



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

TEMA

PERFIL DE INGRESO AL SERVICIO EXTERIOR MEXICANO: UN ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS
EVALUATIVOS DEL CONCURSO PÚBLICO EN LA RAMA DIPLOMÁTICO CONSULAR

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE

LICENCIADO EN RELACIONES INTERNACIONALES

PRESENTA

MERLÍN AVALOS PÉREZ

DIRECTOR

DRA. PATRICIA MORENO ROSANO

PUEBLA, PUE.

2014

CONTENIDO

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 4 |
| Capítulo1: El Instituto Matías Romero: hacia la profesionalización del Servicio Exterior Mexicano..... | 10 |
| 1.1 El diplomático en el mundo moderno. | 12 |
| 1.2 El servicio civil en el México contemporáneo..... | 16 |
| 1.3 El Ingreso al Servicio Exterior Mexicano | 21 |
| 1.3.1 Antecedentes históricos del ingreso al Servicio Exterior Mexicano. | 21 |
| 1.3.1.1 Primera etapa..... | 22 |
| 1.3.1.2 Segunda etapa..... | 23 |
| 1.3.1.3 Tercera etapa..... | 27 |
| 1.3.2 El ingreso al Servicio Exterior Mexicano en la actualidad..... | 31 |
| 1.4 El Instituto Matías Romero | 35 |
| 1.4.1 Objetivos y funciones. | 37 |
| 1.4.2 Estructura orgánica. | 39 |
| 1.4.3 Filosofía educativa..... | 42 |
| 1.5 Concurso Público para el Ingreso a la Rama Diplomática-Consular | 43 |
| 1.5.1 Lineamientos de la convocatoria. | 43 |
| 1.5.2 Requisitos de elegibilidad..... | 43 |
| 1.5.3 Etapas del concurso público..... | 44 |
| Capítulo 2: Conceptos y método para el análisis de los instrumentos evaluativos aplicados en el concurso de ingreso al SEM..... | 48 |
| 2.1 Esquema del capítulo 2 | 48 |
| 2.2 El Servicio profesional de Carrera | 50 |
| 2.2.1 El concepto de servicio profesional..... | 51 |
| 2.2.2 Subsistema de Ingreso | 55 |

| | |
|--|-----|
| 2.2.3 El perfil de Ingreso..... | 60 |
| 2.3 La teoría educativa: el cómo de lo aprendido sí importa | 63 |
| 2.3.1 El CHA: Conocimientos, Habilidades y Actitudes | 68 |
| 2.3.1.1 Las competencias como unidad de evaluación..... | 69 |
| 2.3.2 Taxonomía de los Objetivos Educativos de Benjamín S. Bloom | 72 |
| 2.3.2.1 Delimitación conceptual..... | 71 |
| 2.3.2.2 Los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor de la taxonomía..... | 73 |
| 2.3.2.3 El dominio cognitivo en la taxonomía de los objetivos educativos de Krahtwohl..... | 78 |
| 2.3.2.4 Uso de la taxonomía en las herramientas evaluativas..... | 80 |
| 2.3.3 Teoría de la Evaluación..... | 83 |
| 2.3.3.1 Pruebas estandarizadas como elemento de evaluación..... | 87 |
| 2.3.3.1.1 Los tipos de reactivo en la evaluación escrita..... | 90 |
| 2.3.3.2 El ensayo como elemento de evaluación..... | 97 |
| 2.3.3.3 La entrevista como elemento de evaluación..... | 99 |
| 2.4 Recursos metodológicos para examinar los instrumentos evaluativos del concurso público aplicados en el proceso ingreso a la rama Diplomático-consular del SEM | 105 |
| 2.4.1 Propósito del método Cualitativo en esta Investigación | 105 |
| 2.4.2 Análisis de contenido | 108 |
| 2.4.3 Técnica de Entrevista en profundidad para la recolección de información | 112 |
| 2.4.3.1 Elección de informantes..... | 116 |
| CAPÍTULO 3: Análisis de los instrumentos evaluativos | 123 |
| 3.1 Presentación del capítulo 3..... | 123 |
| 3.2 Análisis de contenido del examen de cultura general aplicado en el concurso público de ingreso al SEM del año 2002 | 124 |
| 3.3 Análisis de contenido de la entrevista aplicada a los informantes..... | 177 |
| 3.3.1 El proceso de selección | 177 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.2 Examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales | 178 |
| 3.3.4 Ensayo..... | 181 |
| 3.3.3 Entrevista..... | 183 |
| 4. Conclusiones | 186 |
| 4.1 Examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002 | 186 |
| 4.2 Ensayo..... | 190 |
| 4.3 Entrevista..... | 195 |
| ANEXO I | 202 |
| ANEXO II | 203 |
| ANEXO III | 205 |
| ANEXO IV | 206 |
| ANEXO V | 209 |
| Referencias..... | 213 |

Introducción

Las relaciones exteriores que un país establece con otras entidades públicas o privadas cumplen un papel muy importante para definir algunos aspectos de política interna, ya que de éstas derivan asuntos tales como soberanía, integridad territorial, cooperación, etc.

En ese sentido, los recursos humanos de todo Estado deben estar orientados a cumplir con los objetivos y metas que se fijan en materia de política exterior y que ayuden a fortalecer su papel tanto al interior como al exterior del país.

Es en este contexto, que la selección y formación de los servidores públicos se ubica como un aspecto fundamental para la política exterior y las relaciones internacionales de cualquier país lo cual explica en cierta medida que la gestión de los recursos humanos en la mayoría de los casos, haya sido cooptada por el Estado a través de instituciones destinadas a ese fin.

Las evidencias históricas ponen de manifiesto que en el siglo XVIII (Guerrero, 1993) tuvieron lugar los primeros intentos estatales por regular la función pública en el ramo de la diplomacia, los cuales estuvieron orientados a la formación y especialización de sus agentes diplomáticos a través de la creación de instituciones altamente especializadas.

No obstante, en el caso específico de México, la selección y formación de los servidores públicos en general, y del Servicio Exterior Mexicano (SEM) en particular; no se consolidó bajo las mismas condiciones históricas, legales ni administrativas que en otros países como Estados Unidos o Alemania.

Para explicar esta diferencia debe tomarse en cuenta que, después de la consumación de la independencia, el México recién liberado heredó ciertas estructuras institucionales y administrativas de la colonia española, las cuales evolucionaron de acuerdo al contexto histórico y social del momento.

Como consecuencia de lo anterior, el sistema clientelar se constituyó como el principal medio para acceder a cargos públicos y mantenerse en ellos, mientras que

el concepto de formación y capacitación a cargo del Estado para los servidores públicos era casi inexistente en la estructura administrativa.

Durante todo el período de formación del Estado Mexicano como lo conocemos hasta nuestros días, sobraron intentos por regular esta anomalía, sin embargo las condiciones políticas y sociales no permitieron la consolidación de un servicio profesional de carrera hasta finales del siglo XX.

En el caso del SEM, fue hasta el siglo XX, específicamente 1974 (fecha tardía si tomamos en cuenta la creación de las primeras instituciones europeas en la materia que datan del s. XVII) que se dispuso por decreto del ejecutivo, la creación del Instituto Matías Romero (IMR) como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Relaciones Exteriores, para coadyuvar en el proceso de la selección y formación de los agentes diplomáticos y cancilleres.

A 36 años de su creación, la SRE en coordinación con el IMR ha realizado numerosas convocatorias en las que cada determinado tiempo (generalmente cada año) quedan fuera centenares de aspirantes, y sólo unos cuantos, dependiendo de las plazas ofertadas por la SRE pasan a formar parte del SEM.

A pesar de la reciente incorporación de medidas reglamentarias para contrarrestar los efectos de las estructuras perniciosas, que anteriormente regían dentro del servicio público en México, aún existe un clima de desconfianza general en el ingreso de servidores del Estado a entidades públicas. En ese sentido, los mecanismos de ingreso forman una parte importante para contrarrestar esta idea, y dotar de legalidad y transparencia al proceso de selección e ingreso al SEM.

Lo anterior resulta fundamental para clarificar tanto el proceso de selección, como la democratización del sistema de ingreso que debe figurar en cualquier entidad pública. Deducir que perfil se dibuja a través de las distintas evaluaciones que se realizan durante las etapas del concurso público puede ayudar a lograr dicho objetivo.

La intención del presente trabajo de investigación es dilucidarlo mediante la aplicación de entrevistas a profundidad a diversos actores inmersos en el proceso de

selección a la rama diplomático-consular, así como mediante la revisión de los instrumentos evaluativos aplicados en las primeras etapas del concurso.

Las conclusiones emanadas de este ejercicio de análisis pretenden responder a la pregunta: **¿qué conocimientos, habilidades y actitudes debe contar un aspirante para satisfacer los criterios de selección para el ingreso a la Rama diplomático- consular, postulados por el IMR?**

Al respecto, se cree que el ingreso al Instituto Matías Romero se ha mitificado sin poderse formular una idea clara de lo que un aspirante debe cubrir, en términos de habilidades, conocimientos y actitudes, mediante las evaluaciones a las que es sometido durante el proceso de selección.

Derivado de lo anterior, la presente investigación fundamenta su elección, con base en la necesidad de establecer una apreciación objetiva sobre el proceso de selección e ingreso al SEM, a través del análisis de algunos de los exámenes aplicados por el Instituto Matías Romero.

Se considera que con lo anterior se estaría realizando una aportación a la disciplina de las Relaciones Internacionales al coadyuvar a un mayor entendimiento sobre el proceso de selección e ingreso al SEM. Por lo anterior, creemos que con este estudio se puede poner al alcance del estudiante de las RRII, y del público general, un análisis objetivo que permita aclarar el panorama existente sobre el proceso de Ingreso al IMR.

Así, el objetivo de la presente investigación, es definir el perfil educativo del aspirante a ingresar al SEM en la rama diplomático-consular, mediante un análisis de tres de los instrumentos evaluativos que son aplicados por la institución durante la segunda etapa del concurso público.

Es necesario mencionar que en el curso de la investigación el acceso a la información sobre el perfil de ingreso al SEM resultó limitado, ya sea porque dicha información no se encuentra documentada o por que no está al alcance del investigador.

Debido a lo antes mencionado, el presente trabajo será de tipo exploratorio, el cual, de acuerdo a Sampieri (1991) se constituye “cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes” (p.70). El mismo autor citando a Dankhe (1991) menciona que este tipo de estudios “en pocas ocasiones constituyen un fin en sí mismos, por lo general determinan tendencias, identifican relaciones potenciales entre variables y establecen el tono de investigaciones posteriores más rigurosas” (p.70)

Para responder al planteamiento de la investigación, se ha decidido elegir el método cualitativo de investigación por ser el que más se ajusta al tipo de investigación que se desea realizar. En esos términos se considera factible generar una aproximación al estudio del perfil de ingreso al SEM, mediante las experiencias de los involucrados en el concurso de ingreso, así como del análisis al examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002.

Los capítulos se organizarán de la siguiente forma: en el primer capítulo, se realizará una revisión documental y bibliográfica con la finalidad de establecer un marco de referencia en cuanto al servicio profesional y su relación con la carrera diplomática. En ese sentido se procederá a revisar la evolución en el ingreso al SEM, desde los primeros años del México independiente hasta la creación del Instituto Matías Romero en 1974. Asimismo se analizará el estado y problemática actual del ingreso al SEM, tomando en consideración la cantidad de candidatos que se presentan a concursar en cada convocatoria.

En un segundo momento, con la finalidad de establecer un contexto sobre la academia encargada de la formación de los diplomáticos en México, se realizará una descripción del Instituto Matías Romero, detallando su estructura, funciones y atribuciones en relación al concurso público y la formación de diplomáticos de carrera. Para este segundo objetivo se hará uso de diversas fuentes secundarias tales como artículos, publicaciones y noticias; así como de fuentes primarias, es decir, reglamentos, leyes, y disposiciones emitidas por la Secretaría de Relaciones Exteriores u otros organismos afines.

En el segundo capítulo se definirán los conceptos y métodos empleados en la presente investigación. En primera instancia, se explicará de qué manera se configura el subsistema de ingreso, tomando como referencia la teoría de la profesionalización y la teoría sistémica de la administración. Lo anterior, con la finalidad de ubicar al lector en los fundamentos y lógica del proceso de ingreso para ocupar un puesto dentro de la administración pública, específicamente: el Servicio Exterior Mexicano.

Posteriormente se establecerán las categorías para el análisis de contenido del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, así como de la entrevista en profundidad. Para establecer dichas categorías, se hará referencia a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom, en sus dominios cognoscitivo y afectivo. De igual forma se explicarán los criterios que conforman las evaluaciones aplicadas durante el proceso de ingreso al SEM con la finalidad de derivar las categorías de análisis para cada instrumento, a saber, el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, el ensayo, y la entrevista aplicada por un panel de expertos.

Por otra parte, se hará una revisión de algunas de las principales teorías del aprendizaje dentro del ámbito de la educación, con la finalidad de establecer en qué contexto educativo se desarrollan las distintas evaluaciones que son utilizadas para determinar el ingreso, ya sea en el ámbito académico o laboral. Se espera de esta manera, generar una aproximación a la construcción y razón de ser de las evaluaciones aplicadas durante el proceso de selección e ingreso al SEM.

Finalmente, se revisarán los instrumentos metodológicos que ayudarán a cumplir con el objetivo de la investigación. Por un lado, la entrevista en profundidad, por el otro, el análisis de contenido. Con dichos instrumentos se procederá en dos sentidos: el primero es el análisis de ítems muestra del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002; el segundo, el análisis de contenido aplicado a las entrevistas realizadas a los distintos evaluadores del proceso de ingreso al SEM.

En la presente investigación se hará uso de la entrevista en profundidad con la finalidad de obtener información de aplicadores y evaluadores que hayan formado,

o formen parte del proceso de ingreso al SEM; tomando como referencia tres de las pruebas aplicadas durante el proceso de selección: el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, el ensayo y la entrevista. Mismas que por su carácter confidencial, no son susceptibles de observación directa.

La revisión de las pruebas escritas (examen de opción múltiple y ensayo) y la entrevista en profundidad, incluirá el análisis de contenido a las muestras, que permita obtener información acerca de los elementos subyacentes en las mismas, de manera que se pueda categorizar e interpretar los resultados en función de los objetivos de la investigación.

En el tercer capítulo se presentarán los resultados de la investigación, los cuales son un extracto final del análisis de contenido de los instrumentos evaluativos y de la entrevista en profundidad. Dicho extracto corresponde con el análisis de los contenidos, y su consiguiente clasificación en las categorías antes mencionadas que deben dar por resultado un perfil de ingreso al SEM.

Capítulo 1: El Instituto Matías Romero: hacia la profesionalización del SEM

El SEM constituye la primera línea de defensa de los intereses nacionales en el exterior. De su desempeño dependen en gran medida, la calidad de nuestras relaciones y compromisos con otros países y con organismos internacionales.

Esta preponderancia del servidor público no es nueva, tal como lo refiere Max Weber (2001), “el funcionario como piedra angular del Estado moderno y de la moderna economía europea”¹(p.11) ocupa un espacio de fundamental importancia en la estructura administrativa del Estado moderno².

En este contexto, la constante preparación y capacitación de los funcionarios de lo exterior ha cobrado tal importancia, que el Estado moderno ha buscado implementar mecanismos que aseguren el adecuado funcionamiento, tanto de las instituciones como de los recursos humanos que están a su disposición, para llevar a cabal término los objetivos de política exterior.

Este proceso de formación se ha hecho recaer principalmente en instituciones especializadas, con el objetivo de configurar una estructura administrativa que goce de las prerrogativas mínimas para los servidores públicos, aun cuando el SEM mantenga particularidades que la distinguen de los demás servicios profesionales de carrera.

Actualmente, se ha establecido una tendencia global hacia la profesionalización de servidores públicos de lo exterior tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo, lo cual ha implicado un proceso continuo de mejoramiento a partir de la creación de un servicio civil de carrera. La necesidad de

¹ Es claro que el <<funcionario>>, incluso el funcionario especializado, es un producto antiquísimo de las más diversas culturas. Pero ningún país ni ninguna época se ha visto tan inexorablemente condenado como el Occidente a encasillar toda nuestra existencia, todos los supuestos básicos de orden político, económico y técnico de nuestra vida en los estrechos moldes de una organización de funcionarios especializados, de los funcionarios estatales, técnicos, comerciales y especialmente jurídicos, como titulares de las funciones más importantes de la vida social. (Weber, 2001, p. 11)

² En ese sentido no es coincidencia que en México, Matías Romero - ministro de asuntos exteriores durante los mandatos de Juárez y de Porfirio Díaz-, sea la representación del diplomático mexicano modelo, en quien figuran los atributos de lealtad, patriotismo, alto sentido del deber, profesionalismo, preparación, etc.

contar con los mejores elementos humanos ha impulsado la creación de Academias diplomáticas en la mayor parte de países alrededor del mundo; como ejemplo de esto, se puede citar a Chile y la *Academia Diplomática Andrés Bello*, China y su *Colegio de Asuntos Exteriores*, o Estados Unidos con el *Foreign Service Institute* (Instituto del SEM).

Aunque en algunos países sea la iniciativa privada quien se encargue de gestionar el proceso de captación y capacitación del personal agregado al SEM, existe una tendencia general encaminada a preservar el control que el Estado tiene sobre el SEM. Este es el caso de México, donde los asuntos en materia de política exterior son delegados a la Secretaría de Relaciones Exteriores, y la selección e ingreso al SEM, gestionada por el Instituto Matías Romero a través de (entre otras actividades) la aplicación de exámenes a los postulantes.

Es en este proceso de evolución, donde se pueden inferir para nuestro interés el desarrollo de los criterios de ingreso y evaluación del personal diplomático y consular que se han implementado hasta nuestros días, por lo que es esencial para nuestra investigación el retomar tanto antecedentes como contexto actual sobre la selección e ingreso al SEM.

En este primer apartado se tratará de ofrecer al lector un marco contextual sobre el Instituto Matías Romero y el desarrollo de los criterios de selección e ingreso para los aspirantes a ingresar al SEM; el brindar este marco introductorio le permitirá al lector retomar con mayor claridad los siguientes capítulos.

Se considera necesario abordar el capítulo en dos dimensiones: una histórica, que ayude a establecer la trayectoria cronológica que derivó hasta el estado actual de la formación diplomática en México; y otra descriptiva, que ahonde sobre los mecanismos que se conciertan durante el proceso de reclutamiento y selección en la actualidad, ambos materia para abordar el capítulo dos.

En una breve revisión histórica que va del inicio de la vida independiente de México a la actualidad, se brindará una descripción general y cronológica de la trayectoria que dio forma a lo que hoy conocemos como el SEM, haciendo énfasis

en los esfuerzos que la Secretaría de Relaciones Exteriores hizo a lo largo del tiempo por profesionalizar el servicio profesional de carrera.

En un primer momento, se brindará un marco introductorio sobre la pertinencia de la profesionalización en la función pública de México, orientado específicamente al ámbito del SEM. Se hará énfasis en el tránsito de un sistema clientelar en el Estado Mexicano, cooptado sobre todo por intereses políticos y económicos de la élite gobernante, a un sistema profesional basado en buenas prácticas administrativas tales como el mérito, la probidad, la honradez, etc.

Retomando la división cronológica que hace Omar Guerrero (1993) para analizar la evolución administrativa de la SRE, se explicará de manera sucinta cuales fueron las condiciones que prevalecieron al interior de la Secretaría durante cada una de las distintas etapas históricas que siguieron al México independiente.

Por último, se hará una revisión del procedimiento de selección por concurso público para la Rama Diplomático-Consular, incluyendo tanto los lineamientos comprendidos en cada una de las etapas, como una descripción del proceso en su conjunto. De esta manera se espera que el lector obtenga un marco introductorio sobre el contexto del estudio, para continuar con desarrollo de la investigación en el apartado dos, a fin de incluirlo en las dimensiones que en este estudio se abordan.

A manera de no hacer de esta descripción, algo exhaustivo, se pondrá énfasis solo en lo relativo al ingreso al SEM, toda vez que el objetivo de la misma no es formular una descripción general del IMR o del SRE, sino inferir el perfil que se desarrolla a través de los instrumentos evaluativos.

1.1 El diplomático en el mundo moderno

En el mundo contemporáneo el término de la Segunda Guerra Mundial creó un precedente al fijar las bases para asentar un nuevo régimen internacional basado en la institucionalización como estructura, y la cooperación como mecanismo de concertación.

En este período de cambios, la diplomacia cobró un nuevo sentido para lograr los objetivos de política exterior, puesto que la anterior conflagración había tenido un coste humano y económico que ningún Estado quería repetir.

En este contexto, la configuración del sistema internacional planteó nuevos retos a cada uno de los Estados que quisieran formar parte del nuevo sistema internacional, tanto en el terreno político como en el económico y social. La agenda de la mayoría de los países democráticos se amplió para abarcar temas como el cuidado al medio ambiente, las crisis económicas, la seguridad, los derechos humanos, la cooperación y el desarrollo, entre otros.

Debido a la complejidad e interdependencia que comenzaron a representar las relaciones entre diversos países, se evidenció la necesidad de establecer mecanismos capaces de coordinar las áreas de formación y capacitación continua del personal de SEM.

De esta manera, se inauguró una nueva etapa de institucionalización en la formación diplomática, a nivel global debido a “la creación de la Organización de las Naciones Unidas y sus organismos especializados produjo un nuevo esquema de relaciones, por lo que el diplomático debió empezar a profesionalizarse como lo demandaba la estructura de la nueva organización internacional” (Green, 1987, p.120). En efecto, la consecuencia natural de las exigencias que planteaba el sistema internacional, fue la especialización de los cuadros que integraban a los profesionistas del SEM.

De la época de los grandes eruditos, conocedores del mundo en general, se pasó a la de los especialistas en relaciones internacionales, ciencia que surge a partir de otras, pero con un significado muy preciso: estudiar las relaciones entre entes tanto estatales como privados, no en la abstracción, sino provistos de gran contenido político, económico, social (Green, 1987, p.120).

La labor diplomática, no equiparable a algún otro oficio o profesión, exige de quien se avoque a ella un perfil delineado por aquellas virtudes que le permitan conducirse con éxito, no solo en el curso de una negociación, sino en cualquier actividad en la que deba velar por los intereses del país que representa.

El caso mexicano, no es ajeno a la relación existente entre los representantes diplomáticos, y una adecuada gestión antes los países en que se tienen

representaciones, sobre todo teniendo en cuenta los principios de la política exterior mexicana, los cuales son histórica reivindicación de los principios del derecho internacional.

En ese contexto, la figura del ministro o plenipotenciario ha adquirido gran importancia para la historia de nuestro país, no sólo en lo que respecta a sus relaciones con el exterior, sino en la configuración del derecho internacional; ejemplos de lo anterior: Matías Romero, Gilberto Bosques Saldívar y por supuesto, el premio Nobel de la Paz Alfonso García Robles. Todos ellos, hombres de cabal inteligencia y habilidad política, quienes en su momento lograron poner en alto el nombre de México durante su sobresaliente gestión.

Son tiempos distintos, y como tal, son también distintos los que han de hacer frente a los retos que se presentan en la consecución de los objetivos de política exterior. En ese sentido el servidor público que desempeñe trabajos en el exterior debe hacer frente a diversas tareas, la cuales son establecidas por el artículo 3 de la Convención de Viena de relaciones diplomáticas, entre las cuales, acorde a Bremer (2010) figuran:

- La representación del jefe de Estado, de su gobierno y, términos más amplios en su país.
- La protección de los derechos y la atención de los problemas que enfrentan a nuestros compatriotas que vivan, o se encuentren transitoriamente, en el lugar de destino.
- La promoción y la defensa de los intereses nacionales y de la buena imagen de México.
- La promoción de las relaciones económicas, concretamente del comercio y la inversión, en coordinación con los organismos competentes de estas tareas, del gobierno federal y de los estados de la república (p. 186).

Como profesión, el ejercicio de la diplomacia en un sentido amplio, exige una serie de cualidades y actitudes específicas para quien la ejerce, de suerte que implica una distinción entre quien es apto para ejercerla profesionalmente, y quién no. En ese sentido resulta ecuánime lo expuesto por el Embajador Juan José

Bremer (2010), quien al referirse a la carrera diplomática como profesión menciona que:

La carrera diplomática no representa decidirse por un trabajo o una ocupación privada como cualquier otra. Implica la decisión trascendente de servir a México, lo que demanda una forma de vida y el acatamiento de un conjunto de principios y objetivos. En otras palabras es la respuesta a una vocación. La denominación misma de una vocación define la naturaleza de esta labor y del espíritu de grupo que se requiere para realizar sus objetivos (p.185).

Alberico Gentili (citado por Gómez Robledo, 2001, p.448) en su obra, *De legationibus* señala los atributos que a su parecer son deseables en el buen diplomático, entre los que figuran: la buena presencia social, el buen trato, que este sea políglota, inteligente, de fácil palabra y cuente con conocimientos de cultura general. En cuanto a sus valores, deben figurar la lealtad, fortaleza, templanza y prudencia.

Más contemporáneos son, el *decálogo para diplomáticos* del embajador venezolano Oscar Hernández Bernalette (2004), quien enumera algunos atributos necesarios para el practicante de la diplomacia a partir de su experiencia; los criterios enumerados por el Centro de Información de las Naciones Unidas (CINU); o *las 13 dimensiones* requeridas por el Departamento de Estado a los aspirantes a formar parte del SEM en Estados Unidos de Norteamérica³.

Una revisión de estos distintos enfoques, permite identificar más coincidencias que divergencias en cuanto a las cualidades intrínsecas que

³ Oscar Hernández Bernalette (2004) realiza un balance en el que, según su experiencia, figuran los 10 principales atributos de un diplomático. A continuación se enumeran algunos: 1. Alto código de conducta personal y familiar. Conocimiento de la realidad política, social económica del país sede 2. La función del representante oficial en el exterior debe tener como meta única cumplir con los intereses del estado y sus políticas y no los intereses personales del funcionario designado, 3. Los funcionarios deben de vivir digna y decorosamente de acuerdo con las facilidades prestadas para tales fines (...) por razones de espacio no se incluyen los 10 puntos que enumeran el decálogo en opinión del diplomático. Para ver el decálogo completo consultar la versión electrónica del libro en la URL: www.mexicodiplomatico.com,

- A. En su página sobre información de modelos de Naciones Unidas, el CINU (Centro de información de Naciones Unidas) cita a Nicholson al fijar las cualidades necesarias para un buen diplomático, en ellas figuran: Veracidad, precisión, paciencia, modestia, lealtad.
- B. Compostura, adaptabilidad cultural, experiencia y motivación, integración de la información y análisis, Iniciativa y liderazgo, juicio, objetividad e integridad, comunicación oral, planeación y organización, análisis cuantitativo, inventiva, trabajar con otros, comunicación escrita (trad. de Priego, 2011, p.34). De acuerdo el Departamento de Estado de los Estados Unidos, al responder a la pregunta: ¿Qué buscamos en los candidatos a formar parte del SEM? Cabe resaltar que lo aquí señalado corresponde a la categoría de competencias laborales, más que a un dominio de conocimientos.

corresponden a un buen diplomático. En suma, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, un profesional de la diplomacia debe ser capaz de integrar el dominio de una amplia gama de conocimientos, la habilidad de poner estos en práctica en el área de trabajo, a la par que respeta un estricto código ético, el cual delinea su conducta en el ámbito público y privado.

Debido a la amplitud de las tareas que su labor requiere, el diplomático debe estar sujeto a una constante preparación y evaluación, ya que su condición de representante estatal lo sitúa como foco de la actividad internacional. Lograr lo anterior es una tarea que el Estado ha tomado en sus manos, marcando una clara trayectoria hacia la profesionalización mediante el desarrollo de un sistema administrativo, y su institucionalización mediante la creación de academias o centros de capacitación.

1.2 El servicio civil en el México contemporáneo

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el ejercicio de la diplomacia comprende, entre otras cosas, una serie de cualidades atribuibles a un individuo plenamente identificado con la carrera en el SEM. Es importante señalar sin embargo, que esta profesión se relaciona con un contexto más amplio, puesto que el trabajo del diplomático está íntimamente relacionado con los intereses del Estado que representa.

En México, el SEM hace referencia a un cuerpo de funcionarios perteneciente a la función pública, los cuales se conducen por los principios que rigen en la administración pública federal. El trasfondo de dicho ordenamiento, está dado por el servicio civil de carrera, el cual se ha conformado a partir de un conjunto de experiencias históricas y reformas administrativas que dan fundamento a la actividad del Estado.

El 10 de Abril del año 2003 se publicó la Ley del Servicio Profesional de Carrera (LSPC), misma que entró en vigor el 7 de Octubre del mismo año. Acorde a este ordenamiento, la estructura administrativa de la función pública de todas las dependencias de gobierno, serían homológamente reglamentadas bajo criterios que dotarán de eficiencia a la administración pública del país.

En ese sentido, es preciso subrayar que el SEM y el personal de la SRE (a partir de la reforma del año 2005), al igual que otros servicios civiles de carrera, tales como el Servicio Profesional Electoral, la Carrera de Agente del Ministerio Público Federal y la Carrera Magisterial, fueron excluidos del reglamento, por lo que mantienen un ordenamiento jurídico administrativo propio.

Así lo reconoce la LSPC en la Administración Pública Federal en su artículo 8, al señalar que “El sistema no comprenderá al personal que preste sus servicios en la Presidencia de la República, la Secretaría de Relaciones Exteriores (...) del SEM y asimilado a éste”

En efecto, el SEM al igual que otros cuerpos de servidores públicos, son excluidos de la ley, lo cual, de acuerdo a la LSPC en su segundo artículo transitorio no impide que el sistema profesional de carrera opere en la SRE.:

se integrará una comisión *Ad-Hoc* (...) esta comisión elaborará una propuesta de normatividad al amparo de la Ley del SEM (...) para que se realicen las adecuaciones necesarias, en donde se establecerá que la administración de los servidores públicos y del SEM quedará bajo la dirección de la Secretaría de Relaciones Exteriores (...) Dicha Comisión conciliará las obligaciones y derechos de los miembros del SEM y de los servidores públicos de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Aclarado lo anterior, resulta de suma importancia resaltar el fundamento y justificación sobre el que la formación diplomática descansa, toda vez que el ordenamiento administrativo de la función pública no gravita en un vacío, si no que existe un fundamento teórico y jurídico que le da sustento.

Contrario a lo que se pueda pensar, el ordenamiento de las estructuras burocráticas en dónde rigen principios de eficiencia, probidad, honestidad etc. es un efecto contemporáneo. Tal como lo señala John M. Ackerman (2006) citando a Max Weber “el gobierno burocrático racional es un fenómeno eminentemente moderno” (p.7).

Hay que señalar que esta tendencia hacia la profesionalización de la administración de la función pública en México es reciente. En el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) se contempló al servicio civil mediante el programa de Modernización de la Administración Pública de 1995, sin concretarse del todo para

finalmente promulgarse la LSPC en 2003 en el sexenio panista del entonces presidente Vicente Fox Quesada.

De acuerdo a “la exposición de motivos de la iniciativa de ley se señaló: (se propone) este mecanismo para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la función pública con base al mérito y con el fin de impulsar el desarrollo de la función pública para beneficio de la sociedad” (Pardo, 2005b, p.615).

Antes de ser reglamentado, el Servicio Profesional de Carrera evidenciaba un claro vacío legal que le diera sustento, y adolecía de prácticas clientelares que generalmente sujetaban la designación de funcionarios públicos a las necesidades políticas del partido dominante.

Lo anterior no quiere decir que no existieran mecanismos de regulación para la designación de servidores públicos, sino que, ante la falta de una práctica de democracia de Estado y de un marco legal adecuados, existía una clara ambigüedad jurídica en la designación de puestos estratégicos en la función pública, lo cual era aprovechado por la estructura del poder para remover o designar funcionarios a su conveniencia.

Tampoco se pretende insinuar que la función pública no tuvo personajes ilustres en su seno, sino que ante la carencia de un sistema profesional de carrera se perdían oportunidades para captar a los mejores, y se favorecían prácticas discrecionales.

Como se verá en apartados posteriores, los vicios de la administración pública, fueron heredados de períodos anteriores a la burocratización e institucionalización del México contemporáneo, llegando a ser una constante en el desarrollo histórico de México, que abarca de los inicios del país como nación independiente a la actualidad.

De esa manera, el Servicio Profesional de Carrera es fruto de una lucha constante contra prácticas ajenas a la racionalización de la administración pública y a la cultura democrática institucional. Como lo menciona Pardo (2005b):

A partir de los años ochenta la administración pública mexicana empezó a sufrir un cambio importante: se planteó de manera explícita la idea de su profesionalización; sin embargo, las reformas presionaron para hacer más eficiente la administración, particularmente en la provisión de servicios públicos, pero no resultó de ello la puesta en marcha de un servicio civil de carrera. (p. 601)

Hasta finales del siglo XX, existen evidencias de la carencia de un servicio profesional de carrera, lo que dio por resultado que se favoreciera el partidismo, el clientelismo y el compadrazgo para realizar la designación de servidores públicos (Pardo, 2005b).

Pardo (2005b), explica que la tendencia hacia el monopolio de la administración pública por un partido dominante, constituyó una característica del gobierno priísta en la función pública, dado que su control le ayudó a tejer alianzas que fomentaran su perpetuidad en el poder, lo cual dio como resultado el atrofiamiento de la estructura administrativa y un creciente deterioro en la eficacia para alcanzar objetivos institucionales.

Sin embargo, el cambio de gobierno en el año 2000, abrió una nueva etapa en la modernización de la administración pública ante la alternancia de poder que dejó en el vacío la vieja práctica institucional de acaparar los puestos públicos. Ante dicha situación, el servicio civil de carrera sufrió cambios en México, los cuales prosiguieron a la de otros países, que ya habían instaurado un sistema de gestión de la función pública desde la década de los 80's.

Las razones que impulsaron el establecimiento de nuevos criterios de eficiencia en la gestión pública giran en torno a diferentes supuestos: un cambio de régimen político, la rápida expansión en el número de servidores públicos a raíz de la explosión demográfica a fines del siglo XX, la necesidad de cada país por establecer mecanismos que aseguren una mejor gestión de los recursos puestos a disposición, a fin de aumentar su competitividad y eficiencia en el contexto internacional, y la crisis económicas ⁴ los cuales, sostienen alguno autores

⁴ En la Reunión Ministerial del Comité de Gobernanza Pública de la OCDE realizada en Noviembre del 2010 en la ciudad de Venecia Italia, se dieron cita 38 ministros de los países miembros, con la finalidad de diseñar una estrategia para hacer frente a la crisis internacional. En dicha reunión, resaltó la siguiente conclusión: "los ministros afirmaron que la reforma al sector público debería ser una prioridad, pues desempeñará un papel crucial en la recuperación económica. La crisis económica y financiera global planteó cuestionamientos en torno a la flexibilidad de los gobiernos cuando se trata de ser capaces de hacer más con menos (...)En este sentido, las conclusiones de la reunión

(Ackerman, 2006, Pardo, 2005b) , fueron principios rectores para el establecimiento de un servicio civil de carrera congruente con la democracia institucional y el principio de buena gobernanza⁵.

En el ámbito internacional, no pesaron menos las recomendaciones que la OCDE (2011) hizo a sus países miembros desde la década de 1980, y para el caso de México a partir de su incorporación en 1994. En su informe titulado “Hacia una gestión pública más efectiva y dinámica en México” del año 2011, señalaba:

México debe mejorar la capacidad gubernamental para garantizar el uso eficiente de los recursos públicos. Asimismo, la eficacia del gobierno puede facilitar la implementación de políticas e inversiones públicas para abordar problemas sociales y económicos como la pobreza, el acceso a servicios básicos de calidad, la economía informal y la infraestructura” (p.5)

Estas recomendaciones se sumaron a la necesidad de impulsar la eficiencia al interior de los distintos organismos de la administración pública, de suerte que en la actualidad se han realizado distintos esfuerzos por instaurar un servicio profesional de carrera en México.

El caso del SEM resulta ejemplificador, puesto que es una institución que goza de un prestigio y solidez que le han brindado una trayectoria histórica única entre las demás dependencias del orden público. En la presente investigación se dará un breve repaso histórico sobre el desarrollo de la carrera administrativa como política pública y su impacto dentro del SEM a fin de identificar los elementos que dieron forma a los criterios de selección que actualmente se aplican en el seno de la administración pública en general, y del IMR en particular.

destacaron la importancia de fomentar la eficiencia y la eficacia en el sector público por medio de la innovación tecnológica; la mejor gestión de recursos humanos; la asociación con los ciudadanos, la sociedad civil y el sector privado, y el desarrollo de marcos de evaluación para medir el desempeño del gobierno” (OCDE, 2011, p.6)

⁵ “Un elemento clave de la buena gobernanza reside en contar con un gobierno que sea eficiente y eficaz. Un gobierno eficaz es aquel cuyos resultados, como la prestación de servicios públicos o el diseño y la implementación de políticas públicas, cumplen los objetivos deseados. Al mismo tiempo, un gobierno eficiente es aquel que genera estos resultados al menor costo posible, usando el mínimo necesario de recursos de la sociedad y, en especial, de los contribuyentes” (OCDE, 2011, p.7).

1.3 El Ingreso al Servicio Exterior Mexicano

1.3.1 Antecedentes históricos del ingreso al SEM.

Como se podrá observar en este apartado, la creación de una secretaría especializada en asuntos del exterior fue una preocupación constante por parte de los distintos gobiernos posteriores al inicio de la independencia. Más apremiante aún, fue la necesidad por institucionalizar la labor diplomática, esto es, sistematizar los criterios de ingreso, formación y permanencia que dotaran de profesionalización a la carrera diplomática.

Seguir la evolución del sistema administrativo de la Secretaría de Relaciones Exteriores significa, en términos históricos y de referencia para el presente, contextualizar la importancia de conformar un aparato administrativo que dotara de estabilidad y consistencia al SEM; pero más aún, la de conformar un sistema de ingreso y permanente mejoramiento de los recursos humanos para el SEM.

Emilio O. Rabasa señala que “los tres grandes y decisivos capítulos de nuestra historia como son la Independencia, la Reforma y la Revolución, tuvieron y tienen constituido el programa de nuestra política exterior” (IMRED, 1987, p.117). De acuerdo a esta lógica, y la misma seguida por Omar Guerrero (1993), se dividirá en tres etapas el estudio de la evolución del sistema de ingreso al SEM.

El primero abarca los siglos XVII a XIX los cuales corresponden al dominio español y su influencia en la estructura administrativa; el segundo abarca el siglo XIX, período marcado por la lucha en el establecimiento de un régimen en el México independiente y sus consecuencias en la estructuración de una adecuada carrera administrativa en la función pública. Finalmente, el último período corresponde al siglo XX e incluye la Revolución, la lucha de facciones y la posterior etapa de institucionalización en México.

Los primeros intentos por organizar la administración de la política exterior mexicana a fin de formalizarla institucionalmente datan del período anterior a la independencia, ya en los siglos XVII y XIX se pueden identificar las primeras

reminiscencias en lo que a la creación de una estructura de la función pública se refiere.

En el período posterior a la independencia, el nuevo gobierno imperial conservó las mismas estructuras administrativas heredadas del virreinato. Sin embargo, la ulterior evolución del aparato administrativo no se desarrollaría con la misma consistencia con la que lo hizo el gobierno novohispano, ya que su normal desempeño se vio afectado por la inestabilidad del sistema político y económico que imperó desde este período hasta finales de la revolución.

Lo anterior no quiere decir que no se realizaran cambios durante todo ese período en aras de mejorar el SEM, por el contrario, el número de reformas y leyes expedidas para regular el sistema administrativo en general, y el servicio diplomático en particular dan fe del empeño de la clase gobernante por mejorarlo. Sin embargo, en la mayoría de los casos o las regulaciones eran insuficientes en cuanto a contenido, o derogadas por la administración entrante; o como en la mayoría de los casos la falta de transparencia y legalidad en los procesos administrativos entorpecían el adecuado desarrollo de un aparato burocrático instruido y eficiente.

Con el fin del régimen porfirista (el cual implicó pocas modificaciones a lo ya anteriormente reglamentado hasta el fin de la lucha de facciones en 1821) son pocos los cambios que se realizarán a la estructura administrativa del servicio diplomático debido al clima de inestabilidad que reinaba en todo el país. Sin embargo, es a partir de este período que se pueden advertir el fruto de la suma de esfuerzos realizados anteriormente para establecer un cabal servicio de carrera en el SEM.

Es a partir de la primera mitad del siglo XX, cuando el país entra a un período de pacificación e institucionalización, lo que permite un mayor avance en la estructuración de un servicio civil de carrera.

Esto implicaría también, el establecimiento de criterios más estrictos de selección para los aspirantes a conformar el SEM, ya que en esta última etapa histórica se instituyen por primera vez la ley de la administración pública, y se crea

en el año de 1974 el Instituto Matías Romero como instancia encargada de la formación de los diplomáticos.

1.3.1.1 Primera etapa s. XVII al s. XIX.

En la época colonial, la Cámara del Virreinato fue la primera estructura administrativa encargada de llevar los asuntos públicos de la Nueva España. En poco tiempo, la expansión y la necesidad de organizar el territorio se tradujo en un aumento del número de funcionarios públicos (Guerrero, 1993, p.136), lo cual a la par de las reformas borbónicas hizo perentoria la profesionalización de los servidores en aras de aumentar las rentas de la corona.

Como consecuencia de lo anterior se introdujeron reformas que cabe mencionar, se buscó implementar el criterio de permanencia para dotar de estabilidad al servicio civil por medio de las cédulas de los años de 1753 y 1757, al traspasar las facultades de designación y remoción del personal administrativo únicamente al Rey. Se tomaron en cuenta los criterios de mérito y de antigüedad como requisito para ascender en la pirámide administrativa (Guerrero, 1993, p.139).

Hay que señalar, que los avances en materia de profesionalización, respondieron tanto a la necesidad de la corona por maximizar sus beneficios, como al ánimo progresista y liberal en el que descansaban las reformas borbónicas. En este contexto, cabe mencionar que el desarrollo de la burocracia alcanzo su madurez entre los años de 1765 y 1805, período en el que ya se había instituido un servicio civil con base en criterios de permanencia, estabilidad y méritos (Guerrero, 1993, p.140).

1.3.1.2 Segunda etapa s. XIX

El siguiente período de cambios en la estructura administrativa es más largo, y corresponde a los años que van del inicio de la independencia al fin del régimen porfirista en 1911. Como se había señalado anteriormente, la tendencia liberal del mandato de los Borbones permeó las estructuras organizativas de la Nueva España, sin embargo, este ordenamiento sufrió modificaciones a raíz de los nuevos gobiernos que sucedieron tras la guerra de independencia.

En el año de 1821 se crearon por encargo de Agustín de Iturbide, cuatro secretarías de Estado y del Despacho Universal, una de la cuales fue el “Despacho de Relaciones Interiores y Exteriores”. Esta estructura organizativa heredó el esquema administrativo de la Nueva España, delegando a cada instancia gubernamental competencias particulares del gobierno.

La reestructuración administrativa emprendida por el nuevo gobierno, tuvo como consecuencia una extinción gradual del servicio civil con lo consignado en los decretos y disposiciones de 1824, 1833 y 1847 (Guerrero, 1993, pp.141-142). Como lo explica Guerrero, la razón de este retroceso obedece a una disminución de derechos y prestaciones de las que podían gozar los servidores públicos, tales como pensiones, estabilidad y oportunidades de promoción dentro de la escala administrativa.

Hay que señalar, que a la par de tales disposiciones y aunado a la falta de regulación y el desorden imperante en la administración pública, el clientelismo y la discrecionalidad se posicionaron como mecanismos habituales para el ingreso de servidores a la administración pública, dado que su designación y remoción quedaba en manos del poder ejecutivo. Como consecuencia de lo anterior, los criterios de permanencia y mérito como elementos necesarios para el ingreso a la administración pública, constituyeron dos grandes ausencias en la configuración de la administración pública en la naciente República Mexicana.

En 1829, se expide un decreto que pretende organizar al SEM, en cuyo contenido se consideraban algunos aspectos administrativos, tales como la estructura organizativa, retribuciones, competencias etc.; no obstante como lo hace notar Guerrero (1993):

Faltaba la médula de la carrera administrativa del servicio civil: la fijación del sistema de promoción, el modo de nombramiento y los retiros, amén del sistema de méritos y los criterios de permanencia. (p.150).

Más adelante, durante la gestión de Lucas Alamán (1829-1831) se establece el primer arreglo de la Secretaría de Relaciones Exteriores, incluyéndose en este, ciertos criterios como la revisión de pensiones, viáticos e incluso uniformes para el personal con la finalidad de profesionalizar el SEM. Sin embargo, la remoción de los

servidores públicos continuaría siendo una prerrogativa del ejecutivo, por lo que los criterios de idoneidad permanecieron supeditados a la voluntad del gobierno en turno.

Visto así, podemos notar que la expedición de leyes y reglamentos para ordenar el SEM, aunque constituyeron un primer esfuerzo, continuaron siendo insuficientes debido a que no incorporaron un sistema imparcial de designación y promoción de personal, hecho que representó una seria carencia dentro del SEM.

Uno de los intentos más serios por establecer una institución específicamente encargada de capacitar al SEM en este período, data de 1835. El entonces Secretario de Relaciones Exteriores José María Gutiérrez Estrada (1835-1836), ideó un proyecto que comprendía la creación del “Colegio Diplomático”, un colegio que estaría a cargo de la selección y capacitación de los aspirantes (que no serían menos de 12 ni más de 24) y en donde se les instruiría en asignaturas relacionadas a la labor diplomática, tales como “Derecho natural, Derecho político, derecho de gentes, derecho marítimo, historia general, geografía y economía política” (Guerrero, 2003, p. 157). Cabe resaltar que dentro de este proyecto se contemplaba la elegibilidad de los aspirantes mediante un proceso de selección dirigido por sinodales, quienes tomaban en cuenta las notas de los estudiantes para determinar si eran aptos para ingresar al SEM.

No obstante, las constantes desregulaciones en todo el aparato administrativo a lo largo del siglo XVIII y XIX, el SEM continuó mostrando avances y arreglos en lo que respecta a su administración y competencias, enfocando sus esfuerzos no solo en el ámbito de la permanencia y designación de cónsules y embajadores, sino también en la adecuada retribución por sus servicios; en suma el establecimiento de una carrera administrativa del Servicio Diplomático que se concretó hasta 1836 (Guerrero, 2003).

A pesar de todos los arreglos administrativos en que se había incurrido para regular el SEM, aún quedaba pendiente la tarea de institucionalizar la formación, y capacitación de sus funcionarios. En este aspecto es importante señalar que los avances logrados en materia de selección y capacitación en el seno del SEM, se conformaron mediante un proceso histórico, que de manera gradual incorporó los

elementos de idoneidad, probidad y honestidad, deseables dentro del marco de la actividad pública.

En 1836 se procede a establecer un nuevo ordenamiento en la estructura administrativa de la SRE, en esta fecha se fijan aspectos administrativos como las retribuciones, pensiones y promoción destinados a dotar de organización a la SRE. Como lo menciona Guerrero:

Fue de ese modo que la estabilidad y permanencia, así como un sistema promocional, sentaron las bases para la carrera administrativa del SEM, a partir de su ramo diplomático” (Guerrero, 1993, p.159).

En relación a la formación profesional, ante la falta de un cuerpo de funcionarios que cubriera las necesidades de idoneidad y profesionalización, se instituyó en 1853 un arreglo mediante el cual se procedió entre otras cosas a exigir ciertos dominios de conocimientos y habilidades para desempeñarse en las tareas del exterior. En ese momento:

El Cuerpo Diplomático exigía probidad, aptitud y la acreditación de una carrera profesional, en tanto que para los cargos de secretario y oficial de legación se requería la experiencia previa en el servicio diplomático, además de dominar el francés y la lengua propia del país del caso, así como demostrar conocimientos de legislación, geografía, derecho de gentes y del país, y de historia de México” (Guerrero, 1993, p.161).

Tiempo después, la ratificación de la constitución de 1857 confirmó la facultad del presidente para la remoción de secretarios, agentes diplomáticos y cónsules. Aun cuando esta tendencia se hizo extensiva para ambos cuerpos (el consular y diplomático), para el cuerpo consular había sido expedida la primera regulación en 1871, en esta se establecía:

[Que] Demostraran su dominio del derecho internacional consular, del derecho internacional marítimo, de las leyes generales de la república concernientes al oficio consular y del idioma del país donde se ejercitaría su función (...) tanto para el ingreso como para las promociones se determinaron como criterios fundamentales la probidad y la aptitud (Guerrero, 1993, p.167)

El 7 de Mayo de 1888 se realizó un nuevo ordenamiento en la estructura administrativa de la SRE. Mediante el reglamento de 1888 se dispuso que la designación de los agentes diplomáticos estuviera a cargo del ejecutivo y fuera ratificada por el congreso, incluyéndose como condicionante aprobar un examen

efectuado por la secretaría, una institución reconocida, o en su defecto un certificado que avalara el conocimiento de ciertas materias.

Guerrero (1993) además indica lo siguiente:

El ingreso quedó condicionado a un examen sustentado en las escuelas públicas, a un título profesional que avalara las materias de dicho examen o, en su caso, a un examen efectuado por la Secretaría misma (...) Se exigía saber gramática castellana, hablar francés y traducir el inglés, además del idioma del país en el cual desempeñarían sus labores. Más todavía debían demostrar conocimientos de latín, raíces griegas, historia de México, derecho internacional, diplomacia, así como historia y geografía generales (p. 162)

El siguiente ordenamiento efectuado en 1896 advierte aspectos básicos en la futura profesionalización del SEM, en general en lo tocante a considerarlo como un “cuerpo” delimitando la exclusividad de sus funciones “incompatible con cualquier, profesión, industria y oficio” (Guerrero, 1993, p.164), en particular en relación al ingreso al puesto de secretario y al cuerpo diplomático. Para el primero:

Se exigía el título de abogado y, por lo tanto, ser docto en materias tales como el derecho mexicano y el derecho privado, además del dominio de la historia (...) sin eximirlo del conocimiento de la economía política (...) Los candidatos (...) debían hablar y escribir francés, y traducir el inglés, alemán o alguna otra lengua útil en el servicio diplomático (Guerrero, 1993:165)

En el caso del ingreso al cuerpo diplomático era necesario presentar un examen efectuado ahora por la Secretaría de Relaciones Exteriores, cuyo contenido incluía “desde temas generales referentes a los diversos ramos del derecho internacional, hasta los tratados internacionales más concretos, pasando por sucesos ciertamente significativos, como los congresos y las negociaciones de paz” (Guerrero, 1993, p.165). Sin embargo, tal y como menciona Guerrero, la promoción “se dejaba (...) a apreciaciones subjetivas, no a evaluaciones objetivas” (1993, p.165) ya que entre los criterios de ascenso figuraban aspectos tales como la antigüedad, la inteligencia mostrada y la importancia de los servicios prestados, entre otros.

1.3.1.3 Tercera etapa s. XX

La gestión del período porfirista se caracterizó por lo que muchos autores señalan como una era de “orden y progreso”, en la que se privilegió una atención a

los asuntos administrativos sobre los ideológicos o políticos. Con ese objetivo, la administración de Díaz se enfocó en posicionar a México como un país destino para la inversión extranjera con la intención de desarrollar la industria y crear la infraestructura necesaria para el país.

En el ámbito internacional tuvo lugar una intensa actividad diplomática con el fin de legitimar su gobierno primero, y atraer capitales extranjeros después. Para lograrlo, Díaz hubo de disponer de figuras sobresalientes de la diplomacia mexicana: Matías Romero, Ignacio Mariscal y Manuel María de Zamacona.

En los trescientos treinta meses en que Díaz estuvo ininterrumpidamente al frente del Poder Ejecutivo, la administración pública se desarrolló sobre todo en los siguientes aspectos: deslinde de tierras, comunicaciones, reorganización hacendaria, educación y fortalecimiento de las fuerzas armadas (Moreno 1987, p.144)

Sin embargo, cabe notar que esta ola de modernización no implicó mudanzas en el arreglo de la estructura administrativa, por lo que hubo de mantenerse sin cambios hasta 1917, año de la promulgación de la actual constitución mexicana (Guerrero, 1993, p.182)

Ya entrado el período de la revolución, cada una de las facciones que se disputaron el control del territorio nacional entre 1910 y 1921 estableció su propia administración, sumando al desorden generalizado la disgregación institucional de los asuntos administrativos en el país. Este problema se resolvió a partir de la promulgación de la constitución de 1917 que dio orden jurídico al Estado al formular una única ley de referencia. Las reformas a la SRE en general, y al SEM en particular, habrían de retomarse hasta 1921, durante el gobierno de Álvaro Obregón.

En palabras de Omar Guerrero (1993)

Un diagnóstico realizado en 1922, (...) ofreció un panorama desalentador, caracterizado por la desagregación de los órganos de la SRE, carencia de métodos adecuados de gestión interna y un ineficiente y costoso servicio público. Además se había conservado una organización rudimentaria y acumulativa, principalmente de servidores públicos, fuera de un plan lógico que derivara en la diferenciación y nacimiento de órganos especializados (p. 214).

Ya en esos años era perceptible el avance en la profesionalización del servicio civil. Como lo menciona Guerrero (1993) “el establecimiento de programas de formación de funcionarios públicos dentro de las instituciones académicas

universitarias”, así como “la consolidación del SEM como el aspecto más progresivo, (...) del movimiento del servicio civil de carrera” (p.267) fueron aspectos que caracterizaron los progresos del servicio civil durante el período de los regímenes post revolucionarios.

A propósito de esta tendencia hacia la formación del servicio civil, en Junio de 1922 se crea la Confederación Nacional de Administración Pública (CNAP) (Guerrero, 1993) cuyo fin -social y económico-, era el de dotar a los servidores públicos de derechos tales como la seguridad social y el ahorro. Más adelante en 1924 se instituye la Asociación Mexicana de Empleados Oficiales (AMEO) que agrupa delegaciones de cada una de las dependencias de la administración pública, y cuyo objetivo es el de instituir el servicio civil de carrera. En ese sentido, se restituyó el examen como mecanismo de ingreso y depuración de servidores públicos, atendiendo también a otros aspectos como la permanencia y la amovilidad del funcionario.

En lo tocante al ingreso Omar Guerrero (1993) resalta lo siguiente:

Se reglamentaron los exámenes y la formación de los jurados, que contendrían procedimientos orales, escritos y prácticos, en tanto que los temas de los mismos se escogerían de manera aleatoria. Los fallos del sínodo serían inapelables (p. 270)

En 1934 se registra otro avance al revisarse la facultad exclusiva del presidente en la remoción de servidores públicos, e integrase la presentación de exámenes como requisito de ingreso a la administración pública, solo que esta se restringe a cargos gerenciales. En palabras de Omar Guerrero (1993) “[Se estableció] no una carrera administrativa completa, sino un sistema que sólo garantizaba estabilidad, permanencia y un sistema promocional mezquino.” (p.274)

En lo que se refiera a la formación de los servidores públicos, la escuela de Comercio fue la primera institución educativa constituida para cumplir este fin. Creada en 1905, su objetivo primigenio fue la formación de contadores para el servicio privado, aunque después incorporó en su competencia las tareas de formación de servidores públicos, y específicamente la profesión de aspirante a la carrera consular (Guerrero, 1993).

Posteriormente, a la par de la extinción de la carrera de perito consular se había comenzado a configurar el proyecto de la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP). En su seno se comenzaron a elaborar planes de estudio para formar a contadores públicos que pudieran servir en los distintos departamentos administrativos de cada una de las secretarías, y en 1925 se incorporó académicamente a la Universidad Autónoma de México.

El proyecto de la ESAP como lo menciona Guerrero (1993) “Pudo ser un espacio académico para crear carreras cortas para el SEM, y aun carreras propiamente profesionales para formar diplomáticos y agentes consulares” (p.282), lamentablemente no fue así debido a los cambios que sucedieron a la expedición de la nueva ley orgánica de la UNAM en 1929.

Como se había mencionado en páginas anteriores, la tarea de institucionalizar la administración pública fue una preocupación compartida para los Estados que incorporaban un SEM a la gestión de las Relaciones Internacionales. En la década de los 50's ésta preocupación se hizo patente en México cuando se decidió elaborar un plan de estudios que llenará el vacío existente en la formación de servidores públicos de lo exterior. La tarea estuvo a cargo de la UNAM al crear una “escuela de ciencias diplomáticas y sociales”. En términos generales “la escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales fue creada para formar profesionales en ciencias políticas, ciencias sociales y periodismo, y ciencias diplomáticas.”(Guerrero, 1993, p.334). Como lo señala Guerrero, el destino de la academia de Ciencias Sociales logró su objetivo al dotar a la SRE de personal capacitado e instruido en el ámbito diplomático. Respecto a la carrera consular, este objetivo se logró al brindar cursos especializados en la SRE a quienes resultaran electos en el proceso de selección.

Uno de los adelantos más significativos implantados en 1967 fue la creación de la Comisión del SEM, a la cual se le confió la administración del Servicio (...) estaba a su cargo lo referente a la organización del ingreso al SEM (Guerrero, 1993, p.308)

Fue hasta 1974 que la Secretaría de Relaciones Exteriores por orden del ejecutivo dispuso la creación de una institución especializada en la formación de los cuerpos diplomáticos y consulares que representaran al país, frente a la necesidad de constituir una dependencia capaz de fomentar la creación de cuadros especializados. De esta manera se inaugura el 14 de Diciembre de 1974 en el

edificio que fungió como la primera aduana de pulque en México: el Instituto Matías Romero, nombrado así en honor al plenipotenciario oriundo de Oaxaca y colaborador de Benito Juárez en el período de la guerra de Reforma.

Desde el inicio, sus funciones quedaron establecidas y diferenciadas de otras entidades administrativas, entre las principales estaban las siguientes:

1. Capacitar y actualizar a los miembros del SEM
2. Fungir como centro de investigación de alto nivel.
3. Integrar una biblioteca especializada
4. Apoyar a la Comisión consultiva de ingreso en los concursos públicos para el ingreso al SEM. (Guerrero, 1993, p.337)

Queda demostrado que las tareas sustantivas del IMR se orientaban a la profesionalización del SEM mediante la formación y capacitación de los servidores públicos, mientras que por otro lado se encargaba de organizar los procesos de selección para los aspirantes a ingresar al SEM.

Como se ha visto en el presente apartado, el camino recorrido por la profesionalización del SEM en México ha sido largo y sinuoso, los aspectos más relevantes en dicho proceso fueron la constitución y salvaguarda de los derechos laborales más fundamentales, y por otro lado, la instauración de un sistema de ingreso y permanencia, justo y equitativo que cumpliera con los parámetros que corresponden a un servicio civil de carrera.

Una vez revisada la trayectoria de la formación diplomática en México, conviene situarnos en el estado actual del ingreso al SEM. En el siguiente apartado se revisará de forma sucinta, las condiciones actuales que conforman el ingreso al SEM.

1.3.2 El ingreso al SEM en la actualidad

En la actualidad el SEM es uno de los servicios civiles de carrera más prestigiados dentro del ámbito de la administración pública. Como se vio anteriormente el desarrollo es fruto de una constante mejora de su sistema de selección e ingreso.

Las reformas y cambios que se han hecho a sus reglamentos, leyes y disposiciones, configuran hoy un sistema más claro y transparente en relación al pasado. En términos de selección e ingreso, uno de los aspectos más relevantes, es la creación de la Rama técnico-administrativa, paralela a la Diplomático consular en 1984, la cual se encarga de gestionar asuntos meramente administrativos en el SEM.

Es preciso mencionar otra distinción importante entre diplomáticos de carrera y diplomáticos políticos, dicha distinción, como consecuencia de lo dispuesto en el art. 89 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, acorde al cual es facultad del presidente de la república la designación de representantes y diplomáticos según lo considere conveniente. Los primeros ingresan por medio de concurso abierto, una vez aprobados los filtros de ingreso, mientras que los segundos son elegidos por el presidente de la república para cubrir un puesto determinado en cualquier adscripción a la que se le destine.

Otro aspecto importante, es la apertura de la convocatoria a estudiantes de otras disciplinas académicas distintas a las relacionadas con la carrera diplomática (tradicionalmente Relaciones Internacionales y Derecho), ampliando la pluralidad de candidatos que se pueden integrar al SEM, lo cual permite concursar igual a un estudiante de filosofía, que a un contador o un administrador.

Actualmente, la adopción de un sistema de ingreso más uniforme con la evolución del servicio civil de carrera, y con el auspicio de la SRE, así como del IMR, se expresa en un esquema de evaluaciones más riguroso, en el cual se hace necesario pasar una serie de filtros para poder acceder a la carrera diplomática.

Para ingresar al SEM, es menester cumplir una serie de requisitos y aprobar los exámenes aplicados durante el proceso de selección (revisión curricular, examen de conocimientos, examen del dominio del idioma inglés, así como cualquier otro idioma oficial de la ONU –Chino, Ruso, Alemán, Francés, Árabe-, elaboración de un ensayo, entrevistas, exámenes médicos y psicológicos, tomar un curso en el IMR y completar un período de estadía práctica en la SRE).

El proceso de selección para ingresar al SEM, forma parte de los esfuerzos de la Cancillería para transparentar el proceso y asegurar una adecuada selección. Sin embargo, aun cuando se han hecho avances en esta materia, el proceso de ingreso genera cierta suspicacia en diversos sectores tanto académicos como profesionales.

Entre académicos, participantes y miembros del mismo SEM, se continúan planteando dudas en relación a la objetividad y transparencia del proceso, dichos cuestionamientos se refieren a ciertas carencias relacionadas con las evaluaciones, tanto para el ingreso como para los exámenes de media carrera, así como para aspectos administrativos marcados por la Ley del SEM que han sido pasados por alto (ASF, 2000; Hubbard, 2012).

En su libro *Diplomático de Carrera, el ignoto mundo del Servicio Exterior Mexicano*, Enrique Hubbard Urrea (2012), miembro jubilado del SEM, al referirse al proceso de ingreso, menciona que:

La vocación se pone a prueba a través de una entrevista, aunque no se hayan señalado parámetros para acotar el poder de decisión de los entrevistadores, dicho de otra manera, la decisión es totalmente subjetiva (p.44).

De hecho, la Cancillería actúa de manera defensiva en cada proceso, con el ánimo puesto en eliminar al máximo posible de concursantes y no necesariamente en detectar a los mejores (...) Por desgracia, parece repetirse de manera embozada el mismo tinte de los exámenes anteriores, aquellos de los años setenta, los cuales pedían al sustentante acudir preparado de manera autodidacta para responder a las exigencias de conocimientos de la Cancillería (p.46).

Una apreciación no muy distinta de lo expuesto por el Dr. Enrique Hubbard, corresponde al "Informe sobre la fiscalización de los servicios civiles de carrera en el Estado Mexicano", el cual fue realizado por la Auditoría Superior de la Federación (ASF) entre los años 2000-2006 a 10 Servicios profesionales de carrera. En lo que respecta al ingreso al SEM, la ASF tiene en su dictamen que:

El proceso de selección es complejo y no está organizado con base en criterios claros e inequívocos, lo que aumenta la posibilidad de discrecionalidad y da menos certeza a los aspirantes (2000, p. 61).

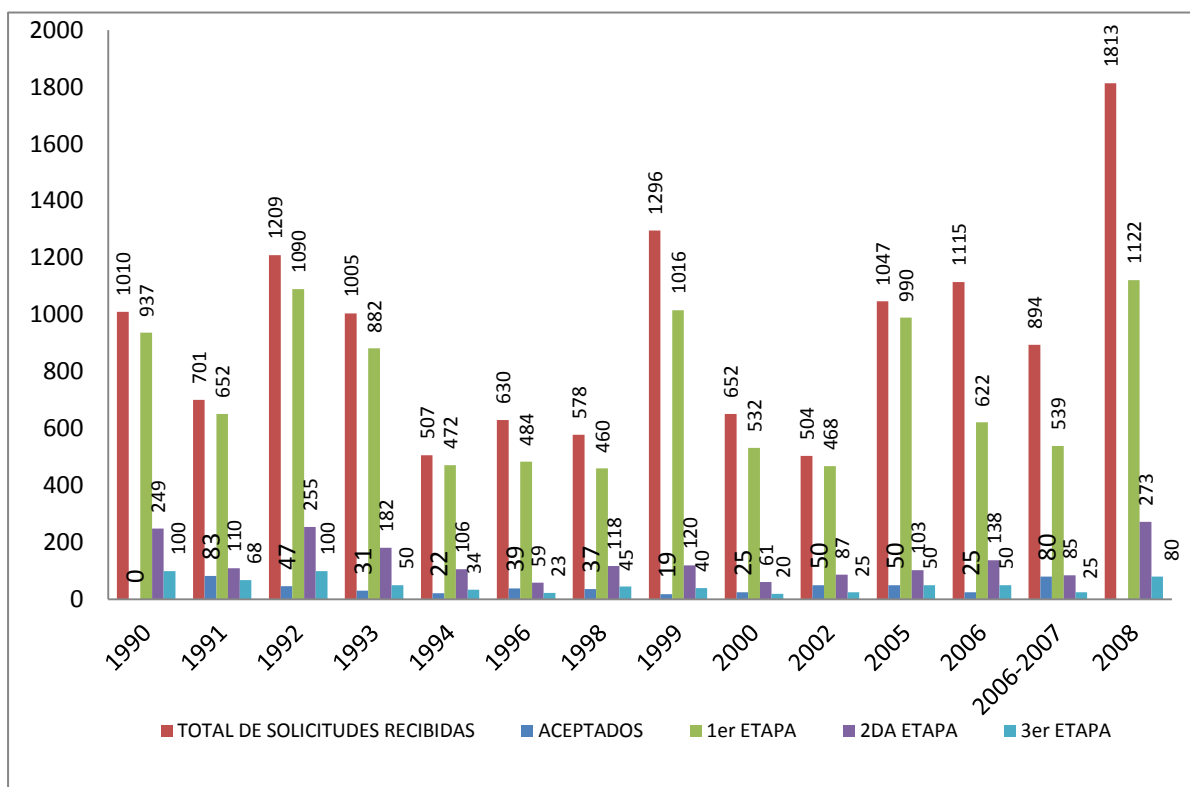
Su sistema de selección resultó poco satisfactorio, ya que en la segunda etapa del concurso, las evaluaciones tienen aspectos subjetivos que no permitieron conocer si los aspirantes seleccionados para continuar en la etapa siguiente fueron los que reunieron las mejores cualidades (2000, p.58).

No existen criterios de evaluación que permitan eliminar el riesgo de discrecionalidad en las entrevistas de candidatos, lo que resulta importante ya que la entrevista representa el 40.0% de la calificación de la segunda etapa del concurso de oposición (2000, p.61).

Una revisión de las convocatorias que se han emitido a partir del año 1978 (Ver figura 1.1) demuestra una importante afluencia de candidatos durante los procesos de ingreso, abiertos con una periodicidad más o menos bianual. De acuerdo a un cómputo elaborado por la Secretaría de Relaciones Exteriores, el cual abarca los años que van de 1978 a 2008 (ANEXO III), la cantidad de plazas ofrecidas en este período de 30 años ha sido aproximadamente de 690, mientras que el número de solicitudes recibidas tan solo en los períodos 1990-2008 alcanza los 12,961. En este mismo período se rechazaron a 12,271 aspirantes durante las tres etapas, es decir cerca del 94% de los que solicitaron acceso al concurso, siendo la primera etapa del concurso en la que más aspirantes fueron rechazados con una media de 927 aspirantes por año desde 1990 hasta el año 2008.

Es importante resaltar que en este proceso (a excepción de algunos años) el número de aspirantes rechazados muestra la alta selectividad en el concurso; Lo anterior evidencia la alta exigencia en el proceso, ya que al ser este un concurso de eliminación deja a miles de aspirantes fuera del concurso, lo cual como se ha visto anteriormente, lleva a plantearse ciertos cuestionamientos en relación a los criterios de selección.

Gráfica 1. Ingreso al SEM 1990-2008



Fuente. Elaboración propia con datos del cómputo realizado por el Departamento de Enlace de la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Aún con estos avances en el campo del ingreso, no debe perderse de vista que existen áreas de oportunidad que deben plantearse como retos para la Secretaría de Relaciones Exteriores y los órganos afines. Lo anterior constituye solo algunos ejemplos acerca de las áreas de oportunidad de la SRE en relación al proceso de ingreso, lo cual nos brinda un panorama general sobre la situación actual del ingreso al SEM, en donde, si bien es claro el esfuerzo histórico por profesionalizar al SEM, existen aspectos que merecen ser estudiados y revisados en su desempeño.

1.4 El Instituto Matías Romero

Hasta ahora se ha visto la importancia de contar con elementos humanos capacitados para hacer frente a los retos de la época moderna, se ha hablado del concepto de servicio civil y su papel en la sistematización de éstos.

Sin embargo, hay que señalar que uno de los pasos primordiales para formar un servicio civil de carrera en el SEM, es la creación de instituciones académicas especializadas en la función de capacitar a los miembros del SEM.

Actualmente, existe un importante número de instituciones formadoras de diplomáticos alrededor del mundo, tanto gubernamentales como del sector privado, orientadas a este único objetivo. Lo cierto es que la generalidad apunta a que los cuadros que forman parte del SEM en distintos países son capacitados en instituciones de gobierno antes que en instituciones privadas.

Como ejemplo de lo anterior se puede hacer referencia la *Academia Diplomática Andrés Bello* de Chile, el *Colegio de Asuntos Exteriores* en China, o el *Foreign Service Institute* (Instituto del SEM) en Estados Unidos, entre otras.

Estas academias diplomáticas tienen la función básica de capacitar al personal del SEM, aunque dependiendo del caso, ofrecen cursos o licenciaturas, crean vínculos con otros sectores, o se encargan de actividades académicas.

Como una tendencia global, la profesionalización de los SEMes ha recaído en academias especializadas en ese ámbito, a pesar de la heterogeneidad entre unas y otras, en palabras de Rosario Grenn (2004) existen algunas características comunes en cada uno de ellos a nivel global:

1. Un diseño curricular orientado a la especialización del estudiante en temas de relaciones internacionales.
2. La imposición de requisitos hacia los aspirantes por parte de la institución para acotar su acceso.
3. La aceptación de estudiantes extranjeros en sus programas de enseñanza.
4. La duración de los cursos de especialización que puede ser desde seis meses a tres años.
5. La promoción en el dominio de idiomas oficiales aceptados por la ONU.
6. El otorgamiento de reconocimientos por parte de las instituciones al concluir los estudios.
7. La importancia adquirida por estos centros como formadores de personal calificado para ser incorporado al SEM de su país (p.124).

Los primeros antecedentes históricos por asumir un papel activo en la capacitación del cuerpo del SEM, se sitúan en la fundación de la Academia Diplomática de Viena, en 1754 (Green, 2004). La formación en dicho instituto buscaba delimitar objetivos muy específicos en cuanto a lo que debía *aprender* y *saber hacer un diplomático*, es decir el desarrollo de competencias que le permitieran desempeñar de manera adecuada las misiones que se le confían⁶.

Su punto de articulación era la combinación de la teoría con la praxis, es decir, se privilegiaba un alto sentido práctico a la enseñanza, ya que al diplomático se le formaba para saber hacer, teniendo como base la formación puramente académica (Guerrero, 1993).

El caso de México no ha sido ajeno a esta tendencia hacia la modernización del SEM, como se revisó en apartados anteriores la creación de una institución especializada en la formación diplomática fue objeto de discusión en 1835, no volviéndose a retomar el tema sino hasta la entrada del siglo XX.

En este lapso de tiempo se delegó a instituciones educativas de reconocido prestigio en el país la tarea de formar y capacitar al cuadro de funcionarios al servicio de la SRE, siendo entre otras la Universidad Autónoma de México, la que ocupó un lugar privilegiado como institución formadora de diplomáticos mexicanos.

No fue sino hasta 1974 que el Estado Mexicano contó con su propia institución diplomática: el Instituto Matías Romero (IMR) que como órgano desconcentrado de la Secretaría de Relaciones Exteriores fue creado por iniciativa del ejecutivo federal, con la finalidad de coordinar los concursos de ingreso, y capacitar a los miembros del SEM. De sus funciones se hablará en el siguiente apartado.

1.4.1 Objetivos y funciones.

César Sepúlveda, ex director y fundador del IMR, en su discurso inaugural del 14 de Diciembre de 1974, enumeró a la investigación, vinculación, difusión y

⁶ Por ejemplo en la Academia Diplomática de París (1712-1719) se privilegiaba un conocimiento con sentido práctico. A los estudiantes de dicho instituto se les pedía estudiar e interpretar antiguas negociaciones, elaborar cartas, y desarrollar tanto la habilidad para escribir como para expresarse oralmente.

conservación de acervo informático, como parte de las tareas sustantivas que conforman al instituto desde su fundación (SRE, 1987).

En ese mismo sentido, el Manual de Procedimientos del Instituto Matías Romero (2009) enfatiza la labor del instituto en dos objetivos primordiales que derivan en funciones de carácter más específico: la capacitación y la difusión.

En relación a la formación, el Reglamento Interno de la Secretaría de Relaciones Exteriores en su artículo 44, fracción I establece que son funciones del instituto “preparar recursos humanos de alto nivel analítico y técnico en materia de diplomacia, política internacional y política exterior de México, en beneficio del SEM, la Secretaría y otras instituciones de interés público”.

Queda manifiesta la importancia de esta función, dada la cantidad de cursos que el instituto organiza con la finalidad de capacitar y formar a los miembros del SEM y a funcionarios que residen al interior y exterior del país. Como ejemplo de lo anterior, solo en 2001 se realizó la cantidad de 21 cursos para personal del SEM, según datos de la Secretaría de Relaciones Exteriores (2005, p.253).

Un ejemplo de lo anterior, es la Maestría en Estudios Diplomáticos, paso previo para el ingreso al SEM y parte fundamental de la tercera etapa del concurso público de ingreso. Este curso se concentra en la homologación y formación de aquellos aspirantes a ingresar al SEM, mediante la impartición de materias afines a la carrera diplomático-consular, como Derecho Internacional, Tratados Internacionales, Derecho del mar, etc.

Un logro alcanzado en el tema de la formación, es la creación de un Campus Virtual a partir del año 2004 con la finalidad de facilitar la capacitación de los recursos humanos que se encuentran adscritos en misiones del exterior. Con esta medida no solo se ofrecen cursos presenciales, sino que se mantiene el contacto entre diversos miembros de la Cancillería y se favorece la actualización de los miembros del SEM.

Otro aspecto que resalta importancia en relación a las funciones del instituto, es su participación en el concurso público de ingreso al SEM. Tal como se detalla en su Manual de Procedimientos, es función del Instituto Matías Romero: “Apoyar a la

Comisión de Ingreso prevista en la Ley del SEM, en la organización y desarrollo de los concursos públicos generales para ingresar al SEM de carrera previstos/ en las normas correspondientes”(2006, p.19).

El papel de Instituto en el proceso de selección cobra gran relevancia, puesto que dos de las tres etapas del concurso se encuentran bajo su competencia, en la primera los aspirantes al servicio realizan en el Instituto el examen de ingreso, en la segunda, cursan en él materias obligatorias (Guerrero, 1998, p.578).

Respecto a la difusión, el Instituto Matías Romero cuenta con una serie de iniciativas para promover la investigación de las Relaciones Internacionales en México a través de publicaciones como *Cuadernos de Política Internacional* y la *Revista Mexicana de Política Exterior*, el programa de radio *Las Relaciones Internacionales de México*; o la organización de eventos como *El Ciclo de Conferencias de Funcionarios de la SRE* en diversos estados de la república, entre otras actividades académicas que incluyen seminarios, conferencias y ponencias por parte de distinguidos miembros de la cancillería.

1.4.2 Estructura orgánica.

De acuerdo al Manual de Procedimientos del IMR por estructura orgánica se entiende a la “disposición sistemática de los órganos que integran una institución, conforme a criterios de jerarquía y especialización, ordenados y codificados de tal forma que sea posible visualizar los niveles jerárquicos y sus relaciones de dependencia” (p.45).

Para Fayol, citado por Chiavennato (1999), la disposición del orden interno que reglamenta a las organizaciones y les brinda una estructura, se basa en la búsqueda de un objetivo común, el cual le brinda cohesión y sentido a la estructura.

Para Chiavennato la base de toda organización es la división del trabajo, esta división debe asentarse en relación a la especialización y diferenciación de tareas encomendadas. La división puede darse en dos direcciones: vertical y horizontal. La dirección vertical define las jerarquías, mientras que la horizontal define las actividades dentro de la organización (1999).

De acuerdo a estos criterios se puede analizar la estructura de la organización, mediante un mapa u organigrama (ANEXO I) que permita identificar las actividades a realizar por sus distintas divisiones funcionales.

La estructura orgánica del IMR está definida en su Manual de Procedimientos, acorde a lo dispuesto en el artículo 19 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal. Acorde con esta ley, el Instituto Matías Romero se divide en 2 direcciones y una coordinación, los cuales integran los órganos constitutivos del Instituto; de esta división horizontal se desprenden distintas subdivisiones que conforman diversas subdirecciones y departamentos, y a los cuales se les delegan tareas específicas.

A continuación se detallan las funciones de cada dirección:

1) Dirección General Adjunta de Formación y Capacitación Diplomática

A esta dirección, corresponden las actividades vinculadas al ingreso y formación diplomática.

Son de su competencia la supervisión del diseño, aplicación y evaluación de los exámenes para ingresar al SEM, de ascenso y de media carrera, así como la elaboración del programa de la Maestría de Estudios Diplomáticos, la difusión de las guías de estudio y convocatorias públicas respectivamente.

Tiene a su cargo también, la supervisión del diseño y conducción del curso de capacitación correspondiente a la tercera etapa del concurso público en su rama diplomático-consular, la cual corresponde a la aplicación de un examen médico, un curso de capacitación en el IMR, y un período de experiencia práctica en la SRE.

Se divide a su vez en tres direcciones: Dirección de Normatividad y Control de Gestión, Dirección de Programas Presenciales, la Subdirección de Educación Distancia y la Dirección de Apoyo Institucional e Iniciativas Académicas Estratégicas.

Cabe resaltar que es a la Dirección de Programas Presenciales, a quién le corresponde “coadyuvar en el diseño, ejecución y evaluación de los cursos de capacitación y preparación en estudios diplomáticos como parte de los Concursos

del SEM” (Manual de Procedimientos del IMRED, 2006, p.26), así como el mantener vínculos con otras instituciones educativas en el país, tales como universidades y academias.

La Dirección de Apoyo Institucional e Iniciativas Académicas Estratégicas también tiene funciones de diseño y ejecución de programas de capacitación en los cursos “Formación Diplomática para funcionarios de Cancillerías de Centroamérica, el Caribe y Sudamérica”, y “Política Exterior de México para Diplomáticos Extranjeros”.

2) Coordinación de Vinculación Académica Internacional

Este departamento tiene como objetivo la coordinación de actividades encargadas de promover la investigación, análisis y sistematización académica en el ámbito de la diplomacia, ya sea a nivel nacional y a nivel internacional o entre los distintos departamentos de esta dependencia.

3) Dirección General Adjunta de Extensión Académica, Publicaciones e Innovación Tecnológica.

A esta dirección se le delegan las tareas de gestión de publicaciones del instituto, tales como la revista “Política Exterior”, el boletín electrónico “Pulso” o la página web del mismo, utilizando como recursos los medios tecnológicos que tiene a su alcance.

Sus funciones también se vinculan con la promoción y colaboración de actividades académicas y de investigación, a nivel nacional e internacional con otras instituciones académicas y organismos afines.

Esta subdirección se divide en: Dirección de Publicaciones Análisis y Prospectiva, y Dirección de Difusión. A su vez, de la Dirección de Publicaciones Análisis y Prospectiva se desprende la Subdirección de Cuidado Editorial, y de esta el Departamento de Enlace y el Departamento de Análisis y Prospectiva. De la Dirección de Difusión se deriva la Subdirección de Difusión y Extensión Académica.

1.4.3 Filosofía educativa.

Como apunta Quinta Cabanas (1983) el concepto o definición de filosofía educativa es unívoco, es decir, que no se puede hablar de una sola filosofía en conjunto, si no de diversos enfoques a partir de los cuales se entiende y propone la educación. De acuerdo a este autor “no hay una sola filosofía de la educación, si no muchas, cada una de ellas con la pretensión de ser absoluta y verdadera” (p.110).

Retomando a Mortimer J. Adler, Fullat (1987) establece una división sobre el estudio de la educación atendiendo a sus características: por su naturaleza (filosofía de la educación), por sus normas (pedagogía) y por su descripción (teoría de la descripción); señala, que mientras la respuesta al *qué* explicativo constituye el interés de la teoría de la educación, el *para qué* educar es competencia de la pedagogía y la filosofía. Atendiendo a esta clasificación, Fullat (1987) define a la filosofía educativa como “Saber globalizador comprensivo y crítico de los procesos educacionales, que facilita presupuestos antropológicos, epistemológicos y axiológicos, amén de producir análisis críticos” (p.10)

De lo anterior, se desprende que la filosofía educativa comprende el estudio de los elementos subyacentes al quehacer de la educación en su fondo más que en su forma, es decir, en relación a los valores y presupuestos filosóficos plasmados en la teoría educativa. “En ella [la educación] se trata de dar la formación de un tipo de persona y de una configuración de valores; educar es poner en juego una determinada filosofía. Debajo de toda teoría de la educación subyace una filosofía de la educación” (Cabanas, 1983, p.111).

Misión y visión son dos elementos constitutivos del IMR que establecen la filosofía educativa de la institución. De acuerdo al Manual de Procedimientos del IMR la Misión del instituto es “Preparar recursos humanos de alto nivel académico y técnico en materia de diplomacia, política internacional y política exterior de México, en beneficio del SEM, la Secretaría de Relaciones Exteriores y otras instituciones de interés público”(2006, p.16)

La Visión, según el mismo manual, se define como el “Formar, capacitar y actualizar permanentemente a los miembros del SEM, a funcionarios de la

Secretaría y a solicitantes externos, a través de cursos especializados en los temas de diplomacia, política internacional y política exterior de México” (2006, p.16)

1.5 Concurso Público para el Ingreso a la Rama Diplomática-Consular

1.5.1 Lineamientos de la convocatoria.

El Reglamento de la Ley del SEM en su artículo 35, especifica los lineamientos de acuerdo a los cuales debe ser expedida la convocatoria para el concurso público de ingreso al SEM. De acuerdo a este reglamento la convocatoria debe contener el texto de los artículos 28 (descripción de etapas concernientes al concurso), 31 (relativo al período de formación en el IMR y estancia práctica que corresponde a la tercera etapa de concurso público), y 32 (requisitos de elegibilidad).

También se establece que la convocatoria debe ser expedida preferentemente en el mes de Marzo, con al menos 90 días de anticipación a la primera etapa del concurso en el Diario Oficial de la Nación, y que esta deberá ser difundida en otros medios de circulación nacional para garantizar que sea de conocimiento general.

La difusión de la convocatoria para el ingreso al SEM queda a cargo de la Dirección General Adjunta de Formación y Capacitación Diplomática. Dicha convocatoria fue emitida por última vez el 25 de Junio del año 2012, año en que se ofertaron 40 plazas para la rama diplomático - consular y 50 para la técnico - administrativa.

En la misma, se detallan aspectos tales como, la justificación jurídica del concurso público, documentación requerida, horarios, sedes para la aplicación de los exámenes, entre otros.

1.5.2 Requisitos de elegibilidad.

Como se ha venido mencionando en apartados anteriores, los criterios de selectividad para ser candidato al concurso público han variado dependiendo del momento histórico que le corresponde. En ese sentido, la revisión del nivel de

conocimientos, los antecedentes y la edad constituyen un criterio permanente en toda convocatoria, mientras que la relatividad del área profesional del interesado, por ejemplo, es un aspecto de reciente consideración en los concursos contemporáneos.

De acuerdo a la convocatoria emitida para el concurso público del año 2011 y la Ley del SEM en su artículo 32, los requisitos para poder participar en el concurso público de ingreso al SEM consideran imprescindible la nacionalidad mexicana del postulante, una edad no mayor de 30 años y la acreditación de un grado académico (cuando menos licenciatura), como aspectos necesarios para poder participar en el concurso. Otros requisitos, no menos importantes, son la no pertenencia del postulante al ámbito eclesiástico, la aptitud mental y física necesaria para desempeñar sus funciones y la acreditación de buenos antecedentes.

Parte de estos aspectos, tales como la acreditación de un grado académico, los antecedentes, y la nacionalidad son comprobables mediante la entrega de documentación por parte del interesado en el período de inscripción. La otra parte corresponde a las aptitudes físicas y mentales que se acreditan mediante la aplicación de exámenes psicológicos y médicos en la segunda y tercera etapa eliminatoria, respectivamente.

1.5.3 Etapas del concurso público

El concurso público de ingreso al SEM se conforma de tres etapas (ver Tabla 1), las cuales incluyen la demostración de conocimientos mediante la aplicación de exámenes a los candidatos, un período de experiencia práctica en la Secretaría de Relaciones Exteriores, así como la acreditación del curso de Estudios Diplomáticos en el Instituto Matías Romero.

Previo al inicio de la primera etapa, los aspirantes deben realizar un registro en línea (dentro de la página de la Secretaría de Relaciones Exteriores), quienes hayan sido aceptados serán notificados por la Secretaría de Relaciones Exteriores mediante la publicación de un lista vía web y podrán presentar su documentación en las fechas estipuladas para ser sujetos a una revisión curricular.

La revisión curricular tiene como finalidad el solicitar información documentada del aspirante, en esta revisión figuran para la convocatoria del año 2011: solicitud de inscripción en un formato establecido por la SRE, acta de nacimiento, Currículum Vitae, Carta de recomendación, copia del título profesional o cédula en su defecto, y dispensa de edad en caso de que el aspirante rebase la edad estipulada en la ley.

Una vez conformada la revisión, se notifica a aquellos que hayan sido aceptados, para dar paso a la primera etapa del concurso público, en esta, se les aplica un examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, un examen de español, un examen para comprobar el idioma inglés y uno para comprobar la capacidad de traducir algún idioma oficial de las Naciones Unidas (árabe, chino, francés o ruso).

Completada la primera etapa, se publica una lista de aquellos aspirantes que hayan aprobado los exámenes con las más altas calificaciones, estos pasarán a la segunda etapa del concurso público. La segunda etapa comprende: un examen psicológico, la elaboración de un ensayo de actualidad sobre un tema de política exterior, un examen oral del idioma inglés, y una ronda de entrevistas realizadas al aspirante por funcionarios de la SRE o de la Administración Pública Federal.

La tercera etapa comprende la aplicación de un examen médico, un curso de formación diplomática en el Instituto Matías Romero y un período de experiencia práctica en las áreas administrativas de la SRE, los cuales tendrán lugar en las mismas fechas, con una duración de 4 meses (27 de Febrero del 2012 al 28 de Junio del 2012 de acuerdo a la convocatoria del año 2011).

Tabla 1. Etapas del concurso público

| | |
|------------|--|
| 1era Etapa | <ul style="list-style-type: none">• Examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales• Examen de español• Examen escrito para comprobar el dominio del idioma inglés• Examen para comprobar la capacidad de traducir uno de los demás idiomas oficiales de la ONU (árabe, chino, francés o ruso) o el idioma alemán o el idioma japonés. |
| 2da Etapa | <ul style="list-style-type: none">• Examen psicológico• Elaboración de un ensayo sobre un tema de actualidad en política exterior• Examen oral del idioma inglés• Entrevistas |
| 3era Etapa | <ul style="list-style-type: none">• Examen médico• Período de experiencia práctica en las áreas administrativas de la SRE |

Fuente. Elaboración propia a partir de la información contenida en la convocatoria para el concurso público de ingreso al SEM del año 2011.

Una vez finalizado el período de prueba, la Comisión de Personal de la Secretaría de Relaciones Exteriores, considera el nombramiento de los aspirantes de acuerdo a la evaluación de su desempeño durante el desarrollo de la tercera etapa, si el fallo es positivo se le otorga el nombramiento de agregado diplomático, y le es asignada una adscripción en territorio nacional, o en el extranjero.

De acuerdo a datos proporcionados por la Secretaría de Relaciones Exteriores a través de su Unidad de Enlace, en el año 2008 se ofertaron 80 plazas, recibiendo 1813 solicitudes, de las cuales 1122 fueron aceptados para concursar en la primera etapa y 273 en la segunda. Quedaron excluidos de este concurso 1733 aspirantes.

Es importante resaltar que durante este proceso, el fallo de las decisiones tomadas por la Comisión de Personal en relación al concurso es inapelable. Por otro lado, se debe mencionar que de acuerdo a la convocatoria; al amparo de la Ley de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental y la Ley del SEM, tanto hojas de respuesta como resultados obtenidos en cada evaluación son

considerados datos personales. En ese sentido, aunque las calificaciones pueden ser consultadas mediante una solicitud de acceso a la información al IFAI (Instituto Federal de Acceso a la Información), los exámenes escritos y el ensayo son considerados confidenciales por la Secretaría de Relaciones Exteriores.

Capítulo 2: Conceptos y método para el análisis de los instrumentos evaluativos aplicados en el concurso de ingreso al SEM

2.1 Esquema del capítulo 2

En el primer capítulo de esta investigación se realizó una aproximación al desarrollo de los mecanismos de profesionalización en la Secretaría de Relaciones Exteriores, poniendo especial atención en el proceso de selección; de igual forma se describió de manera sucinta los principales requisitos para ingresar al SEM.

De lo anterior, se desprende un cuadro general del sistema que integra todo el proceso de ingreso en dos categorías: una cronológica y otra descriptiva. En ese contexto, se puso de manifiesto el carácter contingente de la profesionalización, haciendo referencia a las carencias crónicas que el sistema de la administración pública federal ha revelado con el curso de los años desde su implementación.

El aspecto que mayor relevancia cobra para este estudio, es el relativo a los criterios que subyacen en los instrumentos de selección para el ingreso al SEM, tomando como objeto de referencia las evaluaciones aplicadas a los aspirantes. Remitirse a este punto, hace necesaria no sólo una revisión de los aspectos centrales que acompañan a la aplicación de pruebas evaluativas, sino también a su fundamento y sustento teórico.

Para explicar la relación a partir de la cual se fundamenta el ingreso al SEM se revisarán los conceptos de profesionalización, subsistema de ingreso, perfil, los relativos al área educativa tales como conocimiento, habilidad y actitud, las principales teorías del aprendizaje, la taxonomía de Bloom y la teoría de la evaluación. Es a partir de la interrelación de estos conceptos que se podrá comprender el análisis de las pruebas evaluativas.

El ingreso al SEM se fundamenta en un sistema de profesionalización, dicho sistema, a su vez, se descompone en distintos subsistemas (subsistema de ingreso, de formación del servidor público, de promoción y carrera del servicio público, de evaluación y desempeño), de los cuales nos compete el subsistema de ingreso.

Partiendo de esta consideración, entendemos que la institución establece un perfil de ingreso dentro del subsistema de ingreso, con la finalidad de establecer parámetros de admisión a los aspirantes. En el ámbito institucional en el que se desarrolla el proceso de selección, sea explícita o no, existe una orientación teórica en cuanto a lo que se espera el aspirante conozca y sepa hacer en lo laboral, orientación que no sólo se dibuja en el perfil sino también en los instrumentos evaluativos que se aplican a los aspirantes.

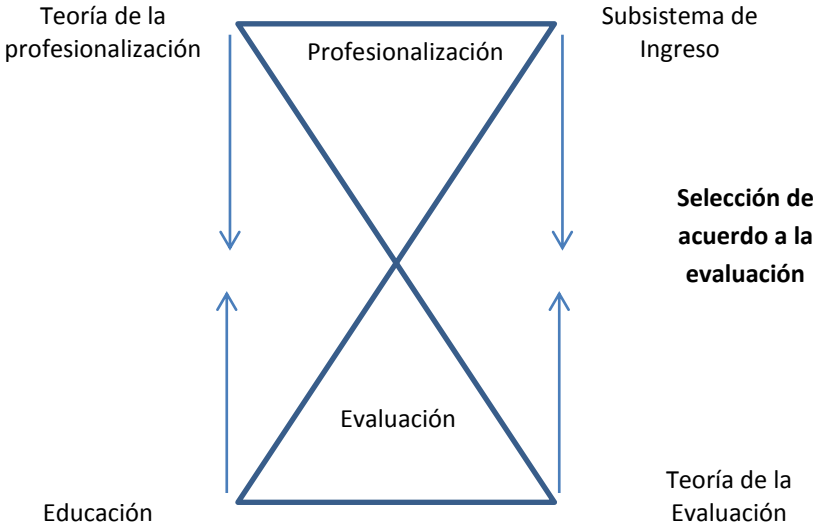
Así, la evaluación implica por sí misma un ejercicio de confirmación en el sentido en que se busca corroborar si cierto contenido ha sido aprehendido o no por el sujeto para cumplir con un perfil preestablecido; sin embargo, estas pruebas no son elaboradas al margen de su contexto, sino que de ellas se desprenden coordenadas que nos permiten ubicar una posición teórica sobre el qué y cómo aprender. De esta manera es posible inferir un determinado perfil partiendo de los requerimientos y necesidades que la institución expresa desde el proceso de selección, puesto que es en esta parte donde se ubican las expectativas institucionales en el aspirante, y se procede a eliminar a aquellos que no cumplen con un determinado perfil.

De lo anterior, se desprende la necesidad de profundizar en los fundamentos del aprendizaje mediante una revisión de sus principales teorías, con la finalidad de contar con los elementos necesarios para deducir la orientación teórica de la evaluación, y a partir de dicha revisión, su enfoque sobre la construcción del conocimiento. A partir de las aportaciones teóricas del aprendizaje y de la evaluación se interpretarán los contenidos de las evaluaciones con la finalidad de determinar el perfil deseado deducido de las mismas.

Gráficamente (ver figura 2.1) se puede entender la construcción de este apartado como un ejercicio deductivo, que va de lo general a lo particular, partiendo de lo que a nuestra opinión parece integrar todos los demás conceptos. Esto requiere partir de dos conceptos principales: profesionalización y evaluación, en el primero se debe partir de un enfoque sistémico que nos lleve del sistema de servicio profesional, al subsistema de ingreso y el perfil sucesivamente, la inferencia de los elementos que hacen a la evaluación se definirá a partir de las teorías de la educación, la taxonomía de Bloom y la teoría de la evaluación, utilizando la

entrevista en profundidad y el análisis de contenido para inferir y categorizar sus elementos.

Figura 1. Organización del capítulo 2



Fuente. Elaboración propia a partir de las lecturas de Amparan (2000), Chiavenatto (2000), Díaz (2001) y Blanco (2004)

2.2.1 El concepto de servicio profesional

En el marco del sistema capitalista occidental, la acuñación del término servicio civil se remonta a los siglos XVIII, XIX, preponderantemente en Alemania, Inglaterra y Francia (Guerrero, 1998). Max Weber (2001) identifica los orígenes de este sistema a partir de la concepción ética profesional de la reforma protestante impulsada por Lutero; señala Weber que es en el seno de las distintas doctrinas protestantes (calvinismo, pietismo, metodismo) donde el ejercicio de una “profesión” y el sentido de “especialización” adquieren un carácter de específica preponderancia para la conformación del sistema capitalista.

Aunque en el sistema administrativo de la China Imperial ya existía un sistema de servicio civil (Martínez, 2005), no es, sino en Occidente que el concepto adquiere un matiz racionalizado y emparentado con las características que confluyen con el sistema capitalista mundial. La Alemania del siglo XVIII se conformó como la sede de los primeros avances en esta materia, de acuerdo a Guerrero (1998) “ello obedece a que es la cuna del funcionario moderno y de la carrera administrativa” (p.50).

En cuanto a la formación del concepto de servicio civil, éste tiene sus orígenes en la tradición inglesa de la función pública, y en dicho contexto, comprendía a aquellos servidores públicos que prestando servicio a la corona en tareas administrativas recibían fondos del erario público (Guerrero, 1998, pp. 51-52). No obstante con la posterior ampliación del término, éste dejó de ser utilizado exclusivamente para designar a los servidores de la corona y pasó a ser de uso común para aquellos que se desempeñaran en la función pública bajo un sistema reglamentado con características específicas.

Tal como lo menciona Guerrero (1998), este concepto no es definitivo en cuanto a que “no existe un concepto preciso de servicio civil” (p.51), sino distintos conceptos homólogos e intercambiables en torno a esta definición, como “Servicio Profesional de Carrera”. Para efectos de la investigación, en adelante utilizaremos el concepto de “servicio profesional de carrera” como aquel que compete al sistema de profesionalización del servicio público.

El aspecto central del concepto “servicio profesional” reside en la separación de los intereses públicos (estatales) de los intereses privados o de grupo, dado que el Estado requiere un cuerpo de funcionarios que sirvan al interés público sobre intereses particulares; esto es, “separar a la administración de la política y brindar garantía de ingreso y empleo a los burócratas como incentivo para luchar contra la corrupción” (Amparan, 2000, p.2)

Ahora bien, la noción de servicio profesional se torna más compleja, en la medida en que se entiende como un conjunto de principios que integran una serie de lineamientos enfocados a una misma dirección: la eficiencia de la gestión. Hoy en día, al hablar de “servicio profesional de carrera” se hace alusión a una serie de valores personales e institucionales que confluyen en una lógica administrativa racionalizada.

Para Omar Guerrero (1993) es claro que “esta carrera [la del Servicio profesional] está regida por requisitos especiales de ingreso, permanencia y estabilidad, y promoción (...) La carrera administrativa significa, en suma, desarrollo profesional” (p.136). Esta definición, coincide en lo esencial con la de María del Carmen Pardo (2005b), quién, de acuerdo a la definición del Diccionario de Política y Administración Pública se considera al servicio profesional como:

conjunto de acciones sistemáticas mediante las cuales los servidores públicos pueden ingresar, permanecer y desarrollarse profesionalmente dentro de la administración pública, proporcionando a su vez niveles altos de eficiencia y eficacia que redunden en el cumplimiento óptimo de los objetivos institucionales como respuesta a las demandas públicas que el gobierno recibe por conducto de su aparato administrativo (p.9)

El Servicio profesional concuerda en más de un sentido con un sistema administrativo sustentado en principios, los cual confieren un valor positivo a la práctica de ciertos valores orientados a la mejora de la función pública. Así lo establece el Reglamento de la LSPC en la Administración Pública Federal (LSPCAPF), en su Artículo 4, al mencionar que la “legalidad, eficiencia, objetividad, calidad, imparcialidad, equidad, competencia por mérito y equidad de género” deben constituir los valores o principios orientadores de la actuación del servidor público dentro del sistema de la administración pública.

De igual forma, la Auditoría Superior de la Federación (ASF) en su Informe sobre la Fiscalización de los Servicios Civiles de Carrera en el Estado Federal Mexicano 2000-2006, menciona como línea estratégica:

[promover] la adopción del Servicio Civil de Carrera en los Poderes de la Unión y los entes públicos federales como modelo de administración de recursos humanos que permita alentar y mantener estándares de conducta, contrarrestar la corrupción en el sector público y generar confianza en la población, mediante la instrumentación de reglas para seleccionar, ocupar y promover puestos en la administración pública, y generar condiciones de equidad o incentivos que coadyuven en el desarrollo y permanencia del personal y, por tanto, en la seguridad laboral de los funcionarios públicos y su eficiencia en la prestación de los servicios públicos. (2008, p.5)

En este mismo sentido, autores como Guerrero (1993), Pardo (2005b), Amparan (2000) y Weber (2001) consideran algunos principios rectores, que integran al sistema de servicio profesional:

- ❖ **Imparcialidad:** La apolítica de la gestión en el servicio público es necesaria para garantizar el adecuado desempeño de las estancias gubernamentales, así como la observancia del beneficio público sobre intereses particulares.
- ❖ **Transparencia:** Para evitar actos de corrupción y prácticas clientelares se hace necesario reglamentar las condiciones de trabajo, garantizar todos los derechos laborales de los trabajadores al servicio del Estado.
- ❖ **Mérito:** en cuanto al ingreso al Servicio Público, la méritocracia es elemento central en la práctica administrativa para lograr que solo los mejores recursos humanos se incorporen a las tareas que les han sido encomendadas. En ese aspecto es común que se mida la capacidad del aspirante a ocupar un puesto público, por medio de la aplicación exámenes para el ingreso y ascenso.
- ❖ **Igualdad:** se debe garantizar que el acceso de oportunidades para ingresar al servicio público se ponga al alcance del mayor número de personas de forma equitativa.
- ❖ **Eficiencia:** uno de los objetivos centrales del servicio público es maximizar los beneficios que reporta el funcionario, lo cual se traduce sobre todo en una buena práctica administrativa
- ❖ **Profesionalización:** consistente en la preparación constante del funcionario público mediante la actualización, capacitación y especialización.

Aunque pueden existir otros valores asociados a la práctica del servicio profesional, consideramos a éstos como los ejes en torno a los cuales opera el sistema, por ser los que a nuestro juicio adquieren mayor preponderancia.

Revisado el concepto de servicio profesional, conviene indicar que este es un sistema mediante cual se rige actualmente la administración pública en México, se pueden encontrar las pautas que definen su proceder en la Ley Federal del Servicio Profesional de Carrera (LSPC) del año 2006 y en su reglamento. Sin embargo, se debe señalar que actualmente el personal del SEM se rige por sus propias disposiciones en materia de relaciones laborales, de acuerdo a lo estipulado en la reforma al artículo 8 de la LSPC⁷.

Como ya se ha mencionado anteriormente, en México, el Servicio Profesional de carrera es considerado como un sistema de la Administración Pública Federal. Acorde al artículo 13 de la LSPC, este sistema se conforma a su vez de distintos subsistemas que lo componen.

1. Subsistema de Planeación de Recursos Humanos.
2. Subsistema de Ingreso
3. Subsistema de Desarrollo Profesional.
4. Subsistema de Capacitación y Certificación de Capacidades
5. Subsistema de Evaluación de Desempeño
6. Subsistema de Separación
7. Subsistema de Control y Evaluación

La clasificación antes expuesta atiende al proceso que acompaña al funcionario público durante su carrera administrativa, en esta se distinguen cada una de las etapas que tienen lugar desde el ingreso hasta el retiro, pasando por la formación, promoción y evaluación. Cada subsistema cumple una función específica y es necesaria para el adecuado funcionamiento del sistema en su conjunto.

⁷ En el mes de Septiembre del año 2005, se reforma al artículo 8 de la LSPC, por tal decreto, el SEM (entre otras ramas del Servicio Público) queda excluido de la presente ley. En lo sucesivo se integrará una comisión *Ad Hoc* con personal miembro y no miembro del SEM, para elaborar un reglamento que regule las relaciones laborales entre los miembros del SEM y la SRE.

Como se ha visto anteriormente, el concepto de servicio profesional de carrera agrupa distintos valores que se articulan mediante un sistema progresivo de mejora. Su operación dentro de la administración pública, es pilar para el buen funcionamiento de las distintas dependencias que la componen.

Para esta investigación, conviene revisar al subsistema de ingreso como parte sustancial del proceso de ingreso al SEM, puesto que será sujeto a análisis en apartados posteriores.

2.2.2 Subsistema de Ingreso

En la lógica de la administración moderna, existe un enfoque teórico que parte de una concepción “sistémica” de los organismos. Dicho enfoque comprende a las organizaciones modernas como sistemas complejos que interactúan con otros, pero que a la vez integran un subsistema propio, dentro de uno que es más amplio.

Cuando en la presente investigación se habla de Ingreso, nos referimos a un proceso que comprende distintas etapas para su consecución. Este proceso está inserto a su vez, en un sistema más amplio que lo contiene, como se ha señalado ya con anterioridad: el Sistema de Servicio Profesional.

Siguiendo esta línea, consideramos conveniente partir de la teoría general de los sistemas de Ludwig Von Bertalanffy, la cual es retomada por Chiavenatto (2000) para explicar el enfoque sistémico de la teoría administrativa. Citando a Richard A., Fremont E., y James E., Chiavenatto (2000) define al sistema como “Un todo organizado o complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes que forman un todo complejo o unitario” (p.771).

En los términos anteriormente descritos, “la teoría general de los sistemas afirma que las propiedades de los sistemas no pueden describirse significativamente en términos de sus elementos separados” (Chiavenato, 2000, p.771). Lo que nos lleva a considerar a un sistema como la suma total de sus partes, las cuales guardan una interrelación entre ellas.

En el Sistema de Servicio Profesional de Carrera, esta interrelación se expresa por la correspondencia que guarda cada uno de los subsistemas

considerados por la LSPC, para conformar el Sistema de Servicio Profesional de Carrera.

En cuanto al concepto de sistema, existen dos elementos centrales para definirlo: propósito y globalismo. Sobre el primero, Chiavenato (2000) considera que: “todo sistema tiene uno o varios propósitos u objetivos. Las unidades o elementos, así como las relaciones, definen en una distribución que trata siempre de alcanzar un objetivo” (p.772). Acerca del segundo menciona como característica de toda organización su “naturaleza orgánica”, y en ese sentido refiere que “Entre las diferentes partes del sistema existe una relación de causa y efecto [de modo que] el sistema experimenta cambios y el ajuste sistémico es continuo” (p.772).

Ambos principios tienen relación con el sistema de Servicio Civil, ya que los distintos subsistemas que lo integran tienen una función concreta, y buscan alcanzar un objetivo. Esta consecución de objetivos, sin embargo, no sería posible si no existiera una correspondencia “orgánica” entre ellos para lograrlo, lo que los lleva a interactuar y establecer relaciones de correspondencia.

Por otra parte, atendiendo al tipo de relación que el sistema establece con su medio, puede ser caracterizado como un sistema abierto o un sistema cerrado. En ese sentido el Sistema de Servicio Profesional de carrera se entiende como un sistema abierto, en cuanto a que:

Presentan relaciones de intercambio con el ambiente a través de entradas (insumos) y salidas (productos). Los sistemas abiertos intercambian materia y energía con el ambiente continuamente. Son eminentemente adaptativos, pues para sobrevivir deben readaptarse constantemente a las condiciones del medio (...) La adaptación es un proceso continuo de aprendizaje y autoorganización (p.774)

En la lógica de la administración pública, las organizaciones modernas requieren establecer conexiones y relaciones con el exterior, ya sea con la sociedad a la que sirven o prestan sus servicios, o con otras organizaciones con las cuales intercambian información y coordinan acciones conjuntas. Partiendo de esta lógica, la administración pública requiere de un constante intercambio y flujo de información, así como de la capacidad de adaptarse a las condiciones que se presentan en el ambiente.

El caso de la SRE como parte integrante de un sistema mayor, y que a la vez integra a otros sistemas, no es ajeno a esta explicación. Como se ha visto anteriormente, las condiciones actuales del SEM obedecen al desarrollo progresivo de ordenamientos que le han dado forma al servicio profesional de carrera en la política exterior de México. Esta serie de cambios no se podría explicar sin tomar en cuenta que la SRE, como sistema abierto, ha permitido el tránsito de recursos e información para responder a los requerimientos del Estado en materia de Política Exterior.

Derivado de esta lógica, se desarrolla un mecanismo, el cual es descrito por Chiavenatto (2000) en términos de un flujo de entrada y salida (ver figura 2.2). En dicho proceso tienen lugar una serie de etapas que Chiavenatto (2000) significa como parámetros, los cuales permiten identificar y describir cada parte del sistema de acuerdo a su función dentro del mismo:

- **Entrada:** corresponde al “impulso de arranque o partida del sistema, suministrada por el material, la información o la energía necesarios para la operación de éste” (Chiavenatto p.775)
- **Salida:** “los resultados de un sistema son las salidas. Éstas deben ser congruentes (coherentes) con el objetivo del sistema” (Chiavenatto, p.775)
- **Procesamiento:** “procesador o transformador es el fenómeno que produce cambio, es el mecanismo de conversión de entradas en salidas. El procesador caracteriza la acción de los sistemas y se define por la totalidad de los elementos (...) empeñados en la producción de un resultado.” (Chiavenatto, p. 775)
- **Retroalimentación:** “busca comparar la salida con un criterio o un estándar previamente establecido (...) es un subsistema planeado para “sentir la salida y, en consecuencia para compararla con un estándar o criterio. Se dice que hay un estado de control cuando las operaciones de los sistemas se mantienen al corregir las diferencias entre las salidas y los criterios” (Chiavenatto, p.776).
- **Ambiente:** “es el medio que rodea externamente al sistema. El sistema es influenciado por el ambiente a través de las entradas, y lo influencia, a su vez, a través de las salidas” (Chiavenatto, p.776).

Figura 2. Parámetros de un sistema

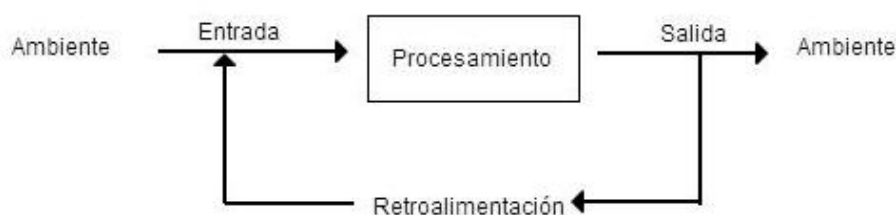


Figura 2. Tomado de Chiavenato (2000) en Introducción a la teoría general de la administración. México: Mac Graw Hill, p.775

Partiendo de lo anteriormente descrito, encontramos que existe una correspondencia entre los distintos subsistemas que componen al Servicio Profesional de Carrera y el enfoque administrativo de sistemas referido por Chiavenato (2000). Los subsistemas que integran al sistema de Servicio Profesional de Carrera (ingreso, permanencia, capacitación, evaluación y remoción enunciados en la LSEM, y en el Reglamento de la LSEM) se relacionan con los parámetros de la figura 2, la cual representa un proceso de flujo de entrada y salida en diferentes etapas.

Dentro de este proceso adquiere mayor relevancia para nuestra investigación el subsistema de ingreso, por ser este en donde se contemplan los mecanismos de acceso al SEM. En ese sentido, la Secretaría de la Función Pública (SFP), menciona que el subsistema de ingreso “parte de un mecanismo para garantizar el acceso a la función pública en la igualdad de oportunidades y con base en el mérito”.

En el subsistema de Ingreso, el reclutamiento y la selección, figuran como dos mecanismos centrales para el funcionamiento del mismo. De acuerdo a la LSPC en su artículo 22, el reclutamiento es hecho mediante convocatorias abiertas y públicas, en donde se busca “atraer aspirantes con los perfiles y requisitos necesarios a través de las convocatorias”.

Con respecto a la selección, la LSPC en su Artículo 29, menciona que:

La selección es el procedimiento que permite analizar la capacidad, conocimientos, habilidades y experiencias de los aspirantes a ingresar al Sistema. Su propósito es el

garantizar el acceso de los candidatos que demuestren satisfacer los requisitos del cargo y de los más aptos para el desempeño

Para lograr este objetivo, de acuerdo a la SFP la selección contempla el uso de las siguientes evaluaciones en distintas etapas:

- Revisión curricular
- Exámenes de conocimientos y evaluación de habilidades
- Evaluación de la experiencia y valoración del mérito de los candidatos
- Entrevistas, y
- Determinación

Para efectos de la SRE, la Ley del SEM, en su artículo 28, considera dentro del proceso de selección, la aplicación de distintos tipos de exámenes escritos, psicométricos, la elaboración de un ensayo, y la entrevista, como recursos evaluativos para la primera y segunda etapa del concurso público de ingreso al SEM a la Rama Diplomático-Consular.

La ejecución de los mecanismos de reclutamiento y selección se encuentra a cargo de la Comisión de Personal, la cual para efectos del artículo 26 de la LSEM, se encarga de emitir recomendaciones al Secretario de Relaciones Exteriores para el “ingreso, reincorporación, ascensos, traslados, comisiones, disponibilidades, separaciones, retiro, sanciones administrativas y casos excepcionales de licencia de personal del SEM”.

Acorde al artículo 27 de la misma ley, la Comisión de Personal se divide a su vez, en cuatro subcomisiones: subcomisión de ingreso, subcomisión de rotación, subcomisión de evaluación, y subcomisión de asuntos disciplinarios. Siendo la subcomisión de ingreso, el cuerpo de funcionarios y académicos encargados de coordinar y operar el subsistema de ingreso, en coordinación con la SRE y el IMR (artículo 30 de la LSEM, y artículo 36 del Reglamento de la LSEM).

Tomando en cuenta lo anterior, se puede concluir que el Subsistema de Ingreso conforma una parte medular del proceso de ingreso al SEM, ya que mediante este mecanismo se busca captar a los candidatos idóneos para ingresar a la carrera diplomática.

Siendo el punto de partida para la carrera diplomática, su importancia dentro del servicio profesional de carrera, y específicamente en el SEM es indiscutible. En el siguiente apartado se tratará el tema de la determinación del perfil de ingreso al SEM, es decir. el conjunto de habilidades actitudes y conocimientos buscados en un candidato a ingresar a una entidad pública como lo es la SRE.

2.2.3 El perfil de Ingreso

Como se mencionó en el apartado anterior, el sistema de Servicio Profesional de Carrera opera bajo un enfoque sistémico de la administración, el cual considera al proceso de ingreso a la administración pública como un flujo de entrada y salida.

En el enfoque sistémico de la administración, las entradas están relacionadas con el ingreso del objeto para ser procesado, mientras que las salidas están relacionadas con el producto final que fue conformado durante el proceso. En ese sentido, el establecimiento de un objetivo antecede a la finalización en un proceso, debido a que se establecen expectativas en relación al producto que se debe generar durante el proceso.

Acorde a lo anteriormente expuesto, el artículo 23 de la LSPC establece que las solicitudes de contratación deben ser hechas acorde a las necesidades de la institución:

El reclutamiento se llevará a cabo a través de convocatorias públicas abiertas para ocupar las plazas del primer nivel de ingreso al Sistema. Este proceso dependerá de las necesidades institucionales de las dependencias para cada ejercicio fiscal de acuerdo al presupuesto autorizado. En caso de ausencia de plazas de este nivel en las dependencias, no se emitirá la convocatoria

Entendemos por tanto que en el proceso de ingreso a una institución de la administración pública, se procura cubrir una demanda o requerimiento de recursos humanos por parte de la institución. Este requerimiento se configura en relación a las necesidades específicas de cada dependencia, por lo que el ingreso dependerá de cómo se hayan establecido dichas necesidades por parte de la institución.

En cuanto a los subsistemas que componen al sistema de servicio profesional de carrera, en este apartado nos interesa destacar en primera instancia el subsistema de Planeación de Recursos Humanos, debido a que, de su ejecución

depende la organización de los perfiles de puesto, por lo que contribuye de forma sustancial al subsistema de ingreso al Servicio Público.

Lo anteriormente expuesto se puede constatar en el Artículo 14, sección I de la LSPC:

La Secretaría establecerá un Subsistema de Planeación de Recursos Humanos para el eficiente ejercicio del Sistema.

A través de sus diversos procesos, el Subsistema:

I. Registrará y procesará la información necesaria para la definición de los perfiles y requerimientos de los cargos incluidos en el Catálogo, en coordinación con las dependencias. La Secretaría no autorizará ningún cargo que no esté incluido y descrito en el Catálogo;

De acuerdo a la LSPC, el subsistema de Planeación de Recursos Humanos se encarga de definir los perfiles acorde al Catálogo de Puestos de la Administración Pública Federal Centralizada. Dicho documento, conforma un registro que determina las características de los puestos en cada una de las dependencias públicas atendiendo a los siguientes términos:

Puesto: unidad impersonal establecida en el Catálogo de Puestos de la Administración Pública Federal para la que se determina su misión, los objetivos y funciones asignados; implica deberes específicos y delimita jerarquías y capacidades para su desempeño. (Secretaría de la Función Pública, 2005)

En cuanto al perfil del puesto, la “Norma para la descripción, evaluación, perfil y validación de puestos” emitido por la SFP, y publicado en el DOF el 2 de mayo del año 2005, establece que “permite identificar las aptitudes, cualidades y capacidades, que conforme a su descripción, son fundamentales para la ocupación y desempeño del mismo”. Menciona también, que en la elaboración del perfil, se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- a) **Escolaridad y/o áreas de conocimiento:** El nivel, grado y/o área de estudios requerido para alcanzar los objetivos específicos del puesto.
- b) **Experiencia laboral:** Conocimientos y habilidades previamente adquiridos en el desarrollo de funciones vinculadas o afines al puesto y que son necesarios en función de los objetivos específicos del puesto.
- c) **Condiciones de trabajo:** Requerimientos específicos para el desempeño del puesto, tales como, disponibilidad para viajar o laborar en horarios,

lugares o bajo situaciones especiales de acuerdo con las funciones del puesto.

d) Capacidades: Los conocimientos, habilidades, actitudes y valores expresados en comportamientos requeridos para el desempeño del puesto, se identificarán por su denominación y se describirán de manera general.

En esta lógica, el catálogo de puestos⁸ de la SRE para la Rama Diplomático-Consular, y la Técnico-Administrativa, coincide en señalar que por perfil de puesto se comprende lo dispuesto en los artículos 28 y 32 de la Ley del SEM⁹. Esto es:

Ser mexicano por nacimiento y no tener otra nacionalidad, en pleno ejercicio de sus derechos civiles y políticos (...) tener buenos antecedentes (...) ser apto física y mentalmente para el desempeño de las funciones del SEM (...) no pertenecer al estado eclesiástico, ni ser miembro de algún culto (...) tener por lo menos el grado académico de licenciatura (...) dominio del idioma inglés (...) segundo idioma a nivel de traducción.

De acuerdo a la ley del SEM, en su artículo 32, apartado II, los requerimientos que se estipulan en el ya citado artículo 32 aplican para todos los rangos (Embajador, Ministro, Consejero y Secretarios) a excepción del rango de Agregado Diplomático, en donde se requiere una edad menor a 30 años, y en el cual “en casos excepcionales la Comisión de Personal podrá dispensar este requisito si a su juicio así lo amerita el perfil académico y profesional del aspirante”.

En este punto conviene aclarar que la relación entre el perfil de puesto y el perfil de ingreso se establece, en cuanto a que el perfil del puesto delimita los elementos deseables en términos de conocimientos, actitudes, habilidades y valores para desempeñar adecuadamente las actividades que se desempeñarán en el campo laboral. Por su parte, el perfil de ingreso conforma el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos deseables para ingresar a un programa o institución, y que aseguran el cumplimiento de los objetivos institucionales,

Se debe mencionar que el perfil de puesto establecido por la SFP indica el nivel de escolaridad, experiencia y condiciones de trabajo. Para la presente

⁸ Información obtenida mediante solicitud de acceso a la información a través del sistema INFOMEX, con número de solicitud 0000500090212.

⁹ Ya se ha mencionado anteriormente que la SRE, al igual que otros Servicios Profesionales de Carrera diseña su normatividad con apego a lo dispuesto en la LSPC, de manera que el perfil de puesto, de ingreso y de egreso son elaborados por la SRE y sus dependencias administrativas.

investigación sin embargo, conviene definir el perfil de puesto como perfil de ingreso, en cuanto a que solo se requiere definir el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el ingreso al SEM.

En relación a los demás puntos establecidos por el perfil de puesto, se debe mencionar que la descripción de las condiciones de trabajo, así como la experiencia y escolaridad son elementos ya contemplados en dicho catálogo de puestos. Estos requisitos aplican para todas las plazas del SEM, a excepción de Agregado Diplomático.

En este sentido, se entiende que el perfil de ingreso que se desea inferir, es el referido al compendio de conocimientos, habilidades y actitudes requeridos para el ingreso al SEM. Se concluye asimismo que este perfil está delineado en función de las necesidades institucionales, así como de los requerimientos del puesto, y por tanto se pretende especificar a partir de la dimensión educativa expresada en las evaluaciones.

2.3 La teoría educativa: el cómo de lo aprendido sí importa

Como se ha establecido en el objetivo de investigación, nuestro interés se centra en determinar el perfil de ingreso al Instituto Matías Romero, partiendo de un análisis de las evaluaciones que se aplican a los aspirantes durante el concurso público. Anteriormente ya se ha hablado sobre la importancia de contar con los mejores elementos en el SEM, para lograr esto, la SRE ha configurado un sistema de acceso selectivo, que se articula por la vía institucional. Sin embargo, ¿qué nos permite considerar si un aspirante es apto para desarrollar ciertas actividades o no? O mejor aún, ¿Bajo qué esquemas se configuran las evaluaciones que miden la idoneidad de los candidatos?

Las pruebas evaluativas se estructuran a partir de determinadas teorías del aprendizaje, las cuales orientan la medición del dominio que el individuo tiene sobre un tema. Las pruebas aplicadas por el IMR durante el proceso de selección no son la excepción y se configuran en relación a ciertos enfoques educativos; con base en ellos, el IMR pretende determinar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes que los aspirantes han adquirido hasta ese momento.

Derivado de lo anterior, se considera necesario realizar un repaso a algunos de los principales enfoques sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se utilizan en el ámbito educativo, con la finalidad de que el lector se encuentre en condiciones de comprender las categorías que se abordarán en los siguientes apartados, y que resultan imprescindibles para realizar nuestro estudio.

El aprendizaje como proceso cognitivo¹⁰, ha sido motivo de discusión y controversia en relación a sus orígenes, causas y procesos, sin embargo, no fue sino hasta inicios del siglo XIX que al amparo de una incipiente disciplina psicológica se desarrollaron las primeras teorías del aprendizaje con la finalidad de explicar y sistematizar su proceso.

De acuerdo a Sacristán y Gómez (2000) de la variedad de enfoques existentes que se centran en los mecanismos del aprendizaje, podemos distinguir dos principales vertientes: las teorías de tipo conductista y las de tipo mediacional o cognitivo.

El enfoque conductista¹¹ describe los procesos de aprendizaje en términos de un mecanismo de causa y efecto. Es decir, en el cual el sujeto recibe el conocimiento como un estímulo, y en consecuencia, se espera que genere un resultado o producto como respuesta¹². En ese sentido, menciona Sacristán y Gómez (2008) que:

La única responsabilidad didáctica para este enfoque [el conductismo] es la eficacia de la técnica en la consecución de objetivos parciales y moleculares. La eficacia es el fin

¹⁰ Cabe mencionar que antes de su separación como disciplina independiente, la psicología formaba parte de la filosofía como una línea de estudio subsidiaria a esta. Lo anterior explica que la mayor parte de estudios sobre el aprendizaje tuvieron una preponderante orientación humanista y filosófica. Los primeros estudios con base empírica fueron realizados a raíz del interés de la fisiología por los procesos internos de aprendizaje, por lo cual el conexionismo el asociacionismo y el conductismo fueron las primeras teorías que abordaron este tema (Wolman, 1968)

¹¹ La corriente conductista del aprendizaje es influida por los estudios que Watson hizo sobre la naturaleza fisiológica de la conducta humana, el enfoque determinista, el monismo, así como los esquemas que de otras ciencias exactas, fueron aplicados a la psicología del aprendizaje. Entre sus principales exponentes, se encuentran Thorndike, Pavlov, y Skinner. (Hilgard y Bower, 1977)

¹² Para los conductistas el aspecto central de la lógica de aprendizaje en el ser humano es relacionada con los estímulos externos, y como el individuo reacciona ante dichos estímulos de forma condicionada. En términos generales el estímulo representa una alteración a la estructura interna del organismo, así, el individuo tratará de restablecer el equilibrio interno, emitiendo una respuesta que es percibida en forma de conducta.

exclusivo de la acción didáctica, para lo cual se exige una definición operacional de objetivos al más bajo nivel de abstracción: la conducta observable.

Siguiendo esta lógica, en el enfoque conductista el conocimiento se debe generar a partir de la medición y comprobación directa, por lo que aspectos subjetivos del aprendizaje como lo consciente y la introspección no son objeto de estudio para esta corriente. En consecuencia, su método experimental, se basa principalmente en postulados de tipo positivista, de modo que en su esencia es preponderantemente empírica.

Por mucho tiempo el conductismo se ha constituido como el paradigma en las ciencias educativas¹³, debido a que de sus postulados emanan los estadios primarios del aprendizaje, los cuales sirven de plataforma para estructuras más complejas del pensamiento. En ese sentido, de acuerdo a Sacristán y Gómez (2008), las distintas corrientes del enfoque conductista “han contribuido poderosamente a la comprensión de los fenómenos de adquisición, retención, extensión y transferencia de determinados tipos simples de aprendizaje o de componentes importantes de todo proceso de aprendizaje” (p.38)

No obstante lo anterior, la teoría conductista ha mostrado ciertas limitaciones para explicar aspectos más complejos del aprendizaje, tales como el papel de la motivación, el contexto cultural, o la importancia del grupo en el aprendizaje, entre otros (Hilgard y Bower, 1977). Lo anteriormente descrito ha llevado a autores como Gimeno Sacristán y Gómez Pérez (2008) a preguntarse: “¿Puede reducirse la riqueza axiológica y la complejidad de la educación y de la enseñanza a una eficaz programación de objetivos operativos, concretos y observables?” (p.40).

Ante las limitaciones que impuso el enfoque conductista, se constituyeron diversas corrientes teóricas que se dieron a la tarea de indagar sobre aquellos procesos no cuantificables, principalmente aquellos que tenían que ver con los

¹³ Prueba de esto es la preferencia que se le da a la memorización de información por sobre el pensamiento reflexivo y crítico, sobre todo en los niveles de instrucción primaria y secundaria. Así mismo, es innegable la influencia de este enfoque en ciertos instrumentos de evaluación, como el examen de tipo objetivo.

mecanismos internos del aprendizaje, permitiendo comprender de forma más integral el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Estas teorías se agruparon bajo el título de teorías cognitivas, por constituir el proceso cognitivo su principal foco de atención, y aunque diversas en su contenido, comparten el interés por los procesos internos de aprendizaje como su objeto de estudio. En consonancia con lo anterior, Sacristán y Gómez (2008) mencionan que “Durante el presente siglo y como reacción a la interpretación behaviorista del aprendizaje, surgen, se desarrollan y se transforman diversas teorías psicológicas y que englobamos en la corriente cognitiva” (p.41).

Los distintos teóricos que conforman el enfoque de tipo mediacional o cognitivo (Ausubel, Vigostsy, y Piaget citados por Sacristán y Pérez, 2008) reconocen:

- La importancia de la motivación (Frida Díaz Barriga, 2001),
- La significación del aprendizaje (David Ausubel),
- El papel del educador y el contexto socio cultural (Lev Vigotsky),
- Así como del genético cognitivo (Jean Piaget) en el proceso de aprendizaje.

Según Sacristán y Gómez (2008), los enfoques cognitivos del aprendizaje parte de la misma premisa, acorde a la cual “por debajo de las manifestaciones observables se desarrollan procesos de donación de sentido, de significado, a las situaciones en que se encuentra el individuo” (p. 41).

Cabe mención aparte la teoría constructivista de la educación, por la cual, de acuerdo a Díaz Barriga, quien cita a Mariano Carretero (1993) se entiende que:

Es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con que instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (2001, p.27)

Desde el punto de vista de su conformación, la teoría constructivista “se alimenta de las aportaciones de las diversas corrientes psicológicas; el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana” (César Coll, citado por Díaz Barriga 2000, p.27).

Los principios orientadores de este enfoque otorgan especial preponderancia a:

1. El papel activo del estudiante en la construcción del conocimiento.
2. La integración de lo aprendido, con las experiencias y aprendizajes previos.
3. El contexto socio cultural del aprendiz.
4. La “funcionalidad de lo aprendido” (Díaz Barriga 2000, p.30).

Atendiendo una teoría constructivista, Díaz Barriga (2005) establece que desde esta perspectiva, los distintos dominios que intervienen en este enfoque, consideran el aprendizaje como un proceso de construcción del ser humano en donde intervienen tanto sus capacidades afectivas y cognitivas.

Se puede concluir que a partir de las diversas aportaciones que el modelo conductista, cognitivo y constructivista han hecho a la teoría del aprendizaje, la mayor parte de educadores han aceptado la interrelación de elementos afectivos, cognitivos, y hasta manuales en la educación. Con base en ello, algunos teóricos han realizado clasificaciones con base en los distintos dominios que se comprenden en las teorías educativas.

Como se ha mencionado anteriormente, las teorías de tipo cognitivo conforman una respuesta al paradigma conductista que se aplica en la educación, y como tal han derivado en la propuesta de una filosofía, programas, y evaluaciones diferentes a las llevadas habitualmente dentro de las instituciones educativas.

Esta mención es importante, puesto que desde el punto de vista de la educación, cada institución trabaja bajo un enfoque educativo que orienta su accionar y define sus objetivos. En ese sentido, definir la perspectiva teórica que

prevalece dentro de la institución, nos permitiría determinar los aspectos deseables buscados en el alumno, o aspirante a ingresar a dicha institución.

Hasta aquí se han explicado de forma sucinta algunos preceptos de los principales enfoques educativos, y cómo tomándolos en consideración se han constituido distintos dominios o áreas del conocimiento que comprende la enseñanza educativa. En el siguiente apartado se procederá a revisar algunos elementos que conforman distintos dominios derivados del aprendizaje en el individuo.

2.3.1 El CHA: Conocimientos, Habilidades y Actitudes

El **conocimiento**¹⁴, es quizás una de las unidades de medición más utilizadas cuando se hace referencia al aprendizaje; en el contexto educativo conforma el principal referente para valorar si una experiencia de aprendizaje es positiva o negativa, tomando como parámetro que tanto “se sabe” sobre una determinada materia.

Probablemente uno de los objetivos fundamentales de la educación (...) sea la adquisición de conocimientos o información. Es decir, se desea que después de haber completado una unidad educativa el estudiante cambie en relación con la cantidad de conocimientos adquirido. Sucede a menudo que el conocimiento es el objetivo primordial y hasta la única finalidad de un currículum (Bloom, 1977, p.27).

Para Bloom (1977) el conocimiento se puede referir a “que el estudiante puede dar muestras de recordar, ya sea por evocación o por reconocimiento, alguna idea o fenómeno con los que se encontró en el curso de su experiencia educativa” (p.28). En términos más concretos el “Saber que” se puede definir como “aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios” (Díaz Barriga, 2001, p.52)

Se considera que el conocimiento como actividad evocadora de información conforma la base para la construcción de estructura cognitivas más complejas (Bloom, 1977) por lo que su importancia como base del aprendizaje es insoslayable.

¹⁴ Asimismo se refiere al conocimiento como a aquellos contenidos que de forma consensuada se establecen por especialistas en el área que se trate.

No obstante, al aceptar que el proceso de aprendizaje se limita a la adquisición de contenidos se imponen serias limitaciones a la complejidad del proceso educativo, en palabras de Frida Díaz (2001) “el aprendizaje escolar no puede restringirse de ninguna manera a la adquisición de bases de datos” (p.52).

En este sentido, los estudios sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito psicológico y educativo han ayudado a ampliar el concepto de conocimiento; con el paso del tiempo, se ha reconocido que en el ser humano interactúan una serie de factores internos y externos que se conjugan al momento de aprender, y que integran una complejidad significativa que va más allá de la aprehensión de contenidos.

Atendiendo al diseño de contenidos curriculares, Frida Díaz Barriga, citando a Coll, Pozo, Sarabia y Valls (2001) establece la existencia de tres componentes principales en el proceso de aprendizaje: el conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal.

Conocimiento declarativo.- se refiere a la actividad cognoscitiva relacionada con la obtención de contenidos, implica su apropiación y permanencia a través de la repetición o la memoria. Se considera necesario como un primer nivel en el aprendizaje, ya que a partir del conocimiento declarativo se pueden conformar estructuras más complejas. Incluye el reconocimiento de datos, tales como fechas, nombres, lugares, etc; pero también de conceptos o estructuras. Algunos conceptos homólogos pueden ser: identificar, reconocer, conocer, asimilar.

Díaz Barriga (2001) citando a Pozo, establece una división dentro del conocimiento declarativo: el conocimiento factual y el conocimiento conceptual. En cuanto al primero se hace referencia a la apropiación y evocación de “datos y hechos”, axiomas, fechas o fórmulas que deben ser aprendidas de forma literal.

En cuanto al segundo, menciona Díaz Barriga (2001) que “se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones, los cuales no tienen que ser aprendidos en forma literal sino abstrayendo su significado esencial” (p.53).

En gran parte de exámenes de tipo objetivo es común encontrar que el conocimiento declarativo forma parte del objetivo de evaluación, centrándose en el

aquel conocimiento de fechas, nombres y acontecimientos. Es común encontrar este tipo de evaluaciones en el ámbito académico, tanto para el ingreso como para el egreso de los estudiantes en instituciones educativas.

Conocimiento procedimental.- consiste en el *saber hacer* (Díaz Barriga, 2001). A diferencia del conocimiento declarativo que puede ser descrito en términos de *saber que*, el conocimiento procedimental es eminentemente práctico, en cuanto a que considera “la ejecución de procedimientos, estrategias, **habilidades**, destrezas y métodos” (Díaz Barriga, 2001).

Comúnmente, la ejecución de un procedimiento implica que existe información previa sobre aquello que se habrá de ejecutar, de manera que al escribir un ensayo, realizar un análisis o hacer una crítica, se hace uso de cierto conocimiento declarativo sobre el tema que se va a tratar. En estos términos, hablamos de una habilidad, cuando existe un conocimiento previo y la capacidad de ejecutar dicho conocimiento de forma práctica en un contexto determinado¹⁵.

Al hablar del conocimiento procedimental hacemos referencia a aquellas habilidades que se desarrollan por la aplicación reiterada de un conocimiento, lo cual nos brinda destreza para ejecutarla de forma efectiva.

Conocimiento actitudinal.- Comprende el aspecto más subjetivo del aprendizaje, y se refiere al *saber ser*, es decir, al conjunto de **actitudes** y valores que entran en juego durante el aprendizaje (Díaz Barriga, 2001). Díaz Barriga menciona que las actitudes puede ser definidas como “experiencias subjetivas que implican juicios, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona” (p.60).

Como corolario de lo anterior, cabe mencionar que de acuerdo al Diario Oficial publicado el 16 de Diciembre de 2005 por la Secretaría de la Función pública (SFP), se entiende como capacidad a los “conocimientos, habilidades, actitudes y valores

¹⁵ “Pese a que la información es reconocida como uno de los resultados valiosos de la educación, muy pocos maestros se contentarían con considerarla como la única y primordial consecuencia de la enseñanza. Se necesita alguna muestra de que los estudiantes pueden hacer algo con sus conocimientos, es decir, que son capaces de aplicar la información a situaciones y problemas nuevos” (Bloom, 1979, p.36)

expresados en comportamientos, requeridos para el desempeño de un puesto dentro del sistema de Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Centralizada”. Esto es, la conjunción que estas tres cualidades expresadas en el ámbito laboral conforman un todo que se manifiesta en el desempeño profesional de un individuo.

Ahora bien, en el ámbito educativo y laboral se ha dado impulso al término designado como *competencias*, el cual hace alusión a un modelo caracterizado por la valoración de la aplicación de lo aprendido por el estudiante, y su constatación en términos de resultados. En el siguiente apartado se de forma general el concepto.

2.3.1.1 Las competencias como unidad de evaluación

En la actualidad, la realidad se conforma por una complejidad social, política y económica, la cual conforma una serie de retos para los estudiantes que van a hacer frente a ella al terminar su instrucción educativa. Esto ha obligado a instituciones educativas, educadores, y evaluadores a replantearse los objetivos de la educación, con la finalidad de dotar a los estudiantes con los elementos suficientes para asumir los retos que se les planteen.

En ese sentido, un modelo educativo diseñado principalmente en términos del conocimiento declarativo puede tornarse inapropiado, sobre todo en un contexto laboral donde la eficiencia y competitividad han cobrado gran relevancia a nivel global. Ante este escenario han surgido replanteamientos sobre la forma de entender los objetivos en el aprendizaje, siendo uno de los más significativos el modelo de educación por **competencias**.

De acuerdo a Yolanda Argudín (2005) "es posible decir que, una competencia en la educación, es una convergencia de los comportamientos sociales, afectivos y las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo un papel, un desempeño, una actividad o una tarea" (p.29). Partiendo de esta definición se puede considerar que las competencias agrupan las habilidades, conocimientos y actitudes descritos por Bloom (1977) y Díaz (2001) en sus respectivas clasificaciones acerca del conocimiento, otorgándole un sentido práctico al proceso de aprendizaje.

Las competencias, tal como se plantea aquí, comprenden una dimensión adicional descrita por Argudín (2005) en términos de “desempeño”, como aquella “manifestación externa que evidencia el nivel de aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades y de los valores del alumno” (p.3).

Tomando en cuenta lo anterior, la educación basada en competencias estructura los contenidos educativos con base en la intencionalidad clara sobre lo que se desea obtener, lo cual implica que se establezcan objetivos en términos de “resultados”, desde la perspectiva de la institución y así como del estudiante. En relación a la primera, le corresponde formular objetivos para el egreso o ingreso de estudiantes (dependiendo del caso), en este sentido se deben relacionar las expectativas educativas con el resultado que se espera sean capaces de brindar. Menciona Argudín (2005) que las competencias deben ser parte de un proyecto personal (de vida), en el cual, el aprendiz se plantee las metas que desea lograr su vida, y que contemplen una planeación cuidadosa sobre la estrategia que habrá de implementar para alcanzarlas.

Aunque no es menester de nuestra investigación agotar el tema de los distintos dominios de aprendizaje y de las competencias, es importante hacer mención de ellos, debido a que partiendo de dicha descripción se constituirán nuestras categorías para el análisis del examen escrito de cultura general aplicado durante el concurso de ingreso a la rama Diplomático-Consular del SEM en el año 2002, así como la entrevista en profundidad aplicada a los diseñadores, aplicadores y evaluadores de las distintas evaluaciones aplicadas en dicho concurso .

2.3.2 Taxonomía de los Objetivos Educativos de Benjamín S.

Bloom

En el ámbito educativo, la taxonomía de Bloom constituye un referente o punto de partida para el establecimiento de objetivos educativos, en ese sentido tal clasificación resulta una herramienta útil en la elaboración de currículos, programas, contenidos y estrategias educativas.

Su ámbito de aplicación tampoco escapa a la elaboración de instrumentos evaluativos, en tanto que la evaluación constituye la constatación de los contenidos aprehendidos por el estudiante. De manera que resulta un sistema provechoso para conformar una escala que nos permita determinar los niveles de aprendizaje que se valoran en una evaluación, propiamente inferidos de la misma.

Para los fines que a la investigación convienen, resulta importante definir la relación entre las categorías educativas que se proponen en la taxonomía, y el análisis de las evaluaciones para el ingreso al IMR. En este primer nivel, es necesario dejar claro el concepto y uso de la taxonomía de Bloom en el contexto educativo.

2.3.2.1 Delimitación conceptual

En términos de su etimología, el concepto *Taxonomía* implica dos nociones sustanciales: ordenación (*tákis*), y ley, norma o regla (*nómos*). Partiendo de esta primera consideración, la taxonomía se puede comprender, en su sentido amplio, como un sistema que establece el orden y clasificación con el que han de ser dispuestas las diferentes categorías que componen un todo; tal como lo menciona González, “desde el punto de vista de la lógica... [es] aquella parte de la ciencia que nos proporciona las leyes de clasificación de los objetos naturales” (UNESCO, 1987: 2184).

Emanado del campo de la biología, el concepto se constituye a partir de los primeros trabajos publicados por botánicos como de Candolle, o L. de Jussieu (UNESCO, 1987), pioneros en la conformación de una primera clasificación de la flora presente en el ecosistema.

Aunque estas primeras taxonomías fueron aplicadas al área de las Ciencias Naturales (principalmente a la Biología), no paso mucho tiempo antes de que su uso se extendiera al ámbito de las ciencias sociales, dando origen a taxonomías de tipo social en áreas como la antropología, la sociología y las ciencias educativas.

El proyecto para constituir la taxonomía educativa tuvo su origen en el año de 1948, en la ciudad de Boston, Estados Unidos, durante la Convención celebrada por

la Asociación Psicológica de los Estados Unidos (APA por sus siglas en inglés). A lo largo de varias sesiones un grupo de examinadores junto con Benjamín S. Bloom, se dieron a la tarea de constituir un sistema taxonómico que permitiera mejorar la implementación y desarrollo de pruebas evaluativas, basándose en la determinación y clasificación de los objetivos educacionales.

El sistema taxonómico de Bloom ha auxiliado a los examinadores no solo en el desarrollo de la investigación educativa, y en la elaboración de materiales evaluativos, sino también al facilitar la comunicación entre evaluadores, mediante la implementación y aplicación de criterios comunes que permiten identificar los niveles de aprendizaje en los sujetos evaluados. De manera que se ha conformado un sistema de clasificación que permite eliminar las diferencias conceptuales y criterios que aparecen ante los examinadores al momento de establecer un parámetro para determinar lo aprendido por quién ha de ser evaluado.

La taxonomía de objetivos educacionales de Bloom trata de responder a algunas preguntas que son comunes entre evaluadores, maestros y examinadores, como: ¿Cuándo podemos decir que un alumno comprende, analiza o sintetiza cierta información? ¿Lo que un alumno comprende en un salón de clases, es igual a lo que otros comprenden en el mismo?

Tomando en cuenta las diferencias comprendidas antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje (estilos de aprendizaje, diferencias en la personalidad, en la capacidad cognoscitiva y en el contexto cultural, entre otros), se conformó el acuerdo o estandarización de algunos elementos conceptuales en términos de objetivos educativos.

De esta manera la taxonomía permite diferenciar entre distintos niveles del aprendizaje en categorías plenamente identificables y relacionadas con los procesos cognoscitivos que se manifiestan en el alumno durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La taxonomía se conforma a partir de algunos principios que le dan coherencia lógica y práctica, y que fueron considerados por los elaboradores con la

finalidad de evitar la generalización en el uso de los términos propuestos, y su vacuidad empírica al momento de ponerlos a prueba:

- **Principio didáctico.** Las taxonomías deben apoyarse sobre los grandes haces [sic] de objetivos perseguidos en los procesos de enseñanza.
- **Principio psicológico.** Deben corresponder en todo lo posible a nuestro saberes en materia de sicología del aprendizaje sin oponerse en ningún caso a los principios admitidos como válidos
- **Principio lógico.** Las categorías deben articularse lógicamente
- **Principio objetivo.** la jerarquía de los objetivos corresponde a una jerarquía de valores.
- **Principio estructural o de la complejidad creciente.** Este aumento de la complejidad parece acompañarse de un aumento en la dificultad de enseñanza y aprendizaje. (Bloom, 1979, pp. 14-15)

Una vez revisado el concepto de taxonomía, y su aplicación en el ámbito de los objetivos educativos de forma sucinta, es preciso revisar los tres dominios involucrados en el aprendizaje: el cognoscitivo, el afectivo y el psicomotor.

2.3.2.2 Los dominios cognoscitivo, afectivo y psicomotor de la taxonomía

De acuerdo con Bloom (1979) el aprendizaje implica un cambio sostenido en la actitud del sujeto durante un proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho cambio puede ubicarse no sólo en la experiencia cotidiana del alumno fuera del lugar de instrucción, sino también en el conjunto de respuestas que manifiesta durante una prueba o evaluación en el salón de clases.

Partiendo de esta idea, se entiende que el aprendizaje que se manifiesta en el cambio de una actitud previa a una nueva es medible. Tal como lo menciona Bloom (1979): “los objetivos educacionales formulados en términos de conducta tienen su contrapartida en el comportamiento de los individuos, el cual puede ser observado y descrito.” (p.12)

Ahora bien ¿de qué manera se distinguen en las actitudes el conocimiento declarativo del actitudinal y del procedimental? Como ya se ha mencionado anteriormente, en términos de contenido, el aprendizaje conlleva tres elementos que se complementan de forma recíproca: “el saber, el saber ser y el saber hacer” (Díaz Barriga, 2010, p.52). Estos elementos vistos en su conjunto representan tres áreas del conocimiento que son puestos en práctica de forma integral por el estudiante durante el proceso de aprendizaje, puesto que cada vez que aprendemos pensamos, sentimos y actuamos.

Se debe tomar en cuenta que los dominios cognoscitivo y afectivo se interrelacionan de forma recíproca, puesto que comportan dos experiencias íntimamente involucradas durante el proceso de aprendizaje.

Tomando en consideración lo anterior, Bloom contempló tres dominios para establecer objetivos de aprendizaje en la taxonomía: el dominio cognitivo, el dominio afectivo y el dominio psicomotor.

- **Domino cognitivo.** En términos de la taxonomía, se refiere a la evocación o el reconocimiento de ciertos contenidos previamente aprendidos por el estudiante, así como a la aplicación y reordenamiento del conocimiento. Comprende distintos niveles de relación de los contenidos, que van de lo concreto a lo abstracto, y que implican diferentes grados de complejidad de acuerdo a la situación planteada.

Recordar la fecha de firma de un tratado internacional, ser capaz de distinguir las principales características de un período histórico o elaborar un ensayo sobre un tema específico, son algunos ejemplos del uso de este dominio.

- **Dominio afectivo.** Comprende “cambios en los intereses, actitudes y valores, el desarrollo de apreciaciones y una adaptación adecuada” (Bloom, 1979, p.9). Esto incluye los componentes psicológicos (motivación, valores, comportamiento, etc.), que en su conjunto orientan la actitud del alumno hacia un fin específico durante el proceso de aprendizaje.

Adoptar una posición ante un determinado tema en un escrito de opinión o ensayo, demostrar tolerancia ante puntos de vista antagónicos, identificarse en relación a una serie de valores institucionales o a cierto código de conducta son ejemplos de evidencia en este dominio.

- **Dominio psicomotor.** “Contiene los objetivos que subrayan alguna habilidad muscular o motora, alguna manipulación de materiales u objetos o cualquier acto que requiera coordinación neoromusucular” (Bloom, 1979, p.183).

Es necesario mencionar que para la presente investigación se consideran solo los dominios cognitivo y afectivo como categorías de análisis, excluyendo así el dominio psicomotor, en virtud de la necesidad de incluir solo aquellos dominios relacionados con los contenidos de las evaluaciones aplicadas durante el proceso de ingreso al SEM.

En cuanto su construcción, los objetivos educativos de la taxonomía fueron determinados verbalmente en función de una categoría que exprese de forma clara, el nivel cognoscitivo y/o afectivo que se espera del individuo, y que puede ser expresada en términos de objetivos educativos. Como lo menciona Bloom (1979), cada categoría “está representada por la descripción o definición verbal” (p.41), describiendo cada clase o subclase del objetivo para que de esta manera sea posible identificar el comportamiento expresado por ese infinitivo.

Los objetivos de la taxonomía se ordenaron de tal forma que van “de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo” (Krathwohl, 2002, pp.212). Es decir, cada categoría ha sido ordenada de forma tal, que presupone en sí el uso de las anteriores para llegar a esta primera.

El sustantivo “Análisis” por ejemplo, hace referencia a una categoría específica que sirve para definir de forma clara que el nivel cognoscitivo que se desea en el alumno es “identificar y clasificar los elementos de la comunicación, hacer explícitas las relaciones entre dichos elementos y determinar sus conexiones e interacciones” (Bloom 1979, p.12). Una vez descrita y conceptualizada en su totalidad, la categoría deriva en más subdivisiones, las cuales contienen la descripción de objetivos más específicos dentro de esa categoría:

4.1 Análisis de los elementos

4.2 Análisis de las relaciones

4.3 Análisis de los principios organizadores

Expuesto lo anterior, se presupone que para llegar al nivel *Análisis*, es necesario haber transitado por las categorías anteriores: *1.00 Conocimiento*, *2.00 Comprensión*, *3.00 Aplicación*, *4.00 Análisis* y *5.00 Síntesis*. La categoría *1.00 Conocimiento*¹⁶ (ver Tabla 2.), del dominio cognoscitivo, corresponde a la primera categoría en la taxonomía debido a que solo involucra el ejercicio de retención o evocación del contenido por parte del estudiante. En comparación, la categoría *6.00 Evaluación* implica un proceso cognoscitivo más complejo, debido a que involucra no sólo la evocación del conocimiento, sino un proceso de discriminación, valorización y crítica del mismo, lo cual implica un ejercicio cognitivo previo de comparación, aplicación, organización, e inferencia (Morfín, 2007, p. 10).

A medida que se realiza una división más exhaustiva de la taxonomía se puede apreciar que el nivel de complejidad que adquiere la clasificación involucra una escala, en donde a cada subcategoría se le brinda una posición de prioridad respecto a las otras. En palabras de Bloom (1979) “Nuestro intento de ordenar los comportamientos a partir de los más simples para llegar hasta los más complejos se fundó en la idea de que un comportamiento simple particular podría integrarse junto con otros, también simples, para llegar a formar uno más complicado” (p.19).

En lo que respecta al dominio afectivo, Bloom (1979) establece las categorías involucradas en las actitudes y respuestas esperadas por un alumno durante su instrucción, basándose en los mismos principios que rigen sobre el dominio cognitivo. En el dominio afectivo la primera categoría es “Recibir”, y la última “Caracterización con referencia a un valor o complejo de valores” (Ver Tabla 2).

Aunque la taxonomía de los objetivos de Benjamín S. Bloom es ampliamente aceptada en el medio educativo por su valor instructivo en la elaboración de currículos y evaluaciones, no es una versión definitiva. Alumnos de Bloom (1979) y estudiosos del tema de objetivos educacionales, han hecho revisiones a sus contenidos con la finalidad de realizar aportaciones a la taxonomía, ya que como lo ha reconocido el mismo autor:

¹⁶ 1.10 Conocimiento. El conocimiento, tal como se lo define aquí, incluye aquellos comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia el recuerdo de ideas, materiales o fenómenos, ya sea como reconocimiento o evocación. La conducta que **se espera** de un estudiante en situación de evocación es similar a la que se esperó de él durante el aprendizaje original, cuando se confía en que almacene en su mente determinada información (Bloom, 1979,p .57).

Todavía sentimos que nos son necesarios los comentarios, sugerencias y críticas de un grupo mayor y más representativo de educadores, maestros, profesores e investigadores de la educación (Bloom, 1979, p.9).

Uno de ellos, David Krathwohl (2002), presentó una revisión de los objetivos educativos, tomando como punto de partida la taxonomía realizada por Bloom. Las aportaciones que hace a la taxonomía de Bloom (1979) se consideran complementarias y de gran importancia para la época actual.

Tabla 2. Taxonomía de los objetivos de la educación Benjamín S. Bloom (1956)

| DOMINIO COGNOSCITIVO | DOMINIO AFECTIVO |
|--|---|
| 1.00 Conocimiento 1.10 Conocimientos específicos 1.11 Conocimiento de la terminología 1.12 Conocimiento de hechos específicos 1.20 Conocimiento de los modos y medios para trabajar con hechos específicos 1.21 Conocimiento de las convenciones 1.22 Conocimiento de tendencias y secuencias 1.23 Conocimiento de clasificación y categorías 1.24 Conocimiento de criterios 1.25 Conocimiento de la metodología 1.30 Conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo dado 1.31 Conocimiento de los principios y generalizaciones 1.32 Conocimiento de teorías y estructuras | 1.0 Recibir 1.1 Conciencia 1.2 Disposición a recibir 1.3 Atención controlada o selectiva |
| 2.00 Comprensión 2.10 Traducción 2.20 Interpretación 2.30 Extrapolación | 2.0 Responder 2.1 Consentimiento a responder 2.2 Disposición a responder 2.3 Satisfacción al responder |
| 3.00 Aplicación | 3.0 Valorizar 3.1 Aceptación de un valor 3.2 Preferencia por un valor 3.3 Compromiso |
| 4.00 Análisis 4.10 Análisis de los elementos 4.20 Análisis de las relaciones 4.30 Análisis de los principios organizadores. | 4.0 Organización 4.1 Conceptualización de un valor 4.2 Organización de un sistema de valores |
| 5.00 Síntesis 5.10 Producción de una comunicación única 5.20 Producción de un plan o conjunto propuesto de operaciones. 5.30 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas | 5.0 Caracterización por un valor o complejo de valores 5.1 Conjunto generalizado 5.2 Caracterización |
| 6.00 Evaluación 6.10 Juicios formulados en términos de evidencias internas 6.20 Juicios formados en términos de criterios externos | |

Fuente. Elaboración propia a partir de *Taxonomía de los Objetivos Educativos* de Benjamin S. Bloom (1979), p.p. 163- 167, p.p.342-352

2.3.2.3 El dominio cognitivo en la taxonomía de los objetivos educativos de Krathwohl

Casi medio siglo después de que la primera Taxonomía de objetivos educativos fuera publicada, David R. Krathwohl (2002), se dio a la tarea de revisar la taxonomía de Bloom, incluyendo importantes modificaciones a su propuesta.

Krathwohl centró su trabajo sobre ciertos aspectos sustanciales de la taxonomía que a su juicio debían ser motivo de revisión. El primero tiene que ver con la “unidimensionalidad” de la taxonomía de Bloom. Para Krathwohl (2002) los objetivos educativos son formulados en torno a dos dimensiones principales: contenido sobre alguna materia, y la descripción de lo que debe ser hecho con ese contenido (p.213). El primero es expresado con un sustantivo, mientras que el segundo mediante un verbo (p.213), de manera que ambos en conjunto conforman un objetivo educativo.

En el siguiente enunciado por ejemplo, se expresa un objetivo educativo **“El aspirante deberá conocer las etapas y hechos más significativos de la historia de México...”** (SRE, 2011, p.1) El verbo que describe la acción que se espera pueda ser ejercida por el sujeto es “conocer”, mientras que el objeto de esta acción está definido por el sustantivo **“etapas y hechos más significativos de la historia de México”**. En la taxonomía de Bloom (1979) “Conocimiento” engloba las funciones tanto del sustantivo como del verbo, lo que impide diferenciar entre la categoría principal y las subcategorías.

Respecto a este punto, Krathwohl (2002) a diferencia de Bloom, propone contemplar dos dimensiones en lugar de una “con el sustantivo proveyendo de bases para la dimensión del conocimiento, y el verbo formando las bases para la dimensión del proceso cognitivo” (p. 213).

De esta manera existen dos dimensiones: la dimensión del proceso cognitivo involucrado en el proceso de aprendizaje, y la dimensión que contempla el nivel de conocimiento. Gráficamente (Ver Figura 2.3) esto constituiría una matriz de doble

entrada, donde la dimensión “conocimiento” constituye el eje vertical, mientras que la dimensión del proceso cognitivo constituye el eje horizontal (p. 215).

De esta manera Krathwol (2002) establece distintos niveles de conocimiento para cada categoría cognitiva, lo cual implica especificar el proceso cognitivo requerido de acuerdo al tipo de contenido, y, por otra parte, determinar el nivel de conocimiento con el que se logrará aprenderlo.

Tabla 3. Diagrama de la taxonomía de Krathwol (2002)

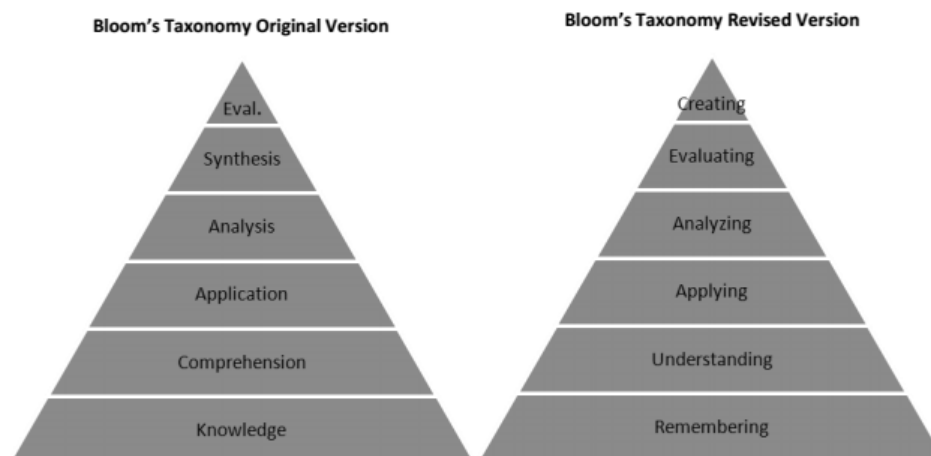
| La dimensión del Conocimiento | La dimensión del Proceso Cognitivo | | | | | |
|--------------------------------|------------------------------------|------------------|---------------|----------------|---------------|-------------|
| | 1. Recordar | 2. Comprender | 3. Aplicar | 4. Analizar | 5. Evaluar | 6. Crear |
| A. Conocimiento Factual | | | | | | |
| B. Conocimiento Conceptual | | | | | | |
| C. Conocimiento Procedimental | | | | | | |
| D. Conocimiento Meta-cognitivo | | | | | | |

Fuente: Tomado de Vicente, M. (2008)

El segundo aspecto significativo de la revisión de Krathwohl tiene que ver con la “verbalización” de las categorías expuestas en la taxonomía de Bloom. Este cambio, obedece a que los verbos son preferentemente utilizados en lugar de sus sustantivos por maestros y evaluadores en el salón de clases de forma que “Aplicación” cambia a “Aplicar” y “Análisis” a “Analizar”.

A la par de estas modificaciones, Krathwol (2002) reemplaza la categoría “Conocimiento” con “Recordar” (Ver Figura 3.), y “Comprender” con “Entender”. La categoría “Síntesis” es suprimida y en su lugar se considera “Evaluar”, mientras que se agrega una nueva categoría: “Crear”, que se encuentra en el nivel más alto del dominio cognitivo.

Figura 3. Cuadro comparativo de la taxonomía de Bloom (1959) y Krathwohl (2002)



Fuente: Elaborado a partir de Krathwohl, D. R. (2002) *Revising Bloom's Taxonomy*. Theory into practice

2.3.2.4 Uso de la taxonomía en las herramientas evaluativas

La taxonomía de objetivos educativos constituye un punto de referencia para la definición de objetivos educativos, debido a que establece un lenguaje común que permite homologar los criterios de clasificación en términos de educación, creando un sistema que puede ser compartido por los educadores o evaluadores, independientemente del enfoque teórico que empleen, ya sea con la finalidad de elaborar un currículum o de evaluar lo ya aprendido. Así lo confirma Bloom (1979):

La formulación de objetivos educacionales responde a un acto de elección consciente del cuerpo docente, quien se basa en la experiencia previa y actúa con ayuda de distintos tipos de información. La selección y ordenamiento final de los objetivos depende, por otro lado, de la teoría del aprendizaje y la filosofía de la educación aceptada por los maestros (Bloom, 1987, p.26)

En este sentido, conviene considerar que la taxonomía de Bloom es una herramienta que no sólo permite establecer objetivos educativos, sino que permite inferir el nivel tanto, de lo que es deseable que se aprenda como de lo ya aprendido.

En su potencial de inferir reside la esencia de su utilidad para nuestra investigación, debido a que con su utilización es posible categorizar niveles

esperados de conocimiento en las evaluaciones aplicadas a los aspirantes a ingresar al SEM. Como lo menciona Bloom (1979):

El examen del éxito logrado por el alumno es un examen en la medida en que ha alcanzado determinados objetivos. Es adecuado y válido solamente si ofrece evidencias acerca de la proporción en que los estudiantes están cumpliendo cada uno de los principales objetivos de una determinada unidad de instrucción (p.27).

Como ya se ha visto anteriormente, los exámenes y las pruebas educativas se conforman de ítems (preguntas), las cuales contienen una categoría expresada en términos de objetivos educativos. En estos ítems la pregunta presupone una respuesta correcta o incorrecta, lo cual obliga al estudiante a identificar o crear la respuesta adecuada acudiendo a los conocimientos previamente adquiridos que este posee; de manera que una respuesta positiva presupone que en términos de instrucción el objetivo educativo fue alcanzado, mientras que una negativa confirmaría lo contrario.

Atendiendo a la relación existente entre la evaluación y las categorías educativas que subyacen en ésta, se pretende inferir el nivel cognoscitivo y afectivo que cada ítem (reactivo) pretende medir en las evaluaciones orales escritas, con la finalidad de determinar en qué rango se sitúan los objetivos educativos en relación a los conocimientos, actitudes, y habilidades que un aspirante debe manifestar en las evaluaciones realizadas por la institución.

Partiendo de este ejercicio se pretende obtener el perfil que se requiere del aspirante para ingresar al SEM, determinando los dominios y niveles de cada categoría en el examen escrito de cultura general, así como de lo expresado en la entrevista en profundidad por elaboradores, examinadores y participantes en el proceso del concurso.

2.3.3 Teoría de la Evaluación

En apartados anteriores se ha hablado sobre la importancia que tiene el subsistema de ingreso para el sistema de servicio profesional de carrera, y como los criterios de selección influyen en la designación de elementos humanos adecuados en función de las responsabilidades que les toca desempeñar.

Como parte esencial del subsistema de ingreso ¹⁷, la selección y determinación son dos etapas necesarias para la incorporación de nuevos elementos al SEM, en ese sentido es la evaluación la que permite determinar el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes del aspirante; y por lo tanto su idoneidad para ocupar un puesto y desempeñar sus actividades de forma adecuada.

Siendo así, Casanova (1998) define a la evaluación como:

[La] obtención de información rigurosa y sistemática para contar con datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada. (p.67)

En términos generales se puede comprender el concepto de evaluación como una valoración. Evaluar desde la perspectiva educativa, significa determinar la situación actual del aprendizaje en relación a un momento de comparación previo, para de esta manera identificar el avance logrado, tomando como referencia una serie de criterios u objetivos establecidos.

En relación a su aplicación, algunos autores como Díaz Barriga (2001), Casanova (1998) y Blanco (2004), coinciden al considerar al enfoque conductista como el paradigma más privilegiado en la confección de pruebas y exámenes. Al respecto, menciona Casanova (1998) que “el término evaluación aparece a partir del proceso de industrialización que se produjo en Estados Unidos a principios de este siglo, que no solo incidió y modificó su organización, sino que obligó a los centros educativos a adaptarse a las exigencias del aparato productivo” (p.28). Acorde a esta idea, el método de evaluación se ciñe a una lógica capitalista de producción, esto es, determinando si un producto (conocimientos, habilidades y actitudes) ha sido terminado de manera satisfactoria, lo que explica la preponderancia de un enfoque positivista – conductista en el diseño de la evaluación educativa.

¹⁷ Acorde a lo dispuesto por el Diario Oficial de la Federación del día Miércoles 18 de Diciembre del 2008, los lineamientos para el funcionamiento del Subsistema de *Ingreso comprende “establecer las disposiciones normativas para determinar las herramientas y mecanismos de evaluación, establecer sus propias reglas de valoración, definir acorde con sus características y particularidades los procedimientos de acceso a la función pública”. En este sentido, dentro de la legislación vigente para la regulación del ingreso de los servidores públicos, la evaluación es reconocida como un componente fundamental para garantizar el ingreso de los mejores profesionistas a la función pública. No obstante se debe acotar que de acuerdo al artículo 8 de la Ley del Servicio Profesional de Carrera, no se contemplan para el sistema al Servicio Exterior Mexicano, por lo que es preciso corroborar si los lineamientos de este sistema para la evaluación, aplican homológamente para el IMR.

Acorde a esta idea, en la actualidad las pruebas que se fundamentan en un enfoque conductista de la educación han tenido un gran auge en el campo educativo. Universidades, escuelas, e instituciones educativas las utilizan con regularidad para evaluar el ingreso, progreso, y egreso de sus alumnos.

Cuando se hace alusión a un tipo de evaluación ceñido a un enfoque positivista – conductista, se hace referencia a pruebas de tipo objetivo, estandarizado o sumativo. Blanco (2004) menciona que este tipo de pruebas se elaboran acorde al paradigma conductista de la evaluación, esto es, aislando los elementos de tipo subjetivo en el proceso de aprendizaje, tales como la cultura, los sentimientos o las motivaciones, y atendiendo un modelo mecanicista de “estímulo-respuesta”. Siguiendo esta lógica, el aprendizaje es proporcional a las conductas observables manifestadas por el individuo, las cuales son objeto de medición acorde a un criterio establecido previamente.

Existen sin embargo, otros elementos a partir de los cuales se constituye una prueba, la elección de estos dependerá de los fines que se pretendan alcanzar con la evaluación, los cuales deben ser establecidos con antelación por la institución o el evaluador.

Cortes de las Heras (2009) diseña un diagrama (Tabla 3) en el que establece los principales tipos de evaluación, de acuerdo a distintos criterios de calificación, que van desde quien responde la prueba, hasta el cómo lo hace.

Tabla 4. Tipología de la evaluación

| Criterio de calificación | Tipos de evaluación |
|---|---|
| 1. Agente evaluador | <ul style="list-style-type: none"> – Autoevaluación – Coevaluación – Heteroevaluación |
| 2. Momento | <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación continua – Evaluación final |
| 3. Propósito | <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación sumativa – Evaluación formativa |
| 4. Objeto | <ul style="list-style-type: none"> – Conceptos, principios, hechos. – Procedimientos, habilidades, destrezas, procesos, conductas. – Actitudes, preferencias, valores, personalidad. – (La agrupación es intencionada) |
| 5. Usos e interpretación de la puntuación | <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación referida a la norma – Evaluación referida al criterio |
| 6. Modos de puntaje | <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación holística – Evaluación analítica |
| 7. Actividad del evaluado | <ul style="list-style-type: none"> – Evaluación escrita (prueba escrita, trabajo, memoria, informe, ensayo, diario) – Evaluación oral (entrevistas, exposición o presentación) – Evaluación (cualquier otra) ejecución (role playing, simulación, juego, discusión en grupo, actividad física, acción procedimentada...) |
| 8. Actividad del evaluador | <ul style="list-style-type: none"> – Observación – Entrevista – Pruebas, escalas, cuestionario – Otras (portafolio, rejilla de constructos, personales, historias de vida, grupo de discusión) |

Fuente: Tomado de Cortes, delas H. (2009.)

Atendiendo a la tipología sugerida por Cortes (2009), podemos decir que las evaluaciones utilizadas durante el proceso de selección por el IMR son de tipo:

- **Heteroevaluación:** en cuanto a que se refiere a una persona, o grupo que evalúa a otra. En el concurso público de ingreso al SEM, la SRE aplica las evaluaciones a un grupo de aspirantes.
- **Evaluación final:** es el tipo de evaluación que se aplica al finalizar un proceso, generalmente se utiliza para calificarlo en términos absolutos (bueno, regular, malo, etc.). En el concurso público de ingreso al SEM, la evaluación pretende determinar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes con los que

cuenta el aspirante después de haber cursado una licenciatura (requisito indispensable para participar en el concurso).

- **Evaluación sumativa:** hace referencia al tipo de evaluación que se encarga de otorgar una calificación al aprendizaje para medirlo. La SRE utiliza un sistema de eliminación en donde solo los más altos puntajes pasan a las siguientes etapas del concurso, la evaluación en este caso pondera los conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a una escala.
- **Objeto:** Las distintas evaluaciones aplicadas durante el concurso público de ingreso al SEM son elaboradas tomando en cuenta una serie de conceptos, principios, hechos, pero también de procedimientos, habilidades, destrezas, y conductas que un aspirante debe tener para ingresar al SEM.
- **Evaluación referida al criterio:** “en los que la puntuación de un individuo se compara con relación a un dominio de aprendizaje y destrezas” (Cortes, 2009, p.5). Nos referimos al tipo de evaluación que presupone la construcción de criterios previos como escala de medición del aprendizaje. Las evaluaciones aplicadas por la SRE atienden a una serie de criterios establecidos por la subcomisión de ingreso, destinada a ese fin.
- **Evaluación de tipo analítica:** Se realiza a partes de un proceso o producto de aprendizaje de forma individual (Cortes, 2009, p.5) se utiliza para medir un contenido específico. Para el caso de las evaluaciones aplicadas durante el concurso público de ingreso al SEM, éstas se encargan de medir un aspecto específico del aprendizaje previo del aspirante, con el objetivo de seleccionar al mejor candidato.
- **Actividad del evaluado:** las distintas evaluaciones aplicadas por el IMR son de tipo, **escrito** (examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, examen de español, examen escrito para comprobar el dominio del idioma inglés, y ensayo), **oral** (entrevistas) **y de ejecución** (curso de formación diplomática en el IMR, período de experiencia práctica en las áreas administrativas de la SRE).
- **Actividad del evaluador:** para esta categoría, se considera que durante el proceso de ingreso al SEM se contempla la aplicación de **pruebas escritas, en la observación, y la entrevista.**

De todas las herramientas evaluativas utilizadas en el proceso de selección son de interés para esta investigación el examen de cultura general del 2002, el ensayo, y las entrevistas. La elección de estas evaluaciones se hace tomando en cuenta dos consideraciones: 1) Consideramos que dichas evaluaciones son las que mejor determinan el desempeño de los aspirantes, por lo cual permiten identificar el compendio de conocimiento, habilidades y actitudes, en su estudio; 2) los recursos con los que se dispone para llevar a cabo el análisis de los instrumentos evaluativos mediante las entrevistas a diseñadores y evaluadores, así como el análisis de contenido son limitados, por lo que no sería posible realizar un análisis de todas las pruebas aplicadas durante el proceso; 3) Las evaluaciones seleccionadas brindan la información necesaria para determinar el compendio de conocimientos, habilidades y actitudes.

En el caso del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, se presentan dos características importantes: 1) al ser un instrumento de evaluación masivo, permite discriminar a un número importante de aspirantes durante la primera etapa; 2) este primer filtro se hace con base en los conocimientos que el postulante debe mostrar en distintos niveles y áreas del ámbito de las Relaciones Internacionales.

En lo que respecta al ensayo y a las entrevistas hechas por los sínodales*, estas pruebas permiten a los examinadores, valorar de forma directa las habilidades y actitudes del aspirante. El aspirante tiene ante sí, la oportunidad de mostrarse con mayor desenvoltura que en relación a otras pruebas de tipo objetivo. Por otro lado, la cualidad proyectiva de ambas pruebas provee de una riqueza interpretativa, lo que permite a los evaluadores evaluar aspectos que otras pruebas de tipo objetivo difícilmente podrían proporcionar.

Por otra parte, debe consignarse que las pruebas de ensayo y de entrevista, tienen como finalidad determinar aspectos más complejos que la obtención de conocimientos de tipo declarativo, puesto que como se ha visto anteriormente, durante la elaboración del ensayo y la aplicación de la entrevista son evaluados en distintos dominios del aprendizaje que van desde la habilidad para resolver una situación, a la actitud que se tiene frente al trabajo, por ejemplo.

El ensayo por su parte, permite al aspirante, no solo demostrar sus conocimientos sobre un determinado tema, sino que le permite expresar sus ideas de forma libre, lo que ayudaría a determinar el orden cognitivo y afectivo que el aspirante utiliza al exponer sus ideas. Lo anterior, aporta una riqueza significativa a la construcción del perfil que busca esta investigación.

De acuerdo a lo anterior, se tiene que el conjunto de evaluaciones aplicadas en el proceso de ingreso al SEM, se complementan de manera que en conjunto conforman una evaluación integral que comprende distintas etapas. El proceso de ingreso en sí mismo, es complejo, y por tanto merece un examen minucioso, el cual sin embargo no es tarea de esta investigación. Nosotros nos limitaremos a determinar el perfil de acuerdo a tres evaluaciones específicas, las cuales pretenden darnos un panorama general de lo que la SRE busca en un aspirante a ingresar al SEM.

2.3.3.1 Pruebas estandarizadas como elemento de evaluación

El uso de pruebas estandarizadas para medir los avances de la educación se remite a los inicios del siglo XX, y surge como resultado del mayor acceso de la población al sistema educativo en el contexto de la Revolución Industrial, y de los cambios sociales emanados de la ilustración, lo que trajo como consecuencia el diseño de exámenes a gran escala para evaluar a grandes segmentos de población (Rizo, 2009).

De acuerdo a Rizo (2009), el uso de pruebas estandarizadas se popularizó principalmente en Estados Unidos, debido al interés de este país por conseguir una cobertura masiva de la educación, y mejorar su calidad mediante evaluaciones periódicas que permitieran tener una apreciación objetiva sobre los avances del alumnado en las escuelas.

La aplicación de pruebas estandarizadas, también llamadas a “gran escala” o “pruebas objetivas”, en México se remite a la descentralización de la educación y a la aplicación de la evaluación magisterial, así como a su ingreso a organizaciones internacionales orientadas a la educación, como la OCDE en 1994 (Rizo, 1994).

Con el advenimiento de la sociedad de información, se ha creado un sistema educativo que conforma la evaluación en términos de un mundo globalizado, donde el uso de métodos cualitativos de medición y la aplicación de sus instrumentos a gran escala la caracterizan. Como consecuencia de esta dinámica se han constituido las pruebas estandarizadas, las cuales son elaboradas en relación al concepto de competencia.¹⁸

Entre sus principales características, es ser de tipo objetiva, sistemática, y masiva, lo que permite que sea aplicada a grandes grupos en un tiempo relativamente corto. A este tipo de evaluación se le llama estandarizada debido a que establece estándares preestablecidos por la institución educativa, y es elaborada con base en un sistema estadístico que brinda confiabilidad a la prueba.

Como lo menciona Alicia Camilloni (2009)

Los test estandarizados se diferencian de las pruebas informales preparadas por el profesor, por el proceso de su construcción. En éste se definen con precisión y especificidad los conocimientos y destrezas a evaluar y se ponen a prueba los ítems antes de incorporarlos al test. Se administra el examen a una muestra representativa de la población, se refina la prueba hasta lograr una versión definitiva y, a partir del procesamiento estadístico de los resultados, se construye la escala que se empleará en la calificación. El uso de la escala garantiza la uniformidad de criterios de calificación para todos los profesores que los utilicen y, en consecuencia, la comparabilidad de los puntajes asignados. Los niveles diferenciales así definidos se denominan “normas” y, como hemos visto, se derivan de los resultados obtenidos por el grupo tomado como grupo “estándar” (p.59).

En cuanto a la evaluación, considera que “como logro de objetivos implica determinar lo que el estudiante es capaz de hacer luego de ser sometido a un proceso de enseñanza-aprendizaje delineado a través de objetivos” (p.116), en esos términos Blanco (2004) estima que este tipo de evaluaciones han adquirido gran preponderancia en los centros educativos, debido a la “objetividad¹⁹” que presume

¹⁸ Tomando en cuenta su funcionalidad, Casanova (1998) distingue dos tipos de evaluaciones: sumativa y formativa. Para el primer tipo, se hace referencia a aquellas evaluaciones que centran su objetivo en medir lo que ya se considera finalizado, como un objeto terminado y susceptible de ser medido como producto (p. 71). En relación al segundo tipo de evaluación, esta se caracteriza por su funcionalidad para medir procesos e incorporar los resultados a la mejora continua, forma parte de un proceso más amplio que lo conforma.

¹⁹ Aunque las evaluaciones de tipo sumativo, estandarizado son populares, existen cuestionamientos por parte de diversos autores (Díaz, 1982; Casanova, 1998; Blanco, 2004) en cuanto a su efectividad como instrumento para determinar el nivel de aprendizaje de un estudiante, y la calidad en la educación. Entre las principales objeciones cabe mencionar, que para autores como Frida Díaz

su utilización. Actualmente el uso de las pruebas a escala o estandarizadas se han extendido a la mayor parte de niveles educativos, preponderantemente para evaluar la calidad en la educación básica, y determinar el acceso a la educación superior.

Como se ha mencionado anteriormente, lo que diferencia un tipo de evaluación hecha en un salón de clases, a una prueba de tipo estandarizado es la metodología en la construcción de la prueba. En las pruebas estandarizadas se busca cumplir con el criterio de objetividad y calidad, atendiendo a dos consideraciones: la estandarización, fiabilidad y la confiabilidad (Contreras y Backhoff, 2004, p. 5).

La confiabilidad para Aiken (2003) implica que la prueba pueda ser aplicada en diferentes circunstancias sin que eso signifique el obtener un resultado distinto por la misma persona o grupo a quien se aplicó, es decir “Si (...) las puntuaciones en una prueba varían con la ocasión o la situación, es probable que no sea lo suficientemente confiable como para ser usada en describir y evaluar a la gente y hacer predicciones sobre su conducta” (Aiken, 2003, pp.85).

Por su parte, “la validez se ha definido como el grado en que una prueba mide lo que ésta diseñada para medir” (Aiken, 2003, pp.94), se entiende en este sentido que la característica de validez está relacionada con que sea rectificado que el propósito de la medición en la evaluación, ha sido alcanzado en la práctica.

En relación a su construcción y propósito, cabe mencionar que las pruebas estandarizadas son elaboradas en función de ítems, es decir, la pregunta como unidad en el examen. La lógica en la que se construye una prueba estandarizada tiene relación con la teoría de la respuesta al ítem, en este enfoque, el ítem representa una unidad de medida que permite determinar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el aplicante. Este enfoque resulta sustancial para el tipo de pruebas estandarizadas, debido a que:

Si se pretende utilizar estas pruebas sobre una población amplia, la base métrica necesariamente se encuentra en la Teoría de Respuesta al Ítem que favorece el desarrollo de pruebas sobre parámetros invariantes de los ítems y que permiten una

Barriga (2001), este tipo de evaluaciones siguen a una lógica de economía neoliberal que aísla al sujeto como ente educativo y le resta significación social, en este contexto, las evaluaciones sumativas son instrumentos de exclusión, poder y de castigo.

graduación adecuada de los ítems asociados con la habilidad general que mide la prueba (Jornet, 1996, p.148).

Derivado de lo anterior, se entiende que los reactivos en la prueba adquieren una vital importancia para determinar contenidos e intenciones de la evaluación. En ese contexto se ha planteado realizar el estudio de la evaluación escrita, teniendo como unidad de análisis el ítem, y partiendo de la inferencia de su planteamiento para determinar los objetivos de la institución en relación al estudiante.

Como consecuencia de lo anterior, se hace necesario para la investigación definir el tipo o tipos de ítem utilizado en el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, para lo cual, en el siguiente apartado se revisarán de forma sucinta los distintos tipos de reactivo que se pueden encontrar en el examen.

2.3.3.1.1 Los tipos de reactivo en la evaluación escrita

Se ha mencionado ya la importancia que adquiere el sistema taxonómico de objetivos de aprendizaje para definir el contenido de las evaluaciones. Al respecto, es de vital preponderancia recordar que la definición de los verbos en categorías taxonómicas, constituyen en sí mismos la descripción de lo que un alumno debe saber y aprender.

En las evaluaciones, estos objetivos educativos se encuentran implícitos en los reactivos (también llamados ítems), y pueden ser clasificados de acuerdo a las distintas categorías taxonómicas que Bloom (1979) y Krathwohl (2002) plantean.

De acuerdo al Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el reactivo, “es un estímulo que demanda una reacción en el individuo que está siendo evaluado” (CENEVAL, 2011, p.11), dicho estímulo se encuentra formulado de tal forma que permite determinar el nivel de lo aprendido en un aplicante, lo que por consecuencia implica que la pregunta contenga un objetivo educativo implícito y por ende una intencionalidad.

En los términos anteriormente expuestos, y a manera de ejemplo, si se deseara recabar información sobre el grado de dominio que un estudiante tiene en el conocimiento de datos, fechas, o frases sobre una determinada área; se debería

formular la pregunta atendiendo a la subcategoría 1.10 *Conocimiento de hechos específicos* de la categoría 1.00 *Conocimiento* perteneciente al dominio cognoscitivo de la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom.

Teniendo en consideración lo anterior, la pregunta podría ser formulada como aparece en el siguiente ejemplo:

50. En el Tratado de Libre Comercio del Triángulo del Norte participan:

- a) Estados Unidos, Canadá y México
- b) Argentina, Brasil y México
- c) México, El Salvador, Guatemala y Honduras
- d) Estados Unidos, México Y Centroamérica

Respuesta correcta: c) México, El Salvador, Guatemala y Honduras

En esta pregunta se requiere del conocimiento, que en términos de lo que señala Frida Díaz Barriga (2001), se denomina *factual*. Por ejemplo, que el aspirante sea capaz de recordar el nombre de países que pertenecen al Tratado de Libre Comercio del Triángulo del Norte, o la fecha de creación de la Naciones Unidas, lo que necesariamente implica el ejercicio de evocación de un contenido específico, el cual es generalmente memorizado durante el período de su formación académica en la universidad.

Si el estudiante fue capaz de retener dicha información durante el tiempo que acudió a la universidad, es posible que responda correctamente. Por el contrario, si no le es posible evocar este dato específico, ya sea porque no lo sabe, o por confusión con los distractores, la respuesta a este ítem será incorrecta.

Tomando en cuenta el ejemplo anterior, se puede decir que cada ítem mide un nivel de aprendizaje en el sustentante, de modo que es posible establecer inferencias sobre los objetivos del aprendizaje implícitos en una prueba, partiendo de un análisis de los reactivos que la componen.

Como se ha mencionado anteriormente, en la presente investigación el análisis del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002 forma parte de la metodología para alcanzar los objetivos de este trabajo. Por lo tanto, la descripción y definición de los tipos de reactivos resulta necesaria para definir las categorías que se utilizará durante el análisis.

En primera instancia debe mencionarse que atendiendo a su estructura, los reactivos pueden diferenciarse en dos tipos: reactivo simple (Frola, 2008) o reactivo independiente (CENEVAL, 2011), y multirreactivo (Frola, 2008, CENEVAL, 2011). En cuanto al primero “es un cuestionamiento o una afirmación que requiere ser completada con la opción correcta; implica un solo reactivo, es decir, no parte de un planteamiento general ni desprende otros reactivos de éste” (Frola, 2008, p.35). Por su parte, el multirreactivo “se caracteriza por los múltiples reactivos que se dependen de un planteamiento inicial, de una gráfica, mapa, imagen o diagrama” (Frola, 2008, p.37).

Acorde a CENEVAL (2011) el reactivo simple o independiente se conforma de los siguientes elementos:

- **Definición operacional:** “es un enunciado en el que se describe de manera clara y precisa la acción que el sustentante debe realizar y las condiciones en las que se espera que dicha acción se realice en el contexto de la prueba” (p.11)
- **Base o enunciado:** “es el estímulo que demanda una reacción. En el enunciado se hace explícita la tarea de evaluar y por lo tanto dirige el esfuerzo del sustentante para generar o seleccionar una respuesta” (p.12)
- **Opciones:** “son las posibles soluciones al estímulo presentado en la base. Solo una respuesta es la correcta (...) las demás opciones, aunque deben ser vistas como respuestas plausibles (...) no responden en forma completa o pertinente a la problemática formulada” (p.13)
- **Respuesta correcta:** es la opción u opciones correctas al planteamiento establecido.
- **Distractores:** son las demás opciones incorrectas que sirven como distractor.

En relación a su estructura, el CENEVAL (2011) establece 4 distintos formatos en los que se puede presentar un reactivo de tipo simple:

- Cuestionamiento directo
 - Ordenamiento o jerarquización
 - Elección de elementos
 - Relación de columnas
- **Cuestionamiento directo:** es un enunciado interrogativo, una afirmación directa sobre un contenido específico o una frase que requiere ser completada en su parte final (CENEVAL, 2011, p.18).

13. La autonomía de la Universidad Autónoma de México fue otorgada en:
a) 1901
b) 1929
c) 1954
d) 1945

- **Ordenamiento o jerarquización:** “se presenta un grupo de elementos con una instrucción que indica el criterio con el cual se deberán ordenar los elementos” (CENEVAL, 2011, p.19).

Ordenamiento

Instrucciones: ordena cronológicamente los siguientes hechos históricos, colocando progresivamente los números del 1 al 6 en paréntesis:

- () Inicio de la Guerra de Independencia de México
- () Promulgación de las Leyes de Reforma Juarista
- () Consumación de nuestra independencia por Guerrero e Iturbide
- () Etapa armada de la revolución Mexicana desde Madero hasta Carranza
- () Congreso de Chilpancingo convocado por Morelos
- () Descubrimiento de América por Cristóbal Colón

Jerarquización

Ordene cronológicamente las acciones que debe realizar el congreso en caso de falta absoluta del Presidente de la República ocurrida durante los dos primeros años del período respectivo:

1. Expedirá la convocatoria para la elección del Presidente
2. Se erigirá en colegio electoral
3. Nombrará un presidente interino

- A. 1, 2, 3
- B. 2, 3, 1
- C. 3, 1, 2
- D. 3, 2, 1

- **Elección de elementos:** “En este formato se presenta una pregunta, instrucción o afirmación, seguida de varios elementos que la responden o caracterizan, sin embargo, no todos los elementos son parte de la respuesta correcta, por lo que el sustentante deberá seleccionar solamente aquellos que corresponden con el criterio establecido” (CENEVAL, 2011, p. 20).

Del siguiente listado, identifique las áreas de oportunidad para mejorar el desempeño del personal.

Como resultado de la evaluación de desempeño del personal de una empresa manufacturera, se identificó que existe una alta rotación en el personal de la planta productiva.

1. Integrar un nuevo sistema de supervisión
2. Desarrollar un programa de coaching
3. Incrementar los salarios del personal
4. Diseñar un programa de incentivos a la productividad
5. Adoptar un plan de diferimiento en los horarios
6. Implementar un sistema de desarrollo humano

- a) 1,2,6
- b) 1,3,5
- c) 2,4,5
- d) **3,4,6**

Relación de columnas: Son dos listados de elementos que han de vincularse entre sí, conforme a ciertos criterios, que deben especificarse en las instrucciones del reactivo (CENEVAL, 2011, p.21)

| | |
|---|---|
| Instrucciones: Relaciona ambas columnas, escribiendo el número de las respuestas de la derecha en el paréntesis de las premisas de la izquierda, que a tu juicio establezcan relación correcta. Se repite una de las respuestas y tres de ellas no se usarán. | |
| <input type="checkbox"/> Grupos sociales que existieron durante la época colonial en México. <input type="checkbox"/> Es la mezcla de dos razas o dos culturas. <input type="checkbox"/> Son algunas ruinas de las culturas Prehispánicas. <input type="checkbox"/> Son dos grupos indígenas o etnias que habitan en nuestro país. <input type="checkbox"/> Es el idioma oficial de nuestro país. <input type="checkbox"/> Se localizan en Oaxaca, Yucatán | <ol style="list-style-type: none"> 1. lacandones, huicholes 2. hacendados, mayordomos y peones 3. mestizaje 4. náhuatl 5. Montealbán, Chichén-Itzá 6. españoles, realistas e insurgentes 7. español 8. criollos |

Un criterio distinto a los referidos anteriormente, es el propuesto por María Teresa Romero Noguérón, citada por Carreño (1993), quien establece una tipología de los reactivos considerando la intención operacional involucrada el momento de responder el reactivo, y que subyace a la pregunta:

- Definición
- Propósito
- Causa
- Efecto
- Asociación
- Reconocimiento
- Reconocimiento de error
- Reordenación
- Identificación del error
- Evaluación
- Diferencias
- Semejanza

- Ordenamiento incompleto
- Principios comunes
- Asuntos de discusión

Como ya se ha mencionado anteriormente, cada tipo de reactivo corresponde a un planteamiento distinto del problema a resolver, poniendo en juego la medición de diferentes dominios del conocimiento dentro de la evaluación. En ese sentido, “los [reactivos] de opción múltiple [están] diseñados de tal manera que su adecuada resolución permite inferir la existencia de los conocimientos y habilidades cognitivas que se pretenden medir” (CENEVAL, 2011, p11).

Acorde a lo anterior, una revisión del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del año 2002, deja ver que en toda la prueba se presenta un solo tipo de reactivo para el total de 200 preguntas: el de cuestionamiento directo. Esta relación resulta significativa en cuanto a que, derivado del tipo de reactivo, es la intención cognitiva implícita en él. El uso de un solo tipo de reactivo en el examen, indica por ende, una clara tendencia u orientación educativa del instrumento con el cual se pretende medir el conocimiento del sustentante.

Siendo que la evaluación utilizada por el SRE para medir los conocimientos del sustentante en el área de las Relaciones Internacionales, presenta reactivos de tipo cuestionamiento directo en su totalidad, conviene mencionar que para Frola (2008) “estos reactivos son un medio útil para explotar aprendizajes simples, en general aquellos que pertenecen al nivel de conocimiento, y sólo en ocasiones y condiciones excepcionales se prestan para explotar aprendizajes a nivel de comprensión o aplicación” (p.39).

Lo anterior permitiría suponer que la preponderancia de un solo tipo de reactivo en el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, dibuja una tendencia a evaluar únicamente el dominio de contenidos específicos en el nivel del conocimiento. En apartados posteriores, el análisis del examen permitirá confirmar esta y otras suposiciones mediante un análisis de contenido al instrumento.

En el siguiente apartado se presentarán los métodos de investigación utilizados para el análisis de los instrumentos evaluativos.

2.3.3.2 El ensayo como elemento de evaluación

La prueba de ensayo es considerada como un instrumento de evaluación dentro del concurso de ingreso público al SEM. Así lo estipula la convocatoria del año 2011, al mencionar que, como parte de su segunda etapa, se requerirá la “Elaboración de un ensayo sobre un tema de actualidad en política exterior” (SRE, 2011, p.3).

Un buen ensayo debe mostrar que hay un intelecto (mente) que elabora o construye una tesis (punto de vista o argumento), fundamentándola o corroborándola con pruebas o evidencia, anticipando con destreza los contra-argumentos u objeciones y planteando un desenlace o conclusión” (Duffin 1998/2006, p. 1).

Como segmento de una evaluación integral, la prueba de ensayo, entendida como “el desarrollo de una tesis en el que se ponen en juego los complejos procesos cognoscitivos tales como el análisis, la analogía, la inferencia, etc.” (Rodríguez, 2007, p.153), presenta características que la diferencian de las pruebas de tipo objetivo y de las entrevistas evaluativas.

En la prueba de ensayo, se requiere que el postulante desarrolle un tema sobre un área de conocimiento específico de forma escrita, exponiendo sus ideas sobre el mismo, y atendiendo a una línea argumentativa que le permitirá desarrollar el texto de forma coherente.

Como lo menciona Sans (2008):

[Las pruebas de ensayo] sirven para medir aprendizajes no susceptibles de pruebas objetivas. Por ejemplo, aprendizajes referidos a sistemas compuestos, de límites mayores o de índole distinta a la estricta suma de aprendizajes más simples que pueden integrarlo (p.21).

Lo anterior permite valorar la capacidad de expresión escrita del postulante, así como la habilidad para organizar su pensamiento en una estructura coherente. Como lo menciona Torrubia y Pérez (2005).

Rodríguez (2007) menciona que por sus características, en el ensayo académico prevalecen algunos elementos que lo diferencian de otro tipo de textos

académicos y literarios. A diferencia de un ensayo de libre elaboración, en el ensayo académico el tema suele ser proporcionado por la institución, su extensión está acotada a un rango máximo o mínimo de palabras. Y lo más importante, el orden discursivo utilizado en el ensayo es de tipo argumentativo, lo cual exige a quien lo elabora, que plantee un argumento y lo sostenga al desarrollar el texto. Así, Duffin (1998) citado por Martínez menciona que:

Cuando realiza una prueba de ensayo, un alumno ha de demostrar que puede argumentar una respuesta con cierta coherencia y que su razonamiento ha de ser lógico. Las pruebas de ensayo, además de servir para evaluar la comprensión del alumno, indican cual es la capacidad de expresión de este alumno (p. 21)

Es necesario remarcar ésta característica, puesto que a diferencia de otros textos, en el ensayo prevalece el orden argumentativo sobre el expositivo, debido a su naturaleza “dialógica, persuasiva y analítica”. Parra (1996) citado por Rodríguez (2007) menciona que en el orden de tipo argumentativo:

[Se] formulan razones para sustentar una opinión del sujeto comunicante para convencer al sujeto interpretante. Por esta razón, el texto de estructura argumentativa organiza y describe el mundo (EL) desde el punto de vista de las operaciones lógico cognitivas del sujeto comunicante (YO) (p.155).

De esta forma entendemos que el ensayo no se limita a la valoración de aspectos formales de la escritura, tales como la ortografía, la redacción o la coherencia del texto, sino que representa un medio para evaluar diversas áreas del aprendizaje del postulante, tales como el dominio cognitivo y afectivo del aprendizaje. Como lo menciona Santelices (2007) “este instrumento tiene por objetivo (i) evaluar la calidad de la comunicación escrita, y a la vez (ii) conocer las características personales del postulante” (p.9),

Al respecto, es ejemplificadora la descripción que realiza Sans (2008) al proponer los distintos ámbitos que puede evaluar la prueba de ensayo:

- Capacidad para producir y estructurar ideas
- Capacidad para integrar conceptos
- Capacidad para crear formas
- Capacidad para valorar hechos, fenómenos, procesos y situaciones complejas (p.21).

Expuesto lo anterior, se entiende que derivado de las características de su elaboración, la prueba de ensayo responde a una serie de requerimientos por parte de los elaboradores, en los dominios cognitivo y afectivo en sus diferentes niveles. Lo cual nos permite inferir diversas categorías de aprendizaje implícitas en él.

A partir de los requerimientos antes señalados, es posible establecer categorías que sirvan para calificar el ensayo, de forma que al cotejarlo, los evaluadores se encuentran en condiciones de valorar el desempeño del aspirante en este rubro.

Es menester mencionar que pese a lo anterior, subsiste la reiterada dificultad para eliminar la subjetividad al calificarlo, especialmente para establecer criterios bien definidos que sustenten la ponderación de la prueba. Es deseable por tanto que figuren criterios que hayan sido establecidos claramente por la institución evaluadora, y que permitan reducir al mínimo la valoración subjetiva del evaluador.

2.3.3.3 La entrevista como elemento de evaluación

Como ha sido expuesto anteriormente, de acuerdo a la convocatoria del concurso público de ingreso al SEM del año 2011, se establece que la entrevista forma parte de las distintas evaluaciones que se aplican durante el proceso de selección al SEM.

Desde el ámbito jurídico, el Artículo 37, fracción III del Reglamento de la LSEM estipula que: “[las entrevistas] deberán realizarse por personas sin ningún nexo con el entrevistado; podrán ser ajenas al SEM, de dependencias de la Administración Pública Federal o de instituciones académicas de reconocido prestigio”.

El sistema de Servicio profesional de Carrera por su parte, contempla el uso de este mecanismo como parte del proceso de selección e ingreso a la administración pública federal. En ese sentido el Diario Oficial de la Federación del 10 de Diciembre del 2008, por el cual se expiden los lineamientos para la operación del subsistema de ingreso en las dependencias públicas, estipula que “la etapa de

entrevistas tiene la finalidad de que el Comité de Selección profundice en la valoración de las capacidades de los candidatos”.

Como instrumento de evaluación, la entrevista permite determinar distintos niveles de conocimiento, habilidad y actitud en un sujeto mediante una conversación entre dos actores: el entrevistador y el entrevistado. Partiendo de su propósito, entendemos que la entrevista es una herramienta facilitadora para la obtención de información del entrevistado. El fin último de esta intervención como lo señaló Piaget (2001), es:

Conseguir no que haya una respuesta, sino en hacer hablar libremente y en descubrir las tendencias espontáneas, en vez de canalizarlas y ponerles diques. Consiste en situar todo síntoma dentro de un contexto mental, en lugar de realizar una abstracción de éste (p.14).

Así, la entrevista como proceso de evaluación se centra en determinar el grado de complementación entre un perfil que subyace en la comunicación del entrevistado, con las características del puesto que ha de cubrir.

De esta forma, la entrevista provee dos elementos para determinar la idoneidad del candidato en relación a un trabajo: el primero, un diagnóstico sobre las características del candidato; el segundo, un pronóstico que permita vaticinar el grado de adecuación del candidato al cargo, así como su grado de eficiencia al ocuparlo (Bachenheimer, 2007).

Para lograr lo anterior, se debe considerar establecer criterios que den estructura a la entrevista, es decir, que permitan al entrevistador definir el compendio de conductas, conocimientos o habilidades deseables en el candidato, y que puedan ser sintetizados y medidos en términos de acciones o conductas esperadas.

Lo anterior es consignado por Macan (2009) al referirse a la necesidad de “establecer un proceso estandarizado de evaluación” (trad., p.206) en las entrevistas de tipo estructurado para proveer de mayor confiabilidad y validez al proceso de selección.

Estos criterios pueden estar especificados, tanto en relación a los requerimientos mínimos para el desempeño de las tareas que el puesto requiere, así como a las condiciones y características del mismo; y pueden agruparse en tres dominios básicos: conocimientos, habilidades y actitudes.

Partiendo de los criterios establecidos para su evaluación, la institución puede construir distintos tipos de entrevista y preguntas para el entrevistado, cada uno con una intencionalidad específica. En este sentido, la Johns Hopkins University, especifica tres tipos de entrevista para la selección de personal: 1) tradicional, 2) de comportamiento, 3) y de caso.

En la entrevista tradicional se hacen preguntas abiertas al candidato, es la forma más común de requerir información al postulante sobre sus expectativas en relación al puesto de trabajo. En las entrevista de comportamiento está indicado que “el comportamiento pasado es indicativo de tu futuro desempeño, por lo que la entrevista es realizada en relación al pasado del postulante. Los empleadores utilizan esta técnica para identificar tus habilidades y experiencias específicas” (Hopkins, p. 3, 2013).

Por último, se encuentra la entrevista situacional o de caso, en esta, se plantea una problemática al postulante en relación al puesto que va a desempeñar para posteriormente requerirle que describa como resolverla, de manera que sea posible medir los conocimientos del postulante, su comportamiento pasado en determinadas situaciones (behavior based interviews), su habilidad y experiencia en cierta área o trabajo (Macan, 2009, p.p.208-209).

Existe otro criterio para determinar el tipo de entrevista que se esta realizando, este corresponde al método para realizar las preguntas. Al respecto existen tres tipos: estructurada, no estructurada y mixta (Aguilar, 2010). En relación a la primera, las preguntas son realizadas de acuerdo a un guion de entrevista, y son concretas, por lo que las respuestas por parte del entrevistado han de ser precisas. En la entrevista de tipo no estructurada los cuestionamientos son de tipo abierto y admiten una respuesta amplia, las preguntas no son dirigidas, por lo que hay una amplia libertad o por parte del entrevistador para hacer preguntas que le

parezcan pertinentes y del entrevistado por extenderse en la respuesta de las mismas.

Para el caso que ocupa a este trabajo de investigación, y a las entrevistas de selección hechas a los aspirantes, ejemplos de pregunta cerrada son “¿Cuánto tiempo trabajó en...?”, “¿Cuál es su experiencia en el manejo de...?”, “¿Tiene usted inconveniente en realizar x actividad? Ejemplos de preguntas abiertas son “¿Hábleme de la relación con sus empleadores en el pasado?”, “¿Por qué deberíamos elegirlo? etc.

En cuanto a los agentes evaluadores de la entrevista, esta puede ser realizada por una sola persona, por un panel, o en grupo. La entrevista aplicada a los aspirantes a ingresar al SEM, es realizada por 3 sinodales, 2 miembros del SEM, y un académico del área de las Relaciones Internacionales, de acuerdo a la información recabada en las entrevistas.

Menciona Aguilar (2010) que para estructurar una entrevista, es necesario:

- Revisar la descripción del puesto,
- Determinar los aspectos que tienen mayor importancia para el puesto,
- Formular preguntas que evalúen los aspectos enlistados en el perfil del puesto,
- Establecer parámetros para establecer las respuestas deseadas, y asignarles un puntaje a cada uno de ellos (p.5).

En cuanto a su desenvolvimiento, las entrevistas suelen dividirse en introducción, desarrollo y cierre. Esta división atiende a una lógica del proceso de inducción a la entrevista, donde generalmente el entrevistador se presenta y menciona al entrevistado la finalidad del proceso, las características del puesto, información de la empresa, etc. Es el llamado *rapport* que se hace para generar un clima de confianza e introducir al candidato a las preguntas más significativas. En el desarrollo, se realizan preguntas relacionadas con la experiencia profesional y académica del aspirante, así mismo se valoran los aspectos de conocimiento, actitudes y valores del aspirante, que pueden estar previamente definidos en los criterios y que son deseables para el puesto.

Finalmente, en el cierre se explica al aspirante la continuidad del proceso, en algunos casos se le retroalimenta con las percepciones que los sinodales tuvieron de la entrevista.

Lo hasta aquí expuesto permite considerar la amplitud de dominios cognitivos y afectivos que es posible identificar a partir de esta evaluación. El tipo de entrevista y las preguntas que se realicen en ésta, permiten inferir los dominios requeridos del aspirante por parte de los entrevistadores, de tal forma que los criterios a partir de los cuales se conforma la entrevista sirven de guía para la elaboración de las preguntas, así como para categorizar las respuestas proporcionadas por los entrevistados.

2.4 Recursos metodológicos para examinar los instrumentos evaluativos del concurso público aplicados en el proceso ingreso a la rama Diplomático-consular del Servicio Exterior Mexicano

2.4.1 Propósito del método Cualitativo en esta Investigación

Toda investigación científica parte de un fundamento epistemológico que determina las bases con las que se ha de constituir su estudio. De esta base dependen tanto los métodos como el enfoque para abordar la investigación. Como lo menciona Taylor y Bogdan (2000), “El término método designa la forma en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología” (p.19).

Aunque existen múltiples enfoques teóricos dentro de la investigación científica, es posible distinguir dos métodos diferenciados de investigación: el método cuantitativo, y el método cualitativo. Cada método se relaciona con una serie de supuestos a partir de los cuales ha de ser percibida la realidad, lo cual permite diferenciarlos.

El paradigma cuantitativo parte de un enfoque teórico positivista, el cual se relaciona con la medición, la generalización y la objetividad como elementos constitutivos para su método. Parte del supuesto en el cual “las entidades o cosas pueden ser conocidas a través de generalizaciones relativamente libres del tiempo y del contexto bajo la forma de leyes causales de carácter absoluto, posibles de generalizar”(Sandoval, 1996, p. 28).

Tabla 5. Principales métodos en la investigación científica

| MÉTODO CUANTITATIVO | MÉTODO CUALITATIVO |
|---|--|
| – Proceso Deductivo | – Proceso preponderantemente Inductivo |
| – Considera a las personas, escenarios y grupos como variables | – Enfoque Holístico |
| – Busca la objetividad | – Trabaja con lo subjetivo |
| – Métodos inflexibles de investigación | – Métodos de investigación flexibles |
| – Método explicativo | – Humanista |
| – Descrptivo | – Interpretativa |
| – Se busca que el investigador interfiera lo menos posible con el objeto de estudio | – Interactiva y reflexiva |

Fuente: Elaboración propia a partir de las lecturas de Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003) y Sampieri (1991).

Por su parte, el enfoque cualitativo “es una investigación realizada desde dentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. Su concepción de la realidad social entra dentro de la perspectiva humanística” (Abalde, 1992, .94). En este enfoque predomina el estudio del individuo y de su contexto.

A diferencia de las técnicas cuantitativas de investigación (ver Tabla 4), las de tipo cualitativo no centran su metodología en la medición, control y descripción de variables, sino que se abocan al estudio del individuo. Sus percepciones, y experiencias son objetos para constituir el estudio, por lo que se vuelve más profundo y subjetivo, pero más enriquecedor e integral en su fin.

En el método cualitativo, el estudio y la interacción con grupos o sujetos resultan cruciales para obtener información sobre lo que deseamos investigar. En este terreno, el uso de técnicas cualitativas como la entrevista en profundidad, nos

permite adentrarnos en la experiencia del entrevistado sobre un determinado suceso, sin la necesidad de observarlo directamente.

En el proceso que conforma el concurso público de ingreso al SEM existen una serie de reglamentos, procedimientos, leyes, acuerdos, evaluaciones y ponderaciones que conforman una realidad objetiva. Sin embargo, existe otro aspecto del proceso que escapa a la simple vista del espectador, y que se desprende de las expectativas, intenciones y experiencias de los individuos inmersos en el proceso.

En ambos casos el acercamiento se hace a través de los instrumentos y sujetos involucrados en el proceso. El examen de cultura general, permite una apreciación de los aspectos objetivos de la evaluación de los aspirantes, partiendo de una prueba que es concebida desde un ámbito metodológico estadístico. La entrevista hecha a los involucrados en el proceso de ingreso, por su parte, permite dirigir nuestra atención a aspectos más sutiles y menos enunciados. Durante el proceso

En la presente investigación, se hizo uso del método cualitativo de investigación, debido a que los objetivos y problemática de nuestro estudio parten del interés por determinar un perfil educativo más allá de la dinámica institucional que lo determina; es decir, mediante los instrumentos evaluativos de los cuales se vale para determinar que aspirantes son apto, y cuáles no. Para alcanzar nuestro objetivo, es necesario profundizar en la experiencia de los involucrados en el proceso, cuestionarlos sobre sus intenciones académicas, y realizar una revisión a los materiales escritos con el fin de determinar los niveles de conocimiento implícitos en ellos.

En primera instancia se realizó un análisis de contenido al examen escrito de cultura general, lo cual nos permitió identificar los objetivos educativos buscados en el aspirante. En segundo término, se utilizó la técnica de entrevista en profundidad para ser aplicada a sujetos representativos del proceso de selección.

2.4.2 Análisis de contenido

Se ha mencionado al análisis de contenido como una de las técnicas de investigación que será utilizada en el presente trabajo para obtener información sobre el concurso de ingreso al SEM. Dicha elección obedece a que en una parte del proceso se aplican evaluaciones escritas, lo que permite utilizar el análisis documental como un medio para conocer las intenciones de los examinadores.

Las primeras investigaciones relacionadas con el uso del análisis de contenido como técnica de investigación se remontan a inicios del siglo XX (Piñuel, 2002, p.3). En el ámbito de la comunicación se desarrolló como una técnica de investigación documental aplicada a los diversos campos de las Ciencias Sociales, pero principalmente a la Ciencia Política.

Como técnica de investigación cualitativa, el análisis de contenido tiene como objetivo elaborar inferencias a partir de los contenidos subyacentes en el texto (Krippendorf, 1990). Por su parte, para Díaz y Navarro (citado por Fernández, 2002) el análisis de contenido “ha de concebirse como un procedimiento destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes” (p.37).

Si se define al análisis de contenido partiendo de su propósito final, se debe tener en cuenta que nos encontramos ante un tipo de análisis inferencial, esto quiere decir que existe un contenido que no es explícito en el texto, y que puede ser descubierto por el investigador. Krippendorf (1990) menciona al respecto:

Un análisis de contenido debe interesarse por dos especies de realidad: la realidad de los datos y la realidad que el investigador quiere conocer. En el análisis de contenido estas dos realidades no se superponen, no son coincidentes, de modo que el investigador tendrá que encontrar la manera de considerar los datos que está en condiciones de analizar como manifestaciones simbólicas o indicadores de los fenómenos que le interesan (1990, p.232)

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe reconocer que existen dos niveles de realidad en la comunicación expuesta en los textos: la manifiesta y la subyacente. Entre una y otra, media una distancia que puede ser descrita en términos de su semántica, es decir del significado y significante en los contenidos textuales.

Partiendo de esta consideración, el análisis de contenido busca identificar los sentidos, significados e intenciones que subyacen en los documentos, tomando como referencia el objetivo que se establece a partir de lo que se pretende encontrar. Derivado de esta intencionalidad, se pueden distinguir distintos propósitos que determinan el alcance del análisis de contenido dentro de la investigación. Flory Fernández (2002) propone los siguientes:

- Determinar
- Medir
- Describir
- Identificar
- Analizar
- Comparar

Para el presente trabajo se considera como finalidad, la identificación de objetivos de aprendizaje y sus niveles subyacentes en las evaluaciones escritas (examen y ensayo) emitidos por el Instituto Matías Romero para el concurso público de ingreso al SEM. En consonancia con lo anterior, se debe agregar que de acuerdo a Bermudez (1982) el análisis de contenido es de tipo verificadorio de hipótesis, por cuanto a que “tiene planteada una hipótesis particular (...) En este (tipo de) estudio las categorías se establecen con anticipación gracias a una operacionalización de las variables de las hipótesis (...) Si se analiza un documento en base a categorías previas, estas constituyen un verdadero cuestionario que se pasa al material” (Bermudez, 1982, p.79).

Como técnica cualitativa de investigación, el análisis de contenido ofrece una serie de ventajas: permite al investigador verificar datos e información del pasado acudiendo a los registros históricos sin necesidad de estar presente en ellos, así mismo, se puede acudir una y otra vez al material para rectificar información (al contrario de las entrevistas o el estudio de caso donde repetir los encuentros sería costoso e inviable). Por último, dado que no existe una interacción con el individuo que genera la información, el grado de influencia del investigador en la información es mínimo.

Una vez identificados los objetivos, se deben establecer parámetros sobre como habrá de ser observada y codificada la información; esto implica que se identifiquen la población, muestra, unidades y categorías con los cuales se trabajara el análisis del texto. De acuerdo a Flory (2002), se pueden distinguir las siguientes:

- **Población o universo:** se refiere a la categoría más amplia en nuestro objeto de estudio, establece “cada una de las unidades documentales escritas, susceptibles de ser estudiadas” (Flory, 2002, p.38). En esta investigación, el universo lo constituye el **examen de cultura general 2002**.

- **Muestra:** una vez establecido nuestro universo, es necesario delimitar uno o más prototipos de nuestra población para realizar nuestro análisis, las muestras deben ser representativas, y contemplar un método para su elección. Para la presente investigación se consideran como muestra dos preguntas o ítems por cada sección del examen.

- **Unidades de análisis:** se refiere a la unidad a partir de la cual realizaremos nuestro estudio, esta puede ser identificada en términos de palabras, párrafos, o preguntas. En nuestro caso, la unidad de análisis será de tipo temático, puesto que “trata de interpretar o inferir del material analizado las temáticas” (Conte, 2009, p.9). En términos concretos, nuestra unidad de análisis se refiere a los ítems del examen, como en el siguiente ejemplo:

1. Acontecimiento que NO se llevó a cabo durante el gobierno de Lázaro Cárdenas:
 - a) La creación del Instituto Politécnico Nacional.
 - b) La expropiación de la industria petrolera
 - c) La nacionalización de la industria eléctrica
 - d) La creación del Partido de la Revolución Mexicana

- **Unidades de contexto:** son bases de sentido localizables dentro del texto, constituyen el marco interpretativo de lo sobresaliente de las unidades de análisis , se delimitan de acuerdo con ellas y en función del planteamiento teórico metodológico de cada investigación en particular (Flory, 2002, p.38).

- **Categorías:** Son formuladas en términos del marco teórico que establecimos previamente en nuestra investigación, permiten ordenar e interpretar el sentido de las unidades de análisis. Las categorías constituyen los espacios en donde habrán de ser clasificadas nuestras unidades de análisis, para el caso de la presente investigación la **taxonomía de los objetivos educativos de Bloom, y la revisión de Kratwold**.
- **Codificación:** consiste en la transformación de las unidades de análisis, categorías y subcategorías (...) en unidades de registro que permitan su descripción para su análisis posterior (Flory, 2002, p.39).
- **Cuantificación:** se hace principalmente por la asignación de números a las variables, lo cual puede ser por medio del conteo de la cantidad de registros obtenidos para cada categoría después de la codificación; también por medio de la medición ordinal con asignación de rangos para agrupar los registros de cada categoría mediante la asignación de términos calificativos (Flory, 2002, p.39).

Una vez establecidos los parámetros a partir de los cuales será realizado el análisis de contenido, se deben seguir una serie de pasos para el desarrollo del mismo:

1. Establecer un objetivo, con la finalidad de tener una idea clara sobre lo que se desea demostrar,
2. Definir el universo o población,
3. Elegir una muestra dentro del universo que permita reducir el volumen de los materiales,
4. Definir las unidades de análisis.
5. Definir las categorías,
6. Codificar.

Parte central del trabajo que deriva del análisis de contenido, es realizar inferencias a partir de la información contenida en los textos; con base en las hipótesis de investigación, el investigador es capaz de distinguir un horizonte en cuanto a lo que desea demostrar con dicho análisis. Al establecer hipótesis sobre el

sentido real de la comunicación, el investigador puede de verificar su validez a raíz de los resultados que ofrezcan las inferencias obtenidas del análisis realizado al texto documental.

En el presente trabajo de investigación someteremos a análisis los ítems del examen que conforman las unidades de análisis, con la finalidad de definir el nivel de conocimiento, habilidad y actitud en términos de los objetivos educativos que se encuentran implícitos en la prueba. Para lograr esto, se procederá a codificar las unidades de análisis (ítems) acorde a las categorías previamente establecidas (taxonomía de objetivos educacionales).

Una vez finalizado el análisis de contenido del examen de cultura general y de las entrevistas aplicadas a los involucrados en el proceso, será posible ofrecer algunas conclusiones sobre el perfil de ingreso al SEM, partiendo de algunas de las pruebas de selección.

2.4.3 Técnica de Entrevista en profundidad para la recolección de información

Como ya se ha mencionado anteriormente, nuestro estudio comprende el uso de la entrevista en profundidad como método cualitativo de investigación para lograr los objetivos del estudio. De acuerdo a Taylor (2000), Bodgan (2000) y Jardón (2005), la elección de la entrevista como herramienta metodológica para la investigación, se debe adecuar a los fines que se establezcan dentro de la misma, así como a las condiciones que presenta nuestro contexto de estudio.

En ese sentido, y siguiendo a los autores antes mencionados, resulta conveniente utilizar la entrevista en profundidad como técnica cualitativa de investigación:

1. Cuando al investigador le resulta difícil recabar información sobre cierto objeto de estudio, ya sea porque el fenómeno es irrepetible, o porque el acceso a la observación directa se encuentra restringido dada su confidencialidad o inaccesibilidad.

2. Cuando existen limitaciones materiales o temporales para interactuar directamente con el fenómeno a estudiar.
3. Cuando se pretende obtener un conocimiento profundo de lo estudiado sin necesidad de trabajar con grupos o muestras grandes.
4. Cuando se requiere un acercamiento al aspecto subjetivo de la experiencia humana, lo que provee de un conocimiento más profundo y enriquecedor para nuestro objeto de estudio.

Expuesto lo anterior, conviene mencionar que en la presente investigación se consideró inviable realizar un estudio directo de las herramientas evaluativas dentro del proceso de ingreso al SEM, por tratarse de un proceso cerrado²⁰. Lo cual excluía la observación directa del proceso como método de investigación, ya que sólo el aspirante y los agentes institucionales involucrados directamente en el proceso, tienen acceso a las pruebas evaluativas.

En el caso del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, se obtuvo una copia del aplicado en el año 2002, mediante una solicitud (0000500076312) de acceso a la información a través del INFOMEX, gracias al apoyo de la Secretaría de Relaciones Exteriores; no fue así para la prueba de ensayo ni para la entrevista de evaluación, ya que de acuerdo a la Ley del SEM, ambos son considerados confidenciales en virtud de que contienen datos personales del aspirante.

Así mismo, durante la revisión documental, se constató que la documentación bibliográfica sobre perfil de ingreso del SEM partiendo de un análisis de los instrumentos evaluativos, es mínima o inexistente. En ese sentido, la revisión de fuentes primarias, como documentos oficiales, informes, y auditorías, así como la información proporcionada por parte de las dependencias públicas involucradas, mediante solicitudes de acceso a la información; nos hizo suponer que la información requerida no estaba documentada, o que existían restricciones para consultar la misma.

²⁰ Acorde a lo establecido en el Diario Oficial de la Federación del día 25 de Junio del 2012, la información emanada de las evaluaciones y relacionada con el concurso es confidencial por tratarse de datos personales.

Debe agregarse a lo anterior, que al tratarse de un proceso en el que interactúan personas con distintas percepciones, valores y experiencias, existen aspectos durante la evaluación que difícilmente podrían ser recuperados sin la interacción directa con los implicados; tales como la percepción que tienen los entrevistados sobre proceso, la intención de los sinodales al realizar determinadas preguntas durante la entrevista correspondiente a la segunda etapa del concurso, o la valoración que se hace de los distintos aspectos actitudinales del aspirante durante el proceso de selección.

Como consecuencia de lo anterior, se determinó que la entrevista en profundidad era el instrumento de investigación más idóneo para alcanzar nuestros objetivos de investigación. Explicado lo anterior, conviene detenernos el sustento teórico que fundamenta su uso en el estudio de las Ciencias Sociales, así como las razones que justifican la elección de este método.

Para una definición del tipo de entrevista a profundidad, retomamos lo expuesto por Taylor y Bogdan (2000), quienes refieren que “por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (p.194).

Como técnica de corte cualitativo, la entrevista a profundidad fue utilizada por primera vez en el campo de la etnografía (Jardón, 2005, p.1), y adquirió relevancia en las demás disciplinas sociales para obtener información sobre el individuo y su contexto; lo cual explica que el método de aplicar entrevistas a miembros de un grupo o comunidad para realizar inferencias sobre su medio, se haya generalizado como método de investigación en las Ciencias Sociales.

De acuerdo a este mismo autor, la entrevista “utiliza el término de profundidad a partir de la concepción psicoanalítica (...) se ubica dentro del concepto pichoneano de lo latente, y el concepto lacaneano en torno al imaginario, ambos referidos a las significaciones que porta todo sujeto social” (Jardón, 2005, p. 2)

En la entrevista a profundidad, la interacción individual con el entrevistado es fundamental, puesto que es a partir de la comunicación oral que se pueden inferir significados del contenido que se registra durante la entrevista. En la entrevista a profundidad, el trasfondo del contenido expresado por el individuo constituye la riqueza del método, puesto que a partir de este se pueden realizar inferencias y obtener conclusiones, que de otro modo, permanecerían subyacentes.

En esa lógica, menciona Jardón (2005) que la entrevista en profundidad:

Constituye (...) un medio que busca acceder a elementos que van más allá de las primeras manifestaciones conscientes de los sujetos entrevistados”, permite “...acceder a datos que vayan un poco más allá de lo que habitualmente se reconoce como lo objetivo, lo dado, lo que forma parte del mundo real (p.2)

A través de la entrevista, el investigador busca “obtener descripciones del mundo de vida del entrevistado respecto a la interpretación de los significados de los fenómenos descritos” (Kvale, citado por Álvarez y Jurgenson, 2003, p.109), lo cual nos permite interactuar no solo con su experiencia, si no también adecuar este contenido al contexto en que se desarrolla²¹.

Para Angel Díaz Barriga (1991):

La entrevista a profundidad se basa en la promoción de un discurso producido en una especie de asociación libre. Busca encontrar disparadores de la palabra del otro, intenta reconocer elementos significantes con los cuales el entrevistado puede efectuar libremente una serie de asociaciones. Se trata por tanto, de procurar la palabra del otro, de producir los significados del otro (p.172)

En la entrevista en profundidad se buscan las respuestas en el sentido profundo o subyacente de aquello que el entrevistado expresa, de forma que lo manifiesto adquiere menor relevancia que lo que se oculta detrás de la palabra. En ese sentido, el entrevistador tiene la tarea de indagar sobre las respuestas del entrevistado, con la finalidad de determinar el sentido que adquieren sus respuestas dentro del contexto estudiado.

²¹ Álvarez y Jurgenson citando a Kvale (1995) mencionan que la Cualidad es una característica de la entrevista en profundidad, la cual “busca obtener un conocimiento cualitativo por medio de lo expresado en el lenguaje común y corriente, y no busca la cuantificación (p.110). En esos términos la entrevista en profundidad buscaría penetrar en el sentido subyacente de lo descrito a través de la interpretación y contextualización.

Las preguntas actúan como disparadores, estímulos que buscan provocar una respuesta en el entrevistado, esta respuesta sin embargo debe estar orientada a alcanzar nuestros objetivos de investigación. En ese sentido se busca a través de las preguntas, inferir de la comunicación de nuestro interlocutor los contenidos subyacentes que sean significativos, y acomodarlos en las categorías que se han definido previamente.

En cuanto a los tipos de entrevista en profundidad, existen dos criterios de clasificación, el primero en relación a su estructura interna y el segundo en relación a su nivel de análisis. Para nuestra investigación se aplicará la entrevista de tipo semi estructurada y focalizada.

Por entrevista semi estructurada entendemos aquella entrevista “en la que se combinan preguntas cerradas y abiertas (en las que el entrevistado tiene completa libertad para contestar como desee, con sus mismas palabras, y sin ajustarse a ninguna respuesta prefijada)” (UNESCO, 1975, p.795). En este tipo de entrevista, el entrevistador tiene claro el objetivo de las preguntas que hará al entrevistado, desarrolla un guion de entrevista, existe una línea argumental sobre la cual se habrá de trabajar a lo largo de la entrevista, y el entrevistado tiene libertad para contestar abiertamente sobre las preguntas realizadas²². Sin embargo el entrevistador debe ejercer cierto grado de intervención para orientar el orden de los temas, o clarificar algún punto específico apoyándose en el guion de la entrevista, el cual incluye las preguntas que se irán realizando durante el desarrollo de la misma.

En cuanto a su nivel de análisis, la entrevista focalizada se diferencia de otras de tipo holístico, debido a que dirige su atención sobre el aspecto específico de alguna situación dada en relación a la experiencia del entrevistado en dicha

²² A diferencia de las entrevistas estructuradas y las no estructuradas, las entrevistas semi estructuradas se ubican en un punto intermedio entre un grado de control nulo y otro total por parte del entrevistador, por lo cual no debe ser “segmentada, pre codificada, ni cerrada por el cuestionario previo” (Vega, 2009, p.2). Existe flexibilidad en cuanto al orden de las preguntas y de los temas, lo que permite redefinirlos en el transcurso de la entrevista a conveniencia del entrevistador.

situación. “Se la llama convergente o focalizada por concentrarse en el esclarecimiento de determinados aspectos de una situación o estímulo en función de las experiencias subjetivas o respuestas de un grupo de personas en el marco de un tratamiento homogéneo” (UNESCO, 1975, p.796).

Las entrevistas focalizadas se deben aplicar a un sujeto que ha estado inmerso en una situación dada. Previo a la entrevista, el investigador debe establecer un marco contextual que lo familiarice con el tema a tratar con el entrevistado; con base en la información recabada sobre el contexto de dicha situación, el investigador puede establecer hipótesis que habrán de ser clarificadas en la entrevista. De las hipótesis establecidas se desprende la guía de la entrevista, la cual habrá de orientar al investigador para obtener las definiciones particulares que el entrevistado tiene sobre la situación presentada. Finalmente, de las respuestas recabadas, se puede determinar el grado de coincidencia con las hipótesis previamente establecidas, o constituir nuevas hipótesis de investigación.

En cuanto a la estructura de la entrevista, Kval (citado por Álvarez y Jurgenson, 2003) propone 7 elementos deseables para constituir la entrevista en profundidad:

1. **Selección del tema:** Establece que es necesario definir el alcance conceptual y teórico de nuestro tema de investigación.
2. **Diseño:** Se refiere a la estructura de nuestra investigación, debe ser realizada tomando en cuenta los objetivos de la misma.
3. **Entrevista:** Es el momento de la entrevista, y requiere que nos apoyemos en una guía, se deben tomar en cuenta distintas variables externas (ambiente, instrumentos, lugar), e internas (empatía, sensibilidad con el entrevistado, conducción adecuada del tema) al momento de realizar la entrevista.
4. **Análisis:** Corresponde al ordenamiento cognitivo de los contenidos, con base en las categorías previamente establecidas para su revisión.
5. **Verificación:** Se valoran tanto la confiabilidad como la validez de las entrevistas.

En primera instancia es necesario definir el tema y la estructura de la investigación, la entrevista en profundidad requiere que el entrevistador tenga una idea clara sobre el tema que investiga, la información que desea obtener por medio de las entrevistas así como el uso que habrá de dar a dicha información. Para lograrlo, es necesario que el investigador haya delimitado de forma clara los objetivos y alcances de la investigación antes de diseñar la guía de entrevista, y aplicarla.

Como ya se ha mencionado anteriormente, un paso previo para constituir el trabajo de campo, es la contextualización de nuestro tema de estudio, esto es, realizar una aproximación cronológica, identificar sus características y propiedades, así como su estado actual. Esto se hizo en los primeros capítulos de la investigación, cuando se estableció el marco contextual y referencial del Instituto Matías Romero y del Ingreso al SEM.

En cuanto a su diseño, al elaborar la guía para la entrevista se tomaron en cuenta los aspectos teóricos y conceptuales que corresponden a la presente investigación, y que ya se han desarrollado en anteriores apartados; esto con la finalidad de configurar una batería de preguntas, las cuales nos sirvieron para conducir la entrevista acorde a nuestro objetivo.

Cabe mencionar que por ser de tipo semi estructurada, para la entrevista en profundidad se elaboró una guía de preguntas las cuales fueron diseñadas en relación a nuestro objetivo: determinar el perfil de ingreso al SEM, mediante las pruebas aplicadas en el proceso de selección. En el ANEXO 2 es posible verificar la batería de preguntas destinadas para este fin.

2.4.3.1 Elección de informantes

Una vez que se han establecido el método cualitativo, y de entrevista, como herramientas de investigación, es preciso determinar a quien se ha de entrevistar, es decir, los sujetos que conforman el muestreo.

Menciona Sampieri (1991) que el muestreo se refiere a la elección de los sujetos u objetos de estudio, responde a la pregunta ¿quiénes? (p.260), y consiste en definir qué sujetos u objetos nos brindarán la información necesaria para alcanzar

nuestra objetivo de investigación; esta elección se hace atendiendo a dos variables: el objetivo de la investigación y el diseño de la misma (p.260).

Para determinar los sujetos u objetos que son susceptibles de conformar una muestra, se debe definir en primera instancia la unidad de análisis, que para efectos de esta investigación, corresponde a “quienes *van a ser medidos*, depende de precisar claramente el problema a investigar y los objetivos de la investigación.” (Sampieri, 1991, p.261). En nuestra investigación, la unidad de análisis, se conforma de aquellos sujetos involucrados en el proceso de ingreso al SEM en la rama diplomático-consular.

De acuerdo a Sampieri (1991) la muestra es considerada un subgrupo de la población, es decir que de todos *los sujetos involucrados en el ingreso al SEM en la rama diplomático-consular*, se deben considerar aquellos que por sus características específicas sean elegibles para la entrevista. En ese sentido, conviene definir que segmento de la población será considerada para la investigación. Al respecto, el mismo autor menciona que la mejor forma de delimitarla, es utilizando “parámetros muestrales” es decir definiendo “las características de la población”.

En el presente estudio, inicialmente se optó por entrevistar a 5 informantes. Uno de los requisitos primordiales para seleccionar a los sujetos a entrevistar fue que el entrevistado hubiera estado involucrado en la coordinación, elaboración o evaluación de las pruebas aplicadas durante el proceso de selección. Lo anterior con la finalidad de que, a partir de su experiencia ya sea como entrevistador, evaluador u organizador, se pudiera determinar el perfil que se construye mediante tres de las evaluaciones aplicadas: el examen, el ensayo, y la entrevista.

Establecido lo anterior, corresponde definir la forma en cómo se realizara la muestra, existen dos tipos: muestra probabilística, y muestra no probabilística. En cuanto a la primera, se tratan de aquellas muestras que son realizadas con un método matemático la mayor parte de las veces, aseguran un nivel de representatividad en su método y suelen ser más confiables que las de tipo no probabilístico (Sampieri, 1991). En las muestras no probabilísticas:

El procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o grupo de personas, y

desde luego, las muestras seleccionadas por decisiones subjetivas tienden a estar sesgadas. (Sampieri, 1991, p.263)

Para el presente trabajo de investigación se optó por la muestra de tipo no probabilístico, por ser la que mejor se adaptaba a las condiciones imperantes en el trabajo de campo. Lo anterior debido a la dificultad para encontrar: a) informantes que se acoplaran a nuestros criterios, b) informantes que aún coincidiendo con nuestros criterios, estuvieran dispuestos a que se les aplicara la entrevista; c) informantes que se encontraran en el país, o en la periferia de la zona centro del país.

Debido a lo anterior, el segmento de la población que podía ser entrevistada se cerró a un mínimo de informantes, razón por la cual no se pudo disponer de una población amplia para realizar una selección de tipo probabilístico. Así, en contraste con las muestras de tipo probabilístico, las muestras de tipo no probabilístico,

[Requieren] no tanto de una representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema. (Sampieri, 1991, p.278)

Ahora bien, dentro de la muestra de tipo no probabilístico, podemos identificar distintos tipos, los cuales se diferencian por la forma en que se realiza la muestra:

- Muestra sujetos voluntarios
- Muestra de expertos
- Los sujetos tipos
- Muestras por cuotas

Para la presente investigación, se tomó la muestra de expertos como el método a seguir para conseguir el muestreo, considerando que la forma más factible para alcanzar nuestro objetivo era entrevistar a expertos en el tema; es decir aquellas personas involucradas directamente en el tema y con la experiencia necesaria para aportar información valiosa sobre el tema de nuestro interés. En relación a esto, Sampieri (1991) menciona que:

Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o para generar materia prima para diseño de cuestionarios (p.278)

La elección de informantes resultó un proceso de búsqueda continua. Durante los meses que van de Marzo a Julio del 2013, se contactó a académicos, funcionarios y ex miembros del SEM por medio de correo electrónico y telefónico para obtener las entrevistas ya mencionadas. De igual forma se hicieron reiteradas visitas a diversos puntos del Distrito Federal con la finalidad de realizar una primera aproximación con los sujetos a entrevistar. Se les indicó el propósito de la misma, así como los resultados que se esperaban obtener.

En los meses que van de Mayo a Julio, se entrevistó a 4 sujetos involucrados en el proceso de ingreso al SEM: dos académicos que actualmente fungen como académicos en el Centro de Investigación y Docencia Económica (CIDE), y el Colegio de México (COLMEX); y dos encargados administrativos de la plantilla del Instituto Matías Romero, y de la Secretaría de Relaciones Exteriores respectivamente, quienes por sus funciones se encuentran involucrados en el proceso de selección.

Dos de los entrevistados participaron en el proceso de ingreso al SEM, en calidad de entrevistadores, mientras que los dos restantes lo hicieron en el ámbito administrativo partiendo de su experiencia laboral en el proceso de selección al interior de la SRE y del IMR.

En el momento previo a la entrevista, se hizo una presentación en la cual se les indicó a los informantes que la misma sería totalmente confidencial y se les pidió su autorización para grabar la sesión; solo 3 de los 4 entrevistados aceptaron que la sesión fuera grabada.

Posteriormente se les informó del objetivo de la entrevista, el método y las hipótesis de la investigación; para finalizar se les ofreció, para su tranquilidad, extenderles un registro final de la entrevista, a fin de que pudieran constatar la información recabada.

En el capítulo 3, se analizará el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, así como la información recabada en las entrevistas, por lo que se hará alusión a lo expresado por los entrevistados en relación a las distintas pruebas que se revisan en la presente investigación. Se parte

de que el conocimiento de primera mano de los sujetos sobre el proceso de selección puede aportar mayor información a la establecida por los medios oficiales (página de internet, leyes, reglamentos, etc.). De igual manera, la riqueza de su experiencia en el ámbito del proceso de selección, resulta fundamental para complementar algunos aspectos poco tratados en relación a este tema.

CAPÍTULO 3: Análisis de los instrumentos evaluativos

3.1 Presentación del capítulo 3

Como se ha mencionado a lo largo de la presente investigación, el proceso de ingreso al SEM involucra la aplicación de una cantidad diversa de pruebas que pretenden medir las aptitudes de los aspirantes en relación a los criterios del puesto que establece la SRE.

El examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, es la primera prueba escrita que se aplica en el proceso. Como parte del concurso, adquiere una relativa importancia puesto que es la primera prueba eliminatoria (el primer filtro corresponde a la revisión curricular de los expedientes provistos por los candidatos) que se aplica en el concurso de ingreso al SEM.

De acuerdo a cifras de la SRE (ANEXOIII), solo del 10 al 20% de concursantes logra pasar a la segunda etapa eliminatoria, lo cual deja fuera del concurso a una considerable parte de aspirantes en la primera etapa eliminatoria. Aunque no se cuenta con una cifra exacta del número de concursantes que son descartados de acuerdo a la ponderación de cada prueba, las cifras de aspirantes eliminados en la primera etapa eliminatoria son las que más aspirantes excluyen.

Como parte de la propuesta de investigación cualitativa, se consideró el analizar el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del año 2000 que forma parte de la primera etapa eliminatoria, así como el ensayo y la aplicación de entrevista, ambas parte de la segunda etapa eliminatoria. En el primer caso, el análisis deriva de la revisión de una copia del examen aplicado en el concurso de ingreso al SEM del año 2002, misma que fue proporcionada por la SRE. Para el caso del ensayo y la entrevista de oposición, mediante la entrevista realizada a los sujetos involucrados en ambos procesos, la cual facilitó la información necesaria para realizar el análisis.

En la primera parte del capítulo 3 se hará el análisis del examen escrito de cultura general del 2002, partiendo primero de su estructura, es decir, de la forma en que se construye la prueba atendiendo a diversos criterios que conforman a la evaluación. Posteriormente se hará un análisis de contenido a una muestra aleatoria de 40 reactivos, tomada de los 200 ítems o reactivos que la componen.

En la segunda parte del presente capítulo, se hará un análisis de contenido de las entrevistas aplicadas a sujetos involucrados en el proceso del concurso de ingreso al SEM, las cuales forman parte del método cualitativo de investigación para recabar información. Dichas entrevistas, serán analizadas en función de las características que fueron anunciadas en el capítulo 2, correspondiente a la metodología de investigación.

Por último, se presentarán las conclusiones de la presente investigación. En esta parte final, corresponde delimitar el perfil de ingreso al SEM, mediante el análisis de los instrumentos evaluativos.

3.2 Análisis de contenido del examen de cultura general aplicado en el concurso público de ingreso al SEM del año 2002

El examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del año 2002, consta de veintiocho hojas sueltas, cada una con un total de siete a ocho preguntas, que en total suman 200. De acuerdo a la clasificación de los tipos de reactivo hecha por el CENEVAL (2011), el total de preguntas presentadas en el examen corresponden al tipo completamiento. Acorde a la descripción del CENEVAL (2011), este tipo de pregunta se caracteriza por ser “un enunciado interrogativo, una afirmación directa sobre un contenido específico o una frase que requiere ser completada en su parte final” (p.18).

Como se vio en el apartado que trata sobre los distintos tipos de ítem que pueden ser utilizados en las pruebas objetivas, el tipo de pregunta de completamiento corresponde a la evaluación de conocimientos declarativos que en su mayor parte son de tipo factual (Díaz Barriga y Hernández, 2001), es decir acerca de fechas, nombres, y contenidos que en su mayoría son descritos de forma literal.

Retomando lo expuesto por los entrevistados en relación a la elaboración de la prueba, cabe mencionar que el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales es entendido como un primer filtro de ingreso dentro del proceso de selección, por lo que se orienta a la medición de conocimientos “generales” o de “cultura general”. De acuerdo a los entrevistados, el concepto o noción de “cultura general” se refiere al conjunto de conocimientos específicos y necesarios, considerados como mínimos para un aspirante a ingresar al SEM.

En cuanto a las estructura del examen, retomamos los criterios de clasificación de la evaluación establecidos por Cortes (2009), los cuales ya han sido tratados en el capítulo 3. De acuerdo a dicha tipología (Ver Tabla 5), el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, se puede clasificar de acuerdo a una serie de criterios preestablecidos.

Tabla 6. Tipos de evaluación

| Criterio de calificación | Tipos de evaluación |
|---|--|
| 1. Agente evaluador | – Heteroevaluación |
| 2. Momento | – Evaluación final |
| 3. Propósito | – Evaluación sumativa |
| 4. Objeto | – Conceptos, principios, hechos. |
| 5. Usos e interpretación de la puntuación | – Evaluación referida al criterio |
| 6. Actividad del evaluado | – Evaluación escrita (prueba escrita, trabajo, memoria, informe, ensayo, diario) |
| 7. Actividad del evaluador | – Pruebas, escalas, cuestionario |

Fuente: Elaboración propia a partir de la lectura de Cortes de las Heras (2009)

- **Agente evaluador:** en este caso la evaluación es aplicada sobre un grupo específico, por un comité evaluador, formado *ex profeso* para ese fin.
- **Momento:** el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, se encarga de evaluar el producto del aprendizaje que el aspirante ha obtenido como resultado final de una instrucción previa (en este caso el parámetro lo marca el nivel mínimo de estudios requerido por la SRE, el cual corresponde al nivel de licenciatura).

- **Propósito:** el examen escrito corresponde al tipo de evaluación sumativa, puesto que su propósito es el evaluar el conjunto de conocimientos del aspirante de acuerdo a una escala valorativa o calificación.
- **Objeto:** es la cantidad de hechos, datos y conceptos referidos a las Relaciones Internacionales, ya que las preguntas establecidas en el examen corresponden a los requerimientos de conocimiento mínimos que la SRE requiere de los aspirantes
- **Usos e interpretación de la puntuación:** esta evaluación se encuentra referida al criterio, en función a que los parámetros de medición son definidos previamente por la institución.
- **Actividad del evaluado:** el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, es una prueba de tipo escrito.
- **Actividad del evaluador:** De acuerdo a Padilla, citado por Cortes (2009), de las diferentes metodologías de la evaluación, el examen corresponde al tipo de pruebas y escalas, en cuanto a que se trata de una prueba estandarizada.

En cuanto a su organización temática, derivado de una revisión del contenido temático de las preguntas distribuidas en el examen, se encontró que éste se encuentra dividido en 8 secciones o apartados temáticos, las cuales se determinó denominar de la siguiente forma por conveniencia de la investigación:

- Historia de México
- Política exterior de México
- Derecho constitucional mexicano
- Geografía e indicadores socioeconómicos
- Cultura de México
- Historia mundial
- Economía internacional
- Derecho internacional

A cada sección corresponde una determinada cantidad de preguntas, siendo la sección política exterior e historia mundial las que mayor número de preguntas reúnen, seguidas de historia de México y derecho constitucional mexicano que por

igual se conforman de 25 preguntas cada uno. La distribución del número de preguntas por sección, es como sigue:

Tabla 7. Esquema del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002

| | | | |
|-----------|---|--------------|-----------|
| Sección 1 | Historia de México | 25 preguntas | 1 a 25 |
| Sección 2 | Política exterior | 27 preguntas | 26 a 53 |
| Sección 3 | Derecho constitucional mexicano | 25 preguntas | 54 a 79 |
| Sección 4 | Geografía e indicadores socioeconómicos | 20 preguntas | 80 a 100 |
| Sección 5 | Cultura de México | 19 preguntas | 101 a 120 |
| Sección 6 | Historia mundial | 42 preguntas | 121 a 163 |
| Sección 7 | Economía internacional | 21 preguntas | 164 a 185 |
| Sección 8 | Derecho internacional | 14 preguntas | 186 a 200 |

Fuentes: Elaboración propia a partir de la revisión del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002

Aunque no es posible adelantar la hipótesis sobre una posible preponderancia temática en el examen, debido a que en cada convocatoria los encargados de la elaboración y valoración de la prueba son distintos; si se puede advertir que en el caso específico del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del año 2002, algunos apartados no guardan una proporción cuantitativa en relación a la media que es de 24 preguntas. Esto es cierto en el caso de Historia Mundial y Derecho Internacional, lo mismo que para cultura de México, que en mayor o menor medida se alejan de la media.

En relación a este punto, los entrevistados coincidieron en señalar que no existe una intención de dar un mayor peso cuantitativo a algún área temática del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, por lo que se busca un “equilibrio” en el número de preguntas destinadas a cada área temática.

Es preciso mencionar que durante las entrevistas se confirmó lo dispuesto por el artículo 30 párrafo IV de la LSEM, esto es, que la construcción de las preguntas que conforman el examen se hace de acuerdo a los conocimientos y experiencia de los miembros de la subcomisión de ingreso, mismos que dependen de la comisión

de personal y de la SRE, y que en conjunto “acuerdan” la pertinencia de cada uno de los reactivos que van a formar parte del examen. En cuanto a los criterios para su elaboración, estos, se orientan a los criterios del “examen global de conocimientos” del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Tal como ya se ha mencionado en la parte de la metodología, para la revisión del examen se hizo uso del análisis de contenido como herramienta de metodológica. En el análisis de contenido se precisó definir las distintas categorías que lo conforman:

Tabla 8. Criterios para realizar el análisis de contenido

| | |
|-----------------------|--|
| El universo | Examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales |
| La muestra | 5 ítems por sección temática |
| La unidad de análisis | Cada ítem de las muestras seleccionadas |
| Categorías analíticas | Taxonomía de Benjamín S. Bloom de los objetivos educativos (1979) |

Fuentes: Elaboración propia a partir de la lectura de Krippendorf (1990)

En lo que respecta a la elección de las preguntas que conforman la muestra para realizar el análisis de contenido, se determinó elegir un total del 20% del total de preguntas o ítems, haciendo una muestra aleatoria de 5 ítems por cada sección o unidad temática tratada en el examen. De tal suerte que la muestra se conformó de un total de 40 preguntas a analizar.

Tabla 9. Preguntas del examen de cultura general 2002 seleccionadas para su análisis

| Sección | Items | | | | |
|---|-------|-----|-----|-----|-----|
| Historia de México | 25 | 1 | 9 | 7 | 3 |
| Política exterior | 36 | 32 | 41 | 26 | 48 |
| Derecho constitucional mexicano | 62 | 70 | 58 | 67 | 63 |
| Geografía e indicadores socioeconómicos | 90 | 81 | 80 | 85 | 94 |
| Cultura de México | 106 | 114 | 119 | 110 | 103 |
| Historia Mundial | 152 | 159 | 142 | 162 | 163 |
| Economía Internacional | 164 | 177 | 174 | 185 | 180 |
| Derecho Internacional | 189 | 198 | 186 | 187 | 200 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de los reactivos del examen de cultura general orientado a las RRII,

En cada pregunta se utilizaron las categorías establecidas en la taxonomía de Benjamín S. Bloom (1979) como categorías de análisis para el análisis de contenido. Así mismo, se consideró la clasificación del ítem hecha por Romero, quien es citada por Carreño (1993) para diferenciar la intención implícita en la elaboración de los reactivos por los elaboradores de los mismos.

Como se ha mencionado en la parte metodológica, a partir de la taxonomía de Bloom (1979) es posible identificar el nivel de dominio que es requerido a un aspirante a ingresar al SME, mediante la revisión de los reactivos que conforman la prueba escrita.

En la primera sección que nos ocupa “Historia de México”, se tomaron las preguntas 25, 1, 9, 7 y 3 como preguntas muestra para el análisis de contenido. En cada pregunta se identificó la respuesta correcta y posteriormente se analizó la estructura del reactivo de acuerdo a los criterios ya anteriormente señalados. El mismo proceder se siguió para las subsecuentes secciones y preguntas.

3.2.1 Análisis de las preguntas de examen

Sección 1 Historia de México

Ítem 25

25. En 1829 Isidro Barradas encabezó una expedición a México con objeto de:

- a) Lograr la reconquista española de México
- b) Colonizar Yucatán
- c) Reclamar el cobro de la deuda externa de México con respecto a España
- d) Vender armas a Antonio López de Santa Anna.

El ítem dispuesto a análisis puede ser clasificado como *propósito* de acuerdo a la clasificación sugerida por Romero, quien es citado por Carreño (1993) y la cual ya ha sido mencionada en el apartado relativo a la estructura de los reactivos. En la presente pregunta se pide al aspirante determinar cuáles fueron las causas que llevaron a Isidro Barradas a efectuar una incursión a México. Atendiendo a la clasificación realizada por el CENEVAL (2011), de acuerdo a su estructura, el ítem es de cuestionamiento directo.

El enunciado base establece la proposición o cuestionamiento, mientras que las respuestas completan la frase formando una oración correcta. El dominio involucrado en el proceso que lleva el responder correctamente dicha proposición, remite al dominio *cognitivo* en la clasificación de la taxonomía de los objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979), el cual conviene recordar como:

La capacidad de recordar hechos específicos, universales, métodos y procesos, o un esquema estructura o marco de referencia. A los efectos de su medición, la capacidad de recordar no implica mucho más que hacer presente el material apropiado en el momento preciso (Bloom, 1979, p.163)

En específico el enunciado “En 1829 Isidro Barradas encabezó una expedición a México con objeto de:” requiere 1) determinar la situación internacional del México independiente, 2) reconocer los acontecimientos que correspondían al año 1829 en territorio Mexicano, 3) identificar el papel de Isidro Barradas en la historia de México.

Lo anteriormente descrito nos remite a la categoría 1.00 *Conocimiento*, subcategoría 1.10 *Conocimiento de datos específicos*, 1.12 *Conocimiento de hechos específicos*, según la cual, el objetivo educativo se refiere a: “el conocimiento de fechas, acontecimientos, personas, lugares, etcétera. Puede incluir información muy precisa y específica, tal como la fecha y magnitud exacta de un determinado acontecimiento histórico, e información aproximada o relativa” (Bloom, 1979, p.59).

La respuesta correcta “a) Lograr la reconquista española de México” requiere un nivel de conocimiento general o factual en palabras de Frida Díaz Barriga (2001), el cual consiste en ubicar un acontecimiento, o una serie de acontecimientos específicos en un contexto determinado.

Expuesto lo anterior, se tiene que la primera pregunta analizada arroja las siguientes consideraciones:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|---|
| 25 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), Propósito (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 1

1. Acontecimiento que NO se llevó a cabo durante el gobierno de Lázaro Cárdenas

- a) La creación del Instituto Politécnico Nacional
- b) La expropiación de la industria petrolera
- c) La nacionalización de la industria eléctrica
- d) La creación del partido de la Revolución Mexicana

Acorde a la clasificación de Romero, citada por Carreño (1993) el ítem 1 puede ser clasificado como *reconocimiento de error*, aunque Romero no brinda una descripción en su tipología sobre los distintos ítems, es claro que la palabra “NO”

introduce la indicación de identificar y señalar la respuesta errónea dentro del conjunto de distractores. Este tipo de pregunta requiere, en sentido inverso, el no identificar la respuesta correcta, sino por el contrario, identificar aquella respuesta que no corresponde al enunciado propuesto.

En esta pregunta, la respuesta correcta “c) La nacionalización de la industria eléctrica” compromete un nivel de aprendizaje que involucra no solo el reconocimiento de los hechos más relevantes que acontecieron en la presidencia del ex presidente Lázaro Cárdenas del Río; sino que implica el conocer la interrelación de estos hechos, y partiendo de su ordenamiento cronológico, situarlos en el contexto de los acontecimientos contemporáneos de la historia de México, para de esa forma, ubicar el suceso que no corresponde al sexenio del ex presidente.

Por su nivel de complejidad, el ítem 1 corresponde al dominio *cognoscitivo* de la taxonomía de Benjamín S. Bloom de objetivos educacionales, en la categoría *1.00 Conocimiento*, subcategoría *1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos*, *1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias*.

Acorde a lo establecido, el ítem 2 puede ser codificado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|--|
| 1 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), reconocimiento de error (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.22 Conocimiento de las tendencias y secuencias |

Ítem 9

9. Fueron fundadores del Partido Liberal Mexicano y representantes de la corriente “anarquista” en la Revolución Mexicana:

- a) Ricardo y Enrique Flores Magón
- b) Los integrantes del Grupo Sonora
- c) Los constitucionalistas
- d) Bernardo Reyes y Ramón Corral

El ítem 9 se puede clasificar como *asociación* de acuerdo a la clasificación hecha por Romero, quien es citada por Carreño (1993), en esta pregunta el aspirante debe ser capaz de relacionar el concepto o definición del enunciado con las opciones presentadas. En esta pregunta el aspirante debe asociar el concepto “corriente anarquista” con alguno de los personajes enlistados en las opciones de respuesta.

Atendiendo a la intención educativa del reactivo, el ítem 9 corresponde al dominio *cognoscitivo* de la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom (1979), de la categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*. En la pregunta, la respuesta correcta “a) Ricardo y Enrique Flores Magón” requiere que a partir del enunciado, el aspirante logre identificar a los personajes, y sus acciones relevantes en el ámbito de la Revolución Mexicana.

Acorde a lo anterior, el ítem 9 puede se clasifica como sigue:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 9 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 7

7. Durante la presidencia de Lázaro Cárdenas fue creada la siguiente organización sindical:

- a) Unión Nacional de Trabajadores
- b) Central General de Trabajadores
- c) Confederación Revolucionaria Obrera de México
- d) **Confederación de Trabajadores de México**

El ítem 7 puede ser clasificado como *asociación* acorde a la clasificación de Romero, citada por Carreño (1993). El ítem requiere para ser respondido de forma adecuada, que el aspirante reconozca la figura de Lázaro Cárdenas y sea capaz de asociarlo con los eventos más importantes impulsados durante su gobierno.

En cuanto a la resolución de la pregunta, se puede mencionar que el dominio involucrado es el *cognoscitivo*, de acuerdo a la taxonomía de Bloom de objetivos educacionales teniendo como categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*. La respuesta correcta “d) Confederación de Trabajadores de México”, precisa que el aspirante reconozca las acciones que distinguieron el mandato del ex presidente Lázaro Cárdenas del Río.

El análisis del ítem 7 nos lleva a clasificarlo de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 7 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 3

3. Ministro del Interior y del Exterior, representante del conservadurismo en México en el siglo XIX, fundador del Banco de Avío y del Ministerio de Industria y Comercio:

- a) Manuel Doblado
- b) Enrique C. Creel
- c) Lucas Alamán
- d) Mariano Otero

Por su intención estructura, el ítem 3 puede ser clasificado como *asociación* de acuerdo a la tipología establecida por María Teresa Romero, citada por Carreño (1993), en cuanto a que el aspirante debe ser capaz de relacionar o asociar el contenido del enunciado con la respuesta correcta.

En lo que respecta a su intención educativa, el ítem 3 pretende medir el conocimiento del aspirante sobre: 1) las acciones relevantes específicas realizadas por los personajes ubicados en las respuestas, y 2) El contexto nacional del México del siglo XIX. La respuesta correcta, obliga al aspirante a identificar un período específico de la historia de México que corresponde al período posterior a la independencia mexicana, posteriormente debe reconocer los dos bandos que se constituyeron en el México ya independiente: conservadores y liberales. Una vez hecho esto debe ser capaz de ubicar a los miembros representantes de ambas corrientes ideológicas y sus acciones representativas en dicho proceso histórico.

Lo anteriormente descrito nos lleva a reconocer al ítem 3 en el dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 Conocimientos de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom (1979).

Lo anteriormente referido se puede agrupar en el siguiente cuadro:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 3 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Sección 2 Política mundial

Ítem 36

36. Con respecto a la invasión de tropas estadounidenses a Panamá en 1989, el gobierno mexicano:

a) Condenó la acción porque atentó contra las normas internacionales de convivencia entre los estados

b) Propuso que el asunto fuera llevado al Consejo de Seguridad de la ONU

c) Aplicó la doctrina Estrada

d) Propuso enviar una operación de mantenimiento de la paz

Por su construcción, el ítem 36 puede ser clasificado como *efecto* de acuerdo a la tipología establecida por Romero, citada por Carreño (1993), lo anterior, en cuanto a que el aspirante debe relacionar el efecto de un suceso acontecido en un contexto cronológico e internacional específico en la política exterior de México.

En lo que toca a su intención evaluativa, el ítem 36 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* acorde a la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom (1979). La pregunta requiere que el aspirante relacione los acontecimientos de un contexto específico, como lo es la invasión de Estados Unidos a Panamá, con la posición de México en el ámbito de

las Relaciones Internacionales, recordando la declaración concreta del gobierno mexicano ante dicho evento.

La respuesta correcta “b) propuso que el asunto fuera llevada al Consejo de las Naciones Unidas” requiere del aspirante el conocimiento de los hechos específicos referidos a la posición del gobierno mexicano ante la invasión de Estados Unidos a Panamá en 1989. El siguiente cuadro representa el análisis del ítem 1:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|---|
| 36 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación o efecto (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 32

32. En la conferencia de Chapultepec, México:

- a) Se pronunció por el establecimiento de un organismo militar permanente en el hemisferio occidental
- b) Se manifestó por la creación de una fuerza interamericana de paz
- c) Propuso la creación de un Comité Consultivo de Defensa con derecho a intervenir en asuntos internos
- d) Propuso un comité Consultivo de Defensa**

El ítem 32 puede ser clasificado como *asociación* de acuerdo a la clasificación de Romero citada por Carreño (1993), en cuanto a que se requiere relacionar la posición de México ante un evento multilateral.

En cuanto a su nivel cognitivo, el ítem 32 mide el dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento, 1.10 conocimiento de datos específicos, 1.12*

conocimiento de hechos específicos para ser respondido de manera adecuada. La respuesta “d) propuso un comité consultivo de defensa”, requiere que el aspirante sea capaz de reconocer la propuesta de México para fortalecer la cooperación y seguridad interamericana posterior al fin de la Segunda Guerra Mundial.

El análisis del ítem 32 nos lleva a concluir lo siguiente:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|---|
| 32 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación o efecto (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 41

41. La doctrina Estrada señala que México:

- a) No se pronuncia por el reconocimiento de Estados porque es una intervención en asuntos internos
- b) Reconoce gobiernos que tengan el reconocimiento de la ONU
- c) No se pronuncia por el reconocimiento de gobiernos. Se limita a mantener o retirar a sus agentes diplomáticos
- d) Reconoce a gobiernos que acepten la “Clausula Calvo”

De acuerdo a su estructura el ítem 41 corresponde al tipo *definición* en cuanto a que el enunciado proporciona un concepto, y a continuación distintas definiciones, entre las cuales, el aspirante debe ser capaz de reconocer la que más le corresponde.

En relación al objetivo evaluativo, el ítem 41 abarca el dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.30 conocimiento de los universales y*

las abstracciones en un campo determinado, 1.31 conocimiento de principios y generalizaciones. El nivel de aprendizaje exigido al aspirante en este ítem remite a:

El conocimiento de abstracciones específicas que resumen las observaciones sobre un determinado número de fenómenos. Estas son las abstracciones que adquieren gran valor cuando se trata de explicar, describir, predecir o determinar la acción o dirección más apropiada y pertinente. (Bloom, 1979, p.66)

El ítem 3 requiere del aspirante el conocimiento de los fundamentos de la política exterior mexicana, y en específico, de la denominada doctrina Estrada, la cual dicta que:

México no se pronuncia en el sentido de otorgar reconocimientos, porque considera que ésta es una práctica denigrante que, sobre herir la soberanía de otras naciones, coloca a éstas en el caso de que sus asuntos interiores puedan ser calificados en cualquier sentido por otros Gobiernos, quienes, de hecho, asumen una actitud de crítica al decidir, favorable o desfavorablemente,(...) sobre la capacidad legal de regímenes extranjeros el Gobierno de México se limita a mantener o retirar, cuando lo crea procedente, a sus agentes diplomáticos, y a continuar aceptando, cuando también lo considere procedente, a los similares agentes diplomáticos que las naciones respectivas tengan acreditados en México, sin calificar, ni precipitadamente ni a posteriori, el derecho que tengan las naciones extranjeras” para ello. (Estrada, citado por Palacios, p.3)

Creemos necesario subrayar que entre las 4 respuestas, la b) y c) no admiten discusión, mientras que la respuesta a) y b) son similares, con la salvedad de que la respuesta b) agrega: “se limita a mantener o retirar a sus agentes diplomáticos”. Es importante mencionar que en ambas respuestas el concepto que permite diferenciarlas es el de “Estado” por el de “gobierno”.

Es pertinente agregar entonces que el ítem 3 requiere de un nivel más complejo de conocimiento, en cuanto a que involucra no solo el conocimiento de los puntos esenciales de la citada cláusula como aspecto derivado de los principios de la política exterior mexicana, sino que trasciende hacia el conocimiento de conceptos como “Estado” y “gobierno”, lo cual quiere decir que un aspirante no familiarizado con dichos conceptos, y que conozca solo a nivel general la descripción de la doctrina, bien podría elegir la respuesta “a) No se pronuncia por el reconocimiento de Estados porque es una intervención en asuntos internos” la cual es incorrecta, puesto que la cláusula se refiere a “gobierno” y no a “Estado”²³.

²³ Quisiéramos aclarar en este punto, que aquí el Estado puede estar referido a su concepto jurídico.

El ítem 41 puede ser descrito en relación al siguiente cuadro:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|--|
| 41 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), definición (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado | 1.31 conocimiento de principios y generalizaciones |

Ítem 26

26. La Carta de Derechos y Deberes de los Estados fue producto de:

- a) La política del “diálogo Norte-Sur”
- b) La política del “aislacionismo”
- c) La política del “activismo centroamericano”
- d) La política del “tercermundismo”

El ítem 26 puede ser clasificado como *causa* de acuerdo a la tipología del reactivo establecida por Romero, citada por Carreño (1993), en cuanto a que en el enunciado, la partícula “fue producto de” introduce una relación causal entre el surgimiento del documento, y el conjunto de orientaciones políticas e históricas que le dieron origen.

De acuerdo al objetivo educativo buscado, la pregunta corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.30 conocimiento de los universales y abstracciones de un campo dado*, *1.32 conocimiento de teorías y estructuras*. Es preciso mencionar que esta pregunta de examen involucra la subcategoría *1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado* la cual constituye el nivel más complejo de la categoría *1.00 conocimiento*, como menciona Bloom (1979):

Se trata aquí de las principales estructuras, teorías y generalizaciones que dominan un campo de estudio determinado, o que se usan de manera generalizada para el estudio de fenómenos y la solución de problemas. Éstas se dan al nivel más alto de abstracción y complejidad (...) Tienden a darse en forma de ideas muy amplias que el estudiante difícilmente comprende por completo. Con frecuencia son arduos porque el alumno no conoce a fondo los fenómenos que el universal tiene por objeto resumir y organizar. (p.66)

En cuanto a la subcategoría 1.32 *conocimiento de teorías y estructuras*, Bloom (1979) menciona que “Estas son las formulaciones más abstractas. Se las puede usar para demostrar las interrelación y organización de una gran variedad de hechos específicos” (p.67).

Se tiene aquí entonces, una pregunta que por su complejidad, para ser resuelta de forma correcta, requiere: 1) el conocimiento del hecho específico “Carta de Derechos y Deberes de los Estados” la cual a su vez es producto de, 2) la política del tercermundismo, misma que abarca en su concepto, una totalidad de referentes teóricos, históricos y conceptuales que en su estudio son más profundos que el conocimiento del mismo hecho, y 3) la interrelación entre el concepto correcto, y la partícula “Carta de Derechos y Deberes de los Estados”. Siendo así, la respuesta correcta “b) La política del tercermundismo” involucra un conocimiento amplio de los referentes teóricos en las RRII para América Latina, y sus efectos en la política internacional, que a nivel de concreción se pueden traducir en documentos, políticas y acuerdos entre distintos países.

Derivado de su análisis, el ítem 4 puede ser codificado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|----------------------|--|---|
| 26 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), causa (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.30 conocimiento de los universales y abstracciones de un campo dado | 1.32 conocimiento de teorías y estructuras |

Ítem 48

48. En el marco de la Organización de Estados Americanos, el gobierno de México ha tomado la siguiente posición en materia de combate al narcotráfico:

- a) Abordar el asunto caso por caso
- b) controlar la oferta de estupefacientes
- c) Apoyar el Mecanismo de Evaluación Multilateral
- d) Legalizar las drogas

Por su estructura el ítem 48 corresponde a “asociación” acorde a la tipología del ítem de Romero citada por Carreño (1993), el enunciado requiere relacionar la postura de México en relación al caso particular de combate al narcotráfico ante un organismo internacional: la OEA.

Por su nivel de complejidad, el ítem 48 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.22 conocimiento de tendencias y secuencias*. En el ítem 48 se requiere que el aspirante sea capaz de reconocer la postura de México ante la OEA en el tema del combate al narcotráfico; es posible que para lograr esto, el aspirante deba remitirse a los referentes históricos y de política exterior de México, a través de los cuales ha abordado el problema, y que conforman una dirección consistente que le brinda sustento a su política contra el narcotráfico. De manera más específica, debe referirse a las acciones o propuestas que en el tema del narcotráfico México ha adoptado desde su adhesión a la Organización de Estados Americanos.

Derivado de su análisis el ítem 48 se puede clasificar como se muestra a continuación:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|---|---|
| 48 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.22 conocimiento de tendencias y secuencias |

Sección 3 Derecho constitucional mexicano

Ítem 62

62. ¿Bajo qué condiciones se suspenden las garantías individuales en México?

- a) Cuando se da una invasión extranjera
- b) Cuando se da un desastre natural
- c) Cuando un mexicano obtiene la nacionalidad de un país enemigo
- d) Cuando un ciudadano es encarcelado

El ítem 62 puede ser clasificado en términos de lo que Carreño (1993), citando a Romero nombra como “asociación”. Por su estructura, el ítem requiere relacionar o asociar la pregunta del enunciado con alguna de las cuatro opciones correspondientes²⁴.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 62 puede ser catalogado en el *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*. Para ser capaz de contestarla de manera adecuada, el aspirante debe tener una noción general, pero lo suficientemente amplia del artículo 29 de la Constitución Mexicana, el cual menciona:

En los casos de invasión, perturbación grave de la paz pública, o de cualquier otro que ponga a la sociedad en grave peligro o conflicto, solamente el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos, de acuerdo con los titulares de las Secretarías de Estado y la Procuraduría General de la República y con la aprobación del Congreso de la Unión o de la Comisión Permanente cuando aquel no estuviere reunido, podrá restringir o suspender en todo el país o en lugar determinado el ejercicio de los derechos y las garantías que fuesen obstáculo para hacer frente, rápida y fácilmente a la situación; pero deberá hacerlo por un tiempo limitado, por medio de prevenciones generales y sin que la restricción o suspensión se contraiga a determinada persona.

²⁴ Ahora bien, debe observarse que salvo el primer caso (el de invasión),³⁵ los dos restantes requieren de una decisión discrecional del poder público en la medida en que corresponde a éstos decidir cuándo se considera que el Estado se encuentra en una situación que se traduzca en perturbación grave de la paz pública (con movimientos armados, por ejemplo) o de cualquier otro que ponga a la sociedad en grave peligro o conflicto. Dicha apreciación corresponde observarla a todas las autoridades que intervienen en el procedimiento constitucional que nos ocupa. (de Silva, 2008, p. 63)

De esta forma se tiene que las opciones c) y d) son descartadas por el texto del artículo que menciona “sin que la restricción o suspensión se contraiga a determinada persona”, dejando como respuesta, la opción a).

Acorde a lo establecido anteriormente el ítem 62 puede ser analizado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 62 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 70

70. El Senado de la República en México se integra de la siguiente manera;

a) 64 legisladores electos por principio de mayoría relativa, 32 de primera minoría y 32 por el principio de representación proporcional

b) 32 legisladores electos por el principio de mayoría simple y 32 por el de representación proporcional

c) 64 legisladores representando a los Estados con mayor población y 32 los de menor población

d) 64 legisladores electos por el Colegio Electoral y 64 más por voto popular

El ítem 70 puede ser clasificado como *asociación* bajo la tipología de Romero, citada por Carreño (1993). La pregunta requiere que el aspirante relacione o asocie el contenido del enunciado con algunas de las 4 respuestas opcionales.

Por su nivel de complejidad, el ítem 70 puede corresponder al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, acorde a la taxonomía de objetivos

educacionales de Benjamín S. Bloom (1979). La pregunta implica un ejercicio de memorización, en el cual el aspirante sea capaz de identificar el número y distribución que integra la composición del Senado de la República, acorde al artículo 56 de la Constitución Mexicana, el cual menciona:

La Cámara de Senadores se integrará por ciento veintiocho senadores, de los cuales, en cada Estado y en el Distrito Federal, dos serán elegidos según el principio de votación mayoritaria relativa y uno será asignado a la primera minoría. Para estos efectos, los partidos políticos deberán registrar una lista con dos fórmulas de candidatos. La senaduría de primera minoría le será asignada a la fórmula de candidatos que encabece la lista del partido político que, por sí mismo, haya ocupado el segundo lugar en número de votos en la entidad de que se trate.

Los treinta y dos senadores restantes serán elegidos según el principio de representación proporcional, mediante el sistema de listas votadas en una sola circunscripción plurinominal nacional. La ley establecerá las reglas y fórmulas para estos efectos.

Acorde a lo anterior, el ítem 70 puede ser clasificado como sigue:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|---|--|
| 70 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 58

58. El artículo 133 de la Constitución mexicana señala que:

a) La constitución es inviolable aun cuando se interrumpa su observancia para cualquier trastorno público

b) Las iglesias están reconocidas jurídicamente

c) Un tratado internacional ratificado si no viola o contradice a la Constitución se convierte en ley suprema de la Unión

d) Todos los ciudadanos tienen derecho a un trabajo digno y socialmente útil

De acuerdo a la tipología establecida por Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 58 corresponde al tipo asociación, en cuanto a que la pregunta requiere que el aspirante relacione el sentido del artículo 133 de la Constitución Mexicana, con alguna de las 4 opciones presentadas.

Por su nivel de complejidad, el ítem 58 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría 1.00 conocimiento, subcategoría 1.10 conocimiento de datos específicos, 1.12 conocimiento de hechos específicos. Para ser completada de manera correcta, el aspirante debe ser capaz de conocer y recordar el contenido del artículo 133 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que dice:

Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los Tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados

La respuesta correcta “c) Un tratado internacional ratificado si no viola o contradice a la Constitución se convierte en ley suprema de la Unión” implica la identificación de las partes más importantes del texto arriba citado. En cuanto al análisis de la pregunta, esta arroja las siguientes conclusiones:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 58 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 67

67. En México, el veto sobre las leyes es facultad de:

- a) La Cámara de Diputados
- b) El Senado de la República
- c) La Comisión Permanente
- d) El presidente de la República

El ítem 67 puede ser clasificado como “asociación” acorde a la tipología del ítem de Romero, citada por Carreño (1993). Por su construcción el ítem 67 requiere que el aspirante relacione la proposición del enunciado con alguna de las opciones establecidas.

Por su nivel de complejidad, el ítem 67 involucra el dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la Taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). El ítem 4 requiere que el estudiante reconozca y rememore el contenido del inciso c) artículo 72, de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, el cual menciona:

El proyecto de ley o decreto desechado en todo o en parte por el Ejecutivo, será devuelto, con sus observaciones, a la Cámara de su origen. Deberá ser discutido de nuevo por ésta,, (sic DOF 05-02-1917) y si fuese confirmado por las dos terceras partes del número total de votos, pasará otra vez a la Cámara revisora. Si por esta fuese sancionado por la misma mayoría, el proyecto será ley o decreto y volverá al Ejecutivo para su promulgación.

De acuerdo a lo establecido anteriormente, el ítem 4 puede ser clasificado como sigue:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 67 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 63

63. En México, es facultad del Congreso de la Unión con respecto al tema de la guerra:

- a) Nombrar a los oficiales superiores de las Fuerzas Armadas
- b) Disponer de la Guardia Nacional
- c) Disponer de la totalidad de las Fuerzas Armadas
- d) Declarar la guerra en vista de los datos que le presente el Ejecutivo**

Por su estructura el ítem 63 requiere que el aspirante asocie o relacione el contenido del enunciado con alguna de las respuestas que se presentan posteriormente, de esta manera el ítem 63 corresponde a *asociación* acorde a la tipología establecida por Teresa Romero, citada por Carreño (1993).

Para que el aspirante sea capaz de responder a esta pregunta de forma correcta, es necesario que identifique el contenido del artículo 73 y sus distintos fracciones, incisos y párrafos. En específico la fracción XII del artículo 73, el cual menciona que “El Congreso tiene facultad: (...) Para declarar la guerra, en vista de los datos que le presente el Ejecutivo”, y que corresponde con la respuesta “d) Declarar la guerra en vista de los datos que le presente el Ejecutivo”.

Debido a las características del ítem, coincidimos en señalar que este puede ser clasificado acorde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, de la Taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979).

Expuesto a lo anterior el ítem 63 se puede como sigue:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|---|--|
| 63 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Sección 4 Geografía e indicadores socioeconómicos

Ítem 90

90. En cuanto a la estructura del empleo en México, la mayor parte de la población económicamente activa se concentra en:

- a) La agricultura y la ganadería
- b) La industria
- c) La minería
- d) Los servicios**

Acorde a lo establecido por Carreño (1993) el ítem 90 puede ser clasificado como *asociación* puesto que el enunciado requiere que el alumno identifique y reconozca la descripción que el enunciado hace sobre la estructura del empleo en México, a continuación brinda 4 opciones, de las cuales solo una habrá de coincidir con el enunciado propuesto.

En lo que se refiere a su nivel de complejidad, el ítem 90 requiere que el aspirante se encuentre familiarizado con los principales indicadores macroeconómicos de México, y sea capaz de identificar un hecho o dato específico. De acuerdo a la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom (1979), el ítem 1 puede ser clasificado dentro del dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de*

hechos específicos. La respuesta correcta “d) Los servicios” requiere que el aspirante identifique los principales indicadores de la economía mexicana.

Derivado de su análisis el ítem 90 se ordena de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|---|--|
| 90 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 81

81. El llamado “desarrollo estabilizador” consistió en:

- a) Equilibrar el tipo de cambio y los precios internos
- b) Abrir el mercado nacional al exterior
- c) Incrementar los impuestos para allegarse recursos
- d) Contratar préstamos externos

Acorde a la tipología del ítem establecida por Teresa Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 81 puede ser clasificado como *asociación* en cuanto a que el tipo de pregunta aquí presentada requiere del aspirante, la conexión o asociación del concepto que marca el enunciado, con una de las descripciones contenida en las opciones.

La respuesta “a) Equilibrar el tipo de cambio y los precios internos”, requiere que el aspirante reconozca las características del proceso denominado “desarrollo estabilizador”, representado en las medidas de política económica que se implementaron entre los años de 1958-1970 (Aboites, 2010, p.280). Por su nivel de complejidad, el ítem 81 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría 1.00

conocimiento, 1.10 conocimiento de datos específicos, 1.12 conocimiento de hechos específicos.

Derivado de su análisis, el ítem 81 se puede clasificar de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 81 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 80

80. ¿A cuánto asciende el total de la deuda externa de México?

- a) 85,5 millones de dólares
- b) 101,6 millones de dólares
- c) 155,4 millones de dólares**
- d) 125,9 millones de dólares

Acorde a la tipología de Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 80 puede ser clasificado como *asociación* en cuanto que la pregunta requiere que el aspirante asocie o relacione el contenido del enunciado con la respuesta correcta contenida entre los distractores.

Para contestar de forma adecuada, el aspirante debe recordar el monto actual (al año 2002) de la deuda externa²⁵ (respuesta c.) en México, lo cual nos remite al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, *1.10 conocimiento de datos*

²⁵ Cantidad expresada al año 2002, fecha en que se presenta el examen de cultura general orientado a las relaciones internacionales.

específicos, 1.12 conocimiento de hechos específicos, acorde a la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom (1979).

Acorde a lo expuesto anteriormente, el ítem 80 puede ser clasificado como se presenta a continuación:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 80 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 85

85. Después de Estados Unidos, el principal socio comercial de México es:

- a) Canadá
- b) Japón
- c) La Unión Europea
- d) América Latina y el Caribe

El ítem 85 corresponde al tipo *asociación* de acuerdo a la tipología establecida por Romero, quien es citada por Carreño (1993), en cuanto a que el enunciado establece una relación entre el la proposición “Después de Estados Unidos, el principal socio comercial de México” y una de las respuestas contenida entre las alternativas.

Por su nivel de complejidad el ítem 85 acorde a la taxonomía de objetivos educacionales de Benjamín S. Bloom (1979) se corresponde con el dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la taxonomía de

objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Para responder adecuadamente a la pregunta, el aspirante debe encontrarse actualizado en relación a los principales indicadores comerciales que definen la relación entre México y los demás países con los que México tiene acuerdos comerciales, de manera que sea capaz de identificar al segundo principal socio de México en materia comercial.

De acuerdo a lo anterior el ítem 85, puede ser analizado como se señala a continuación:

| ítem | Tipología del ítem de acuerdo a su estructura | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|---|--|
| 85 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 94

94. Todos los siguientes sitios de México han sido considerados patrimonio de la humanidad por la UNESCO, EXCEPTO:

- a) Las pinturas rupestres de la Sierra de San Francisco en Baja California Sur
- b) El Hospicio Cabañas en Guadalajara, Jalisco
- c) El Santuario Ballenero de El Vizcaíno, en Baja California
- d) El centro histórico del Puerto de Veracruz**

El ítem 94 puede ser clasificado como *reconocimiento de error* ya que el ítem requiere que el aspirante sea capaz de identificar la respuesta errónea dentro de las distintas opciones que componen las respuestas optativas.

En relación a su nivel de complejidad el ítem 94 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la taxonomía de

objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Para identificar la respuesta adecuada, el aspirante debe contar con un amplio conocimiento de los sitios que forman parte de la categoría “patrimonio de la humanidad” en México, acorde a lo establecido por la UNESCO, de esta manera será capaz de reconocer, cuál de las opciones no corresponde con la categoría expresada en el enunciado.

Por su análisis, el ítem 94 puede ser clasificado como sigue:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|---|
| 94 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), reconocimiento de error (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Sección 5 Cultura de México

Ítem 106

106. José Gorostiza, miembro del grupo contemporáneo, escribió un poema fundamental dentro del canon mexicano del siglo X, cuyo nombre es:

- La Suave Patria
- Muerte sin fin
- Primero Sueño
- Piedra del Sol

El ítem 106 requiere puede ser clasificado como *asociación* de acuerdo a la tipología del ítem de Romero, citada por Carreño (1993). Para ser respondida, la pregunta requiere que el aspirante relacione o asocie lo contenido en el enunciado de la pregunta con alguna de las cuatro opciones correspondientes.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 106 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* acorde a la taxonomía de

objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Para responder correctamente el aspirante requiere identificar alguna de las obras de Gorostiza en las respuestas presentadas, específicamente el poema “Muerte sin fin” (respuesta b.). Por otra parte, el participante puede llegar a la respuesta adecuada, reconociendo los autores involucrados en la creación de las demás obras referidas.

Acorde a lo expuesto anteriormente, el ítem 106 puede ser clasificado de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 106 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 114

114. Son obras de Sor Juana Inés de la Cruz:

- a) Neptuno alegórico, Los empeños de una casa, Amor es más laberinto
- b) Las Soledades, la Fábula de Polifemo y Galatea, Las novelas ejemplares
- c) La Arcadia, Fuenteovejuna, La verdad sospechosa
- d) La vida es sueño, Las Moradas, De los nombres de Cristo

De acuerdo a la tipología propuesta por Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 114 corresponde al tipo *asociación* en cuanto a que la pregunta requiere que el aspirante relacione o asocie el contenido del enunciado, con alguna de las respuestas propuestas entre las opciones.

En relación a su nivel de complejidad, el ítem 114 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* acorde a la taxonomía de

objetivos educacionales de Benjamin S. Bloom (1979). Para responder a esta pregunta de manera adecuada, el aspirante debe identificar algunas de las principales obras de Sor Juana Inés de la Cruz (respuesta a.). Así mismo, puede llegar a la respuesta por el procedimiento inverso, aunque más complejo, de identificar a los autores de las demás respuestas presentadas.

Tomando en consideración lo anterior, el ítem 114 puede ser clasificado como se presenta a continuación:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 114 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 119

119. Movimiento literario hispanoamericano que tuvo entre sus principales representantes a Rubén Darío. En México influyó en poetas como Manuel Gutiérrez Nájera y Salvador Díaz Mirón:

- a) Modernismo
- b) Simbolismo
- c) Anatocismo
- d) Parnasianismo

Acorde a la tipología del ítem establecida por Romero, citada por Carreño (1993) el ítem 119 puede ser descrito como del tipo *asociación*, en cuanto a que la intención de la pregunta es que el aspirante relacione o asocie el contenido del enunciado con alguna de las respuestas contenidas en las opciones.

En lo que toca a su nivel de complejidad, el ítem 119 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.21 conocimiento de las convenciones*, *1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias*, acorde a la

taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). La respuesta correcta “a) Modernismo”, requiere que el participante reconozca las tendencias literarias prevalecientes en Hispanoamérica que tuvo lugar a inicios del siglo XX, y a los autores representantes de dicho movimiento.

Acorde a lo anterior, el ítem 3 puede ser clasificado como sigue:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|--|---|
| 119 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.21 conocimiento de las convenciones | 1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias |

Ítem 110

110. Se le considera un maestro de la fotografía cinematográfica mexicana. Fue uno de los artífices del cine mexicano de la época de oro:

- a) Felipe Casals
- b) Gabriel Figueroa**
- c) Arturo Ripstein
- d) Paul Leduc

De acuerdo a la tipología del ítem establecida por Carreño (1993), quien cita a Romero el ítem 110 puede ser clasificado como *asociación* en cuanto a que requiere que el aspirante relacione o asocie la proposición contenida en el enunciado con alguna de las respuestas presentadas en las opciones.

En lo que respecta a su nivel de dificultad, el ítem 110 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría 1.00 conocimiento, 1.10 conocimiento de datos específicos, 1.12 conocimiento de hechos específicos, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Para responder de forma adecuada a la pregunta, el aspirante debe ser capaz de a) identificar el rol de cada uno de los

personajes indicados en las respuestas en el ámbito de la cinematografía, y b) reconocer a las figuras principales del denominado período “cine de oro mexicano”; la respuesta correcta “b) Gabriel Figueroa” puede ser determinada en función de alguno de los dos puntos antes mencionados.

Tomando en cuenta lo anterior, el ítem 110 puede ser clasificado como se presenta a continuación:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 110 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 103

103. Jurista, ensayista e internacionalista que representó a México frente a la Sociedad de Naciones y fungió como magistrado en la Corte Internacional de Justicia de 1946 a 1952:

- a) Emilio O. Rabasa
- b) Isidro Fabela**
- c) Luis Padilla Nervo
- d) Genaro Estrada

Atendiendo a la tipología del ítem propuesta por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 103 se identifica como *asociación* en cuanto a que el la pregunta requiere que el aspirante relacione el contenido del enunciado con alguna de las respuestas contenida en las opciones.

Respondiendo a su nivel de complejidad, el ítem 103 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, acorde a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). En esta pregunta, el aspirante

debe ser capaz de identificar la trayectoria política de los personajes enumerados entre las opciones, para así poder relacionarla con la proposición de la pregunta.

Retomando lo anterior, el ítem 103 se puede analizar cómo se presenta a continuación:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 103 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Sección 6 Historia Internacional

Ítem 152

152. La “crisis de los misiles” constituyó uno de los episodios más tensos de la Guerra Fría. Esta crisis fue detonada por:

- a) La amenaza soviética de invadir Cuba
- b) El embargo comercial impuesto a Cuba por parte de Estados Unidos
- c) La detección de rampas de lanzamiento de misiles por parte de satélites estadounidenses**
- d) la política de exportación de la Revolución que llevó a cabo el régimen de Fidel Castro

De acuerdo a la tipología del ítem de Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 152 corresponde al tipo *causa* en cuanto a que la pregunta requiere que el aspirante relacione la causa correcta que provocó el acontecimiento histórico denominado “crisis de los misiles”.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 152 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.20 conocimiento de los*

modos y medios para el tratamiento de los datos específicos, 1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). La respuesta adecuada “c) La detección de rampas de lanzamiento de misiles por parte de satélites estadounidenses” requiere que el aspirante: 1) identifique el contexto del período denominado “Guerra Fría”, y 2) dentro de ese contexto amplio, reconozca los hechos que detonaron el suceso histórico específico llamado “crisis de los misiles”.

Por su organización el ítem 152 puede ser clasificado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|--|
| 152 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), causa (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.12 conocimiento de las tendencias y secuencias |

Ítem 159

159. El conflicto internacional del Congo, en 1961, tuvo su origen en:

- a) La independencia del territorio de Bélgica y la posterior invasión de Nigeria
- b) La secesión de la provincia de Katanga y la presencia de mercenarios
- c) La invasión de un ejército al mando de Bélgica, Francia y Gran Bretaña con la intención de someter nuevamente a Congo a la soberanía Belga
- d) Un golpe de Estado contra el gobierno de Patrice Lumumba**

Acorde a la tipología establecida por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 159 corresponde al tipo *causa*, en cuanto la pregunta requiere especificar la causa que generó el suceso descrito como “conflicto internacional del Congo en 1961”.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 159 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría 1.00 *Conocimiento*, subcategoría 1.20 *conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos*, 1.22 *conocimiento de las tendencias y secuencias*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). La respuesta correcta “d) Un golpe de Estado contra el gobierno de Patrice Lumumba” del ítem 2 requiere que el aspirante reconozca el contexto político del Congo en la década de los 60, así como la sucesión de hechos que derivaron en la crisis política en aquel territorio.

Tomando en consideración lo anterior, el ítem 159 se analiza de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|--|--------------|-------------------|--|--|
| 159 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), causa (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias |

Ítem 142

142. La guerra de Biafra que se originó por el movimiento de secesión de la provincia del mismo nombre tuvo lugar en:

- a) Mauritania
- b) Etiopía
- c) Mozambique
- d) **Nigeria**

De acuerdo la tipología del ítem establecida por Romero, citada por Carreño (1993) el ítem 3 corresponde al tipo *asociación* en cuanto a que la pregunta requiere que el aspirante relacione o asocie el contenido del enunciado con alguna de las opciones presentadas como respuestas.

En lo tocante a su nivel de complejidad, el ítem 142 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Para que el aspirante identifique la respuesta adecuada “d) Nigeria”, requiere reconocer el espacio geográfico en el que se desarrolló el conflicto de secesión denominado “la guerra de Biafra”.

Acorde a lo anterior, el ítem 142 se puede clasificar de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 142 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 162

162. Al término de la Guerra Fría, la primera intervención de ayuda humanitaria por parte de la comunidad internacional se dio en;

- a) Rwanda
- b) Kosovo
- c) Somalia**
- d) Bosnia-Herzegovina

El ítem 162 puede ser clasificado como *asociación* de acuerdo a la tipología del ítem establecida por Romero, citada por Carreño (1993), esto debido a que el aspirante debe relacionar el contenido del enunciado con alguna de las respuestas expuestas en las opciones.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 162 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la taxonomía de

objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Para responder a la pregunta de manera adecuada (c. Somalia), el aspirante debe ser capaz de identificar el espacio geográfico en donde se utilizó el mecanismo de asistencias humanitaria por parte de la comunidad internacional.

En relación a lo anterior, el ítem 4 puede ser clasificado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 162 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 143

143. Los Tratados de Letrán, firmados por el gobierno italiano de Benito Mussolini establecen:

- a) La anexión de Italia a Etiopía
- b) Los límites entre Francia e Italia después de la Primera Guerra Mundial
- c) La ciudad del Vaticano**
- d) La destitución de Víctor Manuel II

Acorde a la tipología del ítem de Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 143 corresponde al tipo *asociación*, en cuanto a que el aspirante requiere relacionar o asociar el contenido del enunciado en la pregunta, con alguna de las cuatro posibles respuestas.

Por su nivel de complejidad, el ítem 143 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Atendiendo a lo anterior, para responder de manera adecuada (c. La ciudad del Vaticano), el aspirante debe ser capaz de

reconocer la esencia de los Tratados de Letrán en el contexto de inicios del siglo XX, a partir de los cuales, a la ciudad del Vaticano se le otorga reconocimiento como Estado independiente

Acorde a lo dicho anteriormente, el ítem 143 puede ser clasificado de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 143 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Sección 7 Economía Internacional

Ítem 164

164. El Mercosur está integrado por:

- a) Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay
- b) Argentina, Brasil, Chile y Paraguay
- c) Argentina, Brasil, Chile y Uruguay
- d) Argentina, Brasil, Chile y Ecuador

Acorde a la tipología del ítem hecha por Romero, citada por Carreño (1993), el ítem 164 puede ser clasificado como *asociación* en cuanto a que la pregunta requiere que el aspirante relacione el contenido del enunciado con alguna de las respuestas opcionales.

En lo que respecta a su nivel de complejidad, el ítem 164 corresponde al *dominio cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Para responder a

esta pregunta de manera correcta, el aspirante debe identificar a los países latinoamericanos que integran al Mercosur.

Por su análisis, el ítem 164 se clasifica de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 164 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos |

Ítem 177

177. Las siglas FOB significan:

- a) El costo de los artículos y el seguro del transporte
- b) "Puesto a bordo"**
- c) "Costo y flete"
- d) Una carta de crédito comercial cuya autenticidad ha sido verificada por un banco, generalmente en la localidad del beneficiario. Este banco notifica al beneficiario la autenticidad de la carta de crédito pero no adquiere obligación de pago

De acuerdo a la tipología propuesta por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 177 puede ser identificado como *asociación* en cuanto a que de acuerdo a la función de la pregunta, el contenido del enunciado debe ser relacionado con alguna de las respuestas opcionales presentadas en el reactivo.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 177 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.20 conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos*, *1.21 conocimiento de las convenciones*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Acorde a la taxonomía de Bloom (1979), la subcategoría *1.21 conocimiento de las convenciones*, se puede describir en los siguientes términos:

Se trata aquí de los usos y prácticas que los especialistas de un campo determinado han descubierto que se adaptan mejor a sus propósitos o responden de manera más adecuada a la naturaleza de los fenómenos que les interesan (...) Estas convenciones, por lo general, serán más o menos arbitrarias, ya que se les desarrolló y conservó gracias al acuerdo de los especialistas. Comúnmente, su verdad descansa sobre la definición aceptada o la práctica general, y no por ser resultado del descubrimiento o la observación. (p.62)

Acorde a lo anterior, la respuesta correcta “b) Puesto a Bordo”, requiere que el aspirante identifique la esencia de los diversos términos utilizados en la logística del comercio internacional, los cuales están contenidos en los denominados “INCOTERMS²⁶”.

En relación a su análisis, el ítem 177 se puede clasificar de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---------------------------------------|
| 177 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.21 Conocimiento de las convenciones |

Ítem 174

174. La cuenta de capital en la balanza de pagos es:

- a) La parte de la balanza de pagos de un país en la cual se reflejan las transacciones actuales, los intereses y los pagos de transferencia.
- b) La parte de la balanza de pagos de un país en el cual se registra el comercio visible y el comercio invisible.
- c) La porción de la balanza de pagos de un país referente a los flujos de entrada y salida de dinero por concepto de inversión y préstamos internacionales.**
- d) La porción de la balanza de pagos de un país que incluye los pagos efectuados al extranjero por la adquisición de bienes y servicios, junto con las entradas provenientes del exterior por los mismos conceptos.

²⁶ Por sus siglas International Commercial Terms, el término INCOTERMS hace referencia a una serie de estándares que fijan los términos internacionalmente reconocidos sobre la compra venta de mercancías en el comercio global.

De acuerdo a la tipología del ítem establecida por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 3 corresponde al tipo *definición*, en cuanto a que la pregunta precisa que el aspirante determine el sentido del enunciado, a partir de alguna de las opciones presentadas como respuesta.

En cuanto a su clasificación taxonómica, se encuentra que el ítem 3 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de los datos específicos*, *1.11 conocimiento de la terminología*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Para ser respondida de manera adecuada, el aspirante debe reconocer la definición que coincide con el término “cuenta de capital”.

Derivado de su análisis, el ítem 3 puede ser analizado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|----------------------|---|---|
| 174 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.11 Conocimiento de la terminología |

Ítem 185

185. Los siguientes son países europeos que se vieron beneficiados por los llamados fondos de cohesión económica y social de la Unión Europea:

- a) República Checa, Polonia y Eslovenia
- b) Irlanda, Grecia, España y Portugal
- c) Grecia, España y Portugal
- d) Suecia, Austria y Finlandia

De acuerdo a la tipología establecida por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 185 corresponde al tipo *asociación* en cuanto a que el

aspirante requiere relacionar el contenido del enunciado de la pregunta, con alguna de las respuestas presentadas en las opciones.

En relación a su intención educativa, el ítem 185 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos* de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamin S. Bloom (1979). Para responder de manera adecuada al ítem 185, el aspirante debe ser capaz de reconocer a los países beneficiarios por los fondos de cohesión económica y social de la Unión Europea, es decir la respuesta “b) Irlanda, Grecia, España y Portugal”.

Por su estructura el ítem 185 se clasifica de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 185 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 180

180. Nombre del mecanismo que promueve la cooperación económica en el Sudeste asiático:

- a) ASEAN
- b) SEATO
- c) APEC
- d) PBEC

De acuerdo a la tipología del ítem descrita por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 180 corresponde al tipo *asociación* en cuanto a que el reactivo requiere que el aspirante relaciones o asocie el contenido del enunciado con alguna de las respuestas presentadas en las opciones.

En lo que respecta a su nivel de complejidad, el ítem 5 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Para responder de manera correcta, el aspirante debe conocer el objetivo y alcances geográficos de cada una de las organizaciones listadas en las respuestas; la respuesta “a) ASEAN” cumple con las características descritas en el enunciado de la pregunta.

Derivado de su análisis, el ítem 5 puede ser clasificado de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 180 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Sección 8 Derecho Internacional

Ítem 189

189. El artículo 51 de la Carta de las Naciones Unidas establece que:

- a) Ningún Estado tiene derecho a la legítima defensa
- b) Ninguna disposición de la Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa individual o colectiva**
- c) Para defenderse de un ataque armado es necesario el voto unánime de los miembros del Consejo de Seguridad
- d) Para defenderse de un ataque armado es necesaria la mayoría de los votos de los miembros del Consejo de Seguridad

Por su intención, el ítem 1 corresponde al tipo *asociación* de acuerdo a la tipología del ítem de Romero, citada por Carreño (1993). Este reactivo requiere que

el aspirante relacione o asocie la información que se proporciona en el enunciado con alguna de las respuestas enumeradas en las opciones.

En cuanto a su nivel de complejidad, el ítem 1 corresponde al dominio cognoscitivo, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.12 conocimiento de hechos específicos*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom. La respuesta correcta “b) Ninguna disposición de la Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa individual o colectiva”, requiere que el aspirante conozca el contenido de la Carta de las Naciones Unidas, así como las disposiciones de sus artículos.

Por su análisis, el ítem 1 puede ser clasificado de la siguiente manera:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|---|
| 189 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), asociación (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos |

Ítem 198

198. El Exequátur es:

- a) El documento que acredita a un cónsul ante un país extranjero
- b) La autorización o conformidad que otorga un país para que el cónsul desempeñe sus funciones
- c) El encargado de las funciones protocolarias de una misión diplomática
- d) Una solicitud de extradición cuando no existe convenio explícito de por medio

De acuerdo a la tipología del ítem elaborada por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 3 es de tipo *definición*, en cuanto a que en el reactivo se requiere que el aspirante identifique el significado del concepto que se establece en

el enunciado del reactivo, relacionándolo con alguna de las respuestas consideradas en las opciones.

En lo que toca a su nivel de complejidad, el ítem 3 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.11 conocimiento de la terminología*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom. La respuesta correcta “a) El documento que acredita a un cónsul ante un país extranjero” requiere que el aspirante identifique el significado del concepto en el marco del derecho internacional público.

Derivado de su análisis, el ítem 2 puede ser clasificado de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|--------------------------------------|
| 198 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), definición (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.11 Conocimiento de la terminología |

Ítem 186

186. La “denuncia” de un tratado internacional significa:

- a) El acto jurídico por el cual un Estado Parte en un tratado declara su voluntad de retirarse, basándose en las condiciones a este respecto establecidas anteriormente en él.
- b) El acto unilateral por que un Estado declara su voluntad de considerar extinguido un tratado
- c) El acto jurídico por el cual un Estado hace público su desacuerdo con una disposición del tratado
- d) El acto jurídico por el que un Estado se adhiere a las disposiciones primordiales del tratado

Acorde a la tipología del ítem establecida por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 3 es de tipo *definición* en cuanto a que el reactivo requiere

que el aspirante determine el significado del concepto contenido en el enunciado, identificándolo entre las opciones presentadas.

En lo que respecta a su nivel de complejidad, el ítem 3 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, *1.11 conocimiento de la terminología*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Para responder de manera adecuada, el alumno debe identificar el significado del término “denuncia” en el campo del derecho internacional público.

Derivado de lo anterior el ítem 3 se puede analizar de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|--------------------------------------|
| 186 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), definición (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.11 Conocimiento de la terminología |

Ítem 187

187. La cláusula *rebus sic stantibus* se refiere a:

- a) El principio de que lo pactado debe cumplirse
- b) El principio de que lo pactado solo compromete a los signatarios
- c) El principio de que los pactos pueden reconsiderarse cuando las condiciones cambian
- d) El principio según el cual el infractor de un pacto puede ser sancionado por un tribunal internacional

Por su intención, el ítem 4 corresponde a *definición* acorde a la tipología del ítem de Romero, citada por Carreño (1993). Este reactivo requiere que el aspirante identifique el significado del término enunciado en la base del mismo.

En lo que respecta a su nivel de complejidad, el ítem 4 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado*, *1.31 conocimiento de principios y generalizaciones*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Tal como lo menciona este autor, en la subcategoría *1.31 conocimiento de principios y generalizaciones* se consideran:

El conocimiento de abstracciones específicas que resumen las observaciones sobre un determinado número de fenómenos (...) son las abstracciones que adquieren gran valor cuando se trata de explicar, describir, predecir o determinar la acción o dirección para seguir más apropiada y pertinente. (Bloom, 1979, p.86)

De esta forma, la respuesta correcta “c) El principio de que los pactos pueden reconsiderarse cuando las condiciones cambian” determina el conocimiento del aspirante sobre el significado de la frase *rebus sic stantibus*, sino también su conocimiento de los principios que rigen el derecho internacional público.

Derivado de lo anterior, el ítem 4 se puede clasificar de la siguiente forma:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|--|
| 187 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), definición (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones | 1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones |

Ítem 200

200. Los principios sobre los que se sustenta el Derecho de los Tratados son:

- a) El principio de la soberanía territorial y la igualdad jurídica de los Estados
- b) El principio de *pacta sunt servanda* y el *rebus sic stantibus*
- c) El principio de la intervención y la solución pacífica de las controversias
- d) El principio de la libre autodeterminación de los pueblos y el principio de la fraternidad universal

Acorde a la tipología del ítem establecida por Romero, quien es citada por Carreño (1993), el ítem 5 corresponde al tipo *asociación*, en cuanto a que el reactivo requiere que el aspirante relacione el contenido del enunciado con algunas de las respuestas presentadas dentro de las opciones.

En lo que toca a su nivel de complejidad, el ítem 5 corresponde al dominio *cognoscitivo*, categoría *1.00 conocimiento*, subcategoría *1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado*, *1.31 conocimiento de principios y generalizaciones*, de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979). Para responder de manera adecuada, el aspirante requiere identificar los principios sobre los que descansa el derecho de los tratados, el primero (*pacta sunt servanda*) en cuanto a su obligatoriedad, y el segundo (*rebus sic stantibus*) en cuanto a la cancelación o modificación de un tratado si las condiciones sobre las que se firmó el pacto cambiaron.

Derivado del análisis del ítem 5, se concluye lo que sigue:

| ítem | Tipología del ítem | Dominio | Categoría | Subcategoría | |
|------|---|--------------|-------------------|--|--|
| 200 | Cuestionamiento directo (CENEVAL, 2011), definición (Carreño, 1993) | Cognoscitivo | 1.00 Conocimiento | 1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones | 1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones |

Hasta aquí la revisión de los ítems seleccionados para realizar el análisis de contenido del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del año 2002. Derivado de su revisión, se puede apreciar que la totalidad de reactivos analizados son de tipo completamiento o cuestionamiento directo, así como que en su totalidad pertenecen al dominio cognoscitivo, categoría conocimiento.

La principal diferencia entre los distintos reactivos sujetos a análisis tiene que ver con cada subcategoría dentro de la categoría conocimiento, esto es, con aquellos aspectos más específicos de los objetivos educativos. En el presente análisis, se puede observar (Ver ANEXO IV) que la mayor parte de las preguntas

corresponden a la categoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, subcategoría *1.12 conocimiento de hechos específicos*. No obstante se encontró, aunque en menor medida, algunas preguntas que hacen referencia a las subcategorías *1.11 conocimiento de la terminología*, *1.21 conocimiento de las convenciones*, *1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias*, *1.31 conocimiento de principios y generalizaciones* y *1.32 conocimiento de teorías y estructuras*.

En este punto vale la pena mencionar que existen diferentes matices en lo que respecta a la subcategoría *1.10 conocimiento de datos específicos*, estos pueden ser diferenciados de acuerdo a la categoría que le corresponde dentro de la taxonomía de Benjamín S. Bloom (1979).

El referente a la **terminología** se entiende como el conocimiento de “la variedad de símbolos que pueden emplearse para un mismo referente, o el conocimiento del referente más apropiado para un determinado uso de símbolos” (Bloom, 1979, p.58), en términos más académicos, se relaciona con el dominio de los **términos, definiciones, conceptos, referentes, significados y símbolos** más utilizados dentro del campo de estudio de una disciplina. Como ejemplo se pueden citar las siguientes preguntas:

- Definir el concepto de “Estado” en el Derecho Internacional.
- Determinar el significado de “arancel” en términos del comercio internacional.
- Explicar a qué se refiere el *ius cogens* e *ius sanguinis*.

Por otra parte, encontramos que la subcategoría referida al **conocimiento de hechos específicos**, incluye todo el conjunto de sucesos y datos que adquieren relevancia para un campo dado de estudios, con esto se hace alusión a las **fechas, acontecimientos, lugares, descubrimientos** que el especialista conoce y que representan hallazgos o conocimientos pertinentes (Bloom, 1979, p.59). Esta clasificación se refiere de igual forma a las “**fuentes de información particulares sobre asuntos y problemas específicos**” (Bloom, 1979, 60). Ejemplos de lo anterior pueden ser:

- Identificar el número de países que actualmente funcionan como miembros de las Naciones Unidas.
- Describir el acontecimiento que se llevó a cabo en México durante el suceso denominado la “Decena Trágica” en 1913.
- Determinar en qué continente se encuentra el Estrecho de Ormuz.

Posteriormente, el **conocimiento de las convenciones** que se refiere a las convenciones cuya “verdad descansa sobre la definición aceptada y la práctica general, y no por ser resultado o del descubrimiento o la observación”

Se tiene de igual forma que el **conocimiento de tendencias y secuencias**, figura en las preguntas de examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales. Al respecto, se puede decir que esta subcategoría refiere a todos aquellos “**acciones, procesos, movimientos**” (Bloom, 1979, p.63), **secuencias y tendencias** que son utilizados en un determinado campo de conocimiento. Como ejemplo de lo anterior, se puede mencionar:

- Conocer el desarrollo de las políticas económicas aplicadas en México en el período que va de 1982 a 2000.
- Identificar las distintas posturas diplomáticas de México ante la ONU sobre el tema de las drogas en el curso de los últimos 10 años.
- Conocer los factores que determinan la política exterior de México.

Por otro lado se tiene el conocimiento de **principios y generalizaciones**, el cual se define como aquellas “**abstracciones que adquieren gran valor cuando se trata de explicar, describir, predecir o determinar la acción o dirección por seguir más apropiada y pertinente**” (Bloom, 1979, p.66). Lo anterior corresponde a aquellas **doctrinas, principios, proposiciones, leyes, axiomas, modelos** que son utilizadas en determinada área de conocimiento para resumir una serie de fenómenos dentro de un campo del conocimiento (Bloom, 1979). Como ejemplo de esta subcategoría se tiene:

- Explicar la doctrina Estrada.
- Enumerar los principios de política exterior de México.

- Determinar a qué se refiere el artículo 2 de la carta de las Naciones Unidas.

Por último, el conocimiento de **teorías y estructuras** que refiere a “el conjunto de principios y generalizaciones, y de sus interrelaciones, que sirven para presentar una visión clara, completa y sistemática de complejos fenómenos” (Bloom, 1979, p.67), hablamos de todo el conjunto de teorías, estructuras y organizaciones de un campo dado del conocimiento (Bloom, 1979, p.68).

- Comprender la teoría de la interdependencia dentro de las RRII.
- Comprender la estructura y organización de las Naciones Unidas.
- Identificar las diferencias entre la teoría realista y neorrealista de las RRII.

Finalmente, se puede concluir que como prueba de selección, el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002 se orienta principalmente a la evaluación de objetivos evaluativos relacionados con el aprendizaje de diversos contenidos declarativos, esto es el conocimiento específico de los contenidos de un área del saber determinada.

Estos contenidos aunque similares en cuanto a su nivel cognitivo, se pueden agrupar en diferentes categorías referidas al objetivo educativo que buscan identificar. A continuación se procederá a la revisión y análisis de la entrevista realizada a los diversos involucrados en el proceso de selección al SEM, lo que dará paso al cierre del capítulo 3 y finalmente a las conclusiones.

3.3 Análisis de contenido de la entrevista aplicada a los informantes

3.3.1 El proceso de selección

Derivado de la entrevista semi-estructurada aplicada a los involucrados en el proceso de selección, se pudo profundizar más allá de lo ya había recolectado y plasmado en los capítulos anteriores, mediante la revisión de las distintas fuentes de información acerca del proceso de selección e ingreso al SEM.

En relación a las evaluaciones, los informantes remarcaron que la principal diferencia entre las distintas pruebas consideradas en el análisis, se podía encontrar en su propósito; ya que mientras para el examen escrito el objetivo es la medición de conocimientos específicos, en el ensayo y la entrevista se trata de medir aspectos más “subjetivos” como la habilidad para elaborar argumentos, adaptación a condiciones de vida cambiantes, la capacidad de someterse a una “disciplina” institucional, o la capacidad para responder ante la presión, entre otros.

Sin embargo, los informantes concluyeron que estas pruebas deben ser vistas como parte de un proceso “complementario”, en donde cada prueba y la etapa que la contiene conforman un conjunto que se traduce en el proceso de selección e ingreso al SEM.

En lo que corresponde a la forma de evaluación, las respuestas de los informantes coincidieron en señalar que los exámenes de conocimiento, el ensayo y la entrevista son evaluados por tres sinodales. En cuanto a los exámenes correspondientes a la parte de idiomas y psicológico, éstos son evaluados con el apoyo de instituciones de educación superior, citándose como ejemplo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Durante la entrevista resultó pertinente indagar en dos aspectos fundamentales de las evaluaciones: como se construyen las pruebas, y que es lo que pretenden medir. De esta forma, las preguntas realizadas a los informantes a través de las entrevistas a profundidad jugaron un papel fundamental, puesto que fue a partir de las respuestas de los involucrados en el proceso de selección, que fue posible dar respuesta a nuestra pregunta de investigación de tesis.

3.3.2 Examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales

El examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, es una prueba objetiva que mide el conocimiento de los aspirantes en relación al área de las Relaciones Internacionales. Como parte de un proceso de selección, comprende el primer filtro para ingresar al SEM, en virtud que la intención de la cancillería es en primera instancia determinar un nivel de conocimientos mínimos en relación al quehacer diplomático.

Las asignaturas que abarca el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, y las que se pudieron constatar por medio de las entrevistas son:

- Historia de México
- Política exterior
- Derecho constitucional mexicano
- Geografía e indicadores socioeconómicos
- Cultura de México
- Historia mundial
- Economía internacional
- Derecho internacional

Estas asignaturas son las que forman el conjunto de conocimientos básicos para cualquier aspirante a ingresar al SEM por medio de la convocatoria pública, y que de igual forma son contempladas tanto en el ensayo como en la entrevista. Cada una de las asignaturas busca comprometer el nivel de conocimientos de los aspirantes con la finalidad de determinar el nivel de conocimientos que un aspirante tiene sobre la realidad nacional e internacional. No obstante, es necesario mencionar que en las diversas entrevistas la alusión a las asignaturas “Derecho Internacional” y “Política Exterior de México” fueron constantes.

En esta parte, los entrevistados remarcaron que para aprobar el examen y pasar a la siguiente etapa era necesario 1) ser parte de los puntajes más altos al contestar el examen, 2) contar con una sólida formación académica, 3) estar informado y actualizado sobre el acontecer internacional, 4) haber estudiado la guía de examen publicada junto con la convocatoria del concurso para el ingreso al SEM.

De acuerdo a información proporcionada por los entrevistados, el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, guarda una relación en cuanto a su metodología, con el examen general de conocimientos que elabora el CONACYT para diversos programas de licenciatura a nivel nacional, es decir que su elaboración estaría basada en los criterios de la SEP y el CONACYT para la confección de sus evaluaciones.

En cuanto a las instituciones involucradas en el proceso de ingreso, se hizo referencia a la UNAM como institución que apoya en la elaboración de algunos exámenes que conforman el proceso, específicamente el psicométrico y los de idiomas. No sucede así en el caso del examen de cultura general, pues este es elaborado por miembros de la subcomisión de ingreso en función de sus conocimientos y experiencia.

De acuerdo a lo anterior, se puede destacar que la primera evaluación que funge como filtro para descartar aspirantes, la cancillería considera la demostración de un determinado nivel de apropiación de conocimientos como un requisito necesario y primordial para pasar a las siguientes etapas. Lo anterior confirma la información relativa a que como parte del proceso el examen de cultura general, el examen de cultura general se restringe a la medición de conocimientos en lo que al ámbito de conocimientos de tipo declarativo se refiere, de acuerdo a la clasificación de Díaz Barriga (2001).

En lo que toca a su construcción, resalta que los sinodales son personal del SEM y académicos de instituciones prestigiosas, en ese sentido las preguntas que se realizan son especializadas por lo que la noción de cultura general se ubica en el contexto del conocimiento de las Relaciones Internacionales.

De esta manera, se tiene que para aprobar el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, el estudiante deberá contar con los conocimientos mínimos en las áreas ya antes descritas. En ese sentido, se especifica que dentro del perfil de ingreso al SEM, figura el conocimiento de **datos específicos** relacionados con la variedad de temas que competen a las Relaciones Internacionales. Con datos específicos, nos referimos a nombres, fechas, ubicación, indicadores, secuencias, principios, leyes, y cualquier otro que figure dentro del área ya especificada.

Como ya se ha mencionado anteriormente, para la SRE el examen de cultura general constituye un filtro, el primero y uno de los más importantes, puesto que en esta etapa son descartados gran parte de los aspirantes a ingresar al SEM. En ese sentido, los informantes coinciden en reconocer que la finalidad del examen de

cultura general orientado a las Relaciones Internacionales se limita a evaluar el dominio de la información considerado como indispensable por la SRE.

En relación a la primera pregunta, la cual pretendía determinar la aplicación de algún enfoque educativo en la elaboración del examen de cultura general, los entrevistados no expresaron tener algún conocimiento sobre alguna teoría educativa que diera sustento al examen escrito, a excepción del informante adscrito al IMR, quien mencionó que los criterios de evaluación son los mismos utilizados para el “examen general de conocimientos” aplicado por la SEP-CONACYT.

Fuera de esta mención, los informantes no expresaron tener algún conocimiento sobre la teoría educativa aplicada a la elaboración del examen de cultura general, en su lugar, mencionaron criterios base proporcionados por la SRE para la confección de la prueba, aunque no especificaron cuáles. Su diseño, de acuerdo a los entrevistados corresponde a 3 sinodales que son destinados para tal fin, 1 de ellos al menos, representante de una institución de educación superior, los otros dos miembros del SEM o de la SRE.

En relación a la estructura del examen, los informantes indicaron que no existe preponderancia de algún área temática por sobre las demás, si no que la prueba es elaborada teniendo en cuenta cierto equilibrio entre todas las áreas. En este sentido remarcaron que la prueba es revisada por los elaboradores y por la subcomisión de ingreso en sucesivas ocasiones hasta ser aprobada su versión final, por lo que dieron por descartada la preferencia de algún tema.

Finalmente, se puede agregar a lo ya mencionado, que durante las entrevistas se insistió en que tanto la calificación como la información sobre los informantes son absolutamente confidenciales por lo que el proceso de calificación del examen correspondía a la SRE.

3.3.4 Ensayo

El ensayo forma parte sustancial de la segunda etapa en el concurso de ingreso al SEM, como tal es una prueba de gran interés debido a su potencial como instrumento evaluativo para determinar diversas capacidades del individuo. En este sentido los entrevistados reconocen su importancia dentro del proceso, y su

pertinencia en virtud de que la producción escrita es parte fundamental del trabajo en el SEM.

En lo que se refiere a su construcción, a cada aspirante se le pide que desarrolle un tema en un tiempo máximo de 4 horas en 5 cuartillas. Este tema se puede escoger entre una serie de temáticas, las cuales, de acuerdo a lo expresado por uno de los entrevistados se relacionan preponderantemente con la política exterior y economía de México y que forman parte de la bibliografía recomendada en la convocatoria de ingreso.

Para el ensayo, los criterios mencionados por los entrevistados durante la entrevista fueron:

- Redacción
- Estructura
- Capacidad de síntesis
- Capacidad de análisis
- Apego al tema
- Contenido

.De acuerdo a los informantes, estos criterios son establecidos por la SRE y permiten al evaluador partir de una base coherente para la calificación del ensayo y no solo de su experiencia académica y personal.

Por otro lado, al preguntar a los entrevistados sobre como consideraban que debía estar estructurado un ensayo, los informantes mencionaron que debía tener una introducción, desarrollo y conclusión y que debía ser escrito de forma coherente; así mismo, se valoraba el conocimiento, la capacidad para desarrollar el tema y el apego al mismo. De acuerdo a lo expresado por los entrevistados con estos se buscaba determinar la “una capacidad de análisis”, “capacidad de generar una estructura coherente a un texto”, “tener buena gramática, buena ortografía”, y un “pensamiento claro y ordenado”.

3.3.3 Entrevista

La entrevista forma parte de las últimas evaluaciones durante el proceso de selección para ingresar al SEM. Una vez superados los anteriores exámenes, los participantes deben sujetarse a una entrevista de selección, en donde son cuestionados por un panel de entrevistadores.

Esta es una evaluación más selectiva, ya que los que llegan a esta parte del proceso, ya han demostrado los conocimientos mínimos requeridos para ingresar al SEM, así como el dominio del inglés y de la propia lengua. Por su parte, la entrevista constituye una herramienta evaluativa fundamental para generar una primera apreciación del candidato ante los entrevistadores y ante posibles situaciones de presión en el trabajo.

De acuerdo a los entrevistados, la entrevista permite no solo evaluar directamente al candidato, sino que es una oportunidad de “identificar aspectos que no se pueden ver en el ensayo” tales como la “capacidad de presentar coherentemente sus ideas”, “encontrar vocación de servicio”, “definir la actitud ante el trabajo con la que se va a desempeñar en un futuro.

Asímismo se pudieron identificar que algunos aspectos actitudinales deseables en el candidato pueden ser resistencia a la presión, desapego, disciplina, adaptabilidad, carácter, seguridad, entre otros. Toda vez que son actitudes que en consenso los entrevistados consideran deseables para desempeñar una representación en el exterior.

La entrevista es efectuada en un tiempo de 15 minutos por 3 sinodales, de acuerdo a lo expresado por los informantes “una de ellas al menos, es externa a la SRE”. La SRE establece los criterios para evaluar las respuestas, aunque de acuerdo a lo referido por los entrevistados, los sinodales tienen la prerrogativa de formular sus respuestas como mejor lo consideren.

Algunos de los criterios mencionados por los entrevistados son:

- Capacidad de respuesta
- Vocación de Servicio

- Conocimiento General
- Claridad
- Estructura
- Elocuencia
- Seguridad

Las preguntas realizadas durante la entrevista, van del ámbito de conocimientos, a preguntas situacionales y personales, y se relacionan con la experiencia académica y profesional del que postula. Esto quiere decir que las preguntas pueden ir orientadas hacia la especialización o ámbito profesional del aspirante en un primer momento, mientras que conforme se desarrolla la entrevista, los sinodales pueden profundizar sobre aspectos más personales y actitudinales del aspirante.

Como se ha dicho anteriormente, las preguntas se encaminan a la determinación de un perfil idóneo para desempeñarse en el SEM, siendo así, las preguntas realizadas por los sinodales se orientan a determinar competencias del aspirante, que en el ensayo y entrevista resulta difícil determinar.

De acuerdo a la información proporcionada por uno de los informantes, las preguntas se pueden orientar en dos sentidos: “conocimientos concretos” y “situacionales”. Como se ha revisado anteriormente, un aspecto importante es el dominio que el aspirante tiene sobre los conocimientos mínimos requeridos en el área de las Relaciones Internacionales, sin embargo otro que no merece menos atención es el comportamiento del aspirante en el área de trabajo.

En ese sentido, como se ha visto en apartados anteriores, la entrevista y las preguntas de entrevista permiten generar una aproximación al comportamiento del aspirante frente a posibles escenarios de trabajo. De esta forma las preguntas planteadas por los sinodales tienen una clara intención profesional, algunos entrevistados dieron ejemplos de preguntas como las siguientes: “hábleme sobre el reciente conflicto en Siria”, o “imagine el caso hipotético de que usted está en Rusia y se le pide salvar a unos mexicanos en Osetia ¿qué va a hacer?”

Siendo pruebas no estandarizadas, las respuestas de cada aspirante deben ser valoradas por los evaluadores que califican el ensayo y que se presentan como

sinodales en la entrevista. Para ambas pruebas, los informantes mencionaron que el elemento de subjetividad es reducido mediante dos mecanismos: el establecimiento de criterios para su calificación, y la evaluación de las respuestas del aspirante por parte de tres evaluadores distintos.

De esta manera, los entrevistados coincidieron en que la entrevista es un recurso que permite determinar ciertas habilidades y actitudes de los aspirantes. En ese sentido, las preguntas realizadas por los sinodales, tienen la finalidad de determinar si posee ciertos conocimientos, así como de anticipar la “vocación” del aspirante a ingresar al SEM.

Como se podrá apreciar en este apartado, las evaluaciones que comprenden el proceso de ingreso al SEM y que se han determinado estudiar permiten a los evaluadores determinar la idoneidad de un aspirante a ingresar al SEM. Es necesario agregar, sin embargo, que aunque gran parte de los requerimientos mínimos para ingresar al SEM son establecidos por la SRE, existe un margen de decisión importante por parte de los sinodales, siendo ellos quienes finalmente determinan la entrada o no de un candidato.

Al respecto, el elemento “subjetividad” fue mencionado durante las entrevistas al preguntar sobre el grado de objetividad de esta prueba, en ese sentido las respuestas de los entrevistadores coincidieron al mencionar, que si bien es cierto que toda prueba puede reportar cierto grado de subjetividad al ser elaborada o calificada, en especial la entrevista y el ensayo. Este elemento es reducido al establecer criterios claros y mecanismos de evaluación estrictos que permitan manejar con más claridad las pruebas.

Finalmente, los entrevistados mencionaron que todo interesado a ingresar al SEM debe reunir ciertos criterios generales no solo en el ámbito de los conocimientos, sino también de las actitudes. Algunos aspectos dignos de mencionarse son la habilidad para expresarse oral y textualmente de forma adecuada, capacidad de análisis, actualización constante, dominio de idiomas y mostrarse seguro ante cualquier situación. En ese sentido, el acento en la formación sólida y la preparación constante como medios para tener oportunidades de ingreso al SEM, fue unánime.

4. Conclusiones

Como parte final de la presente investigación, este apartado se propone establecer las conclusiones finales, emanadas del análisis del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, el ensayo y la entrevista.

En este apartado pretendemos responder a la pregunta de investigación la cual se propone definir el perfil de ingreso al SEM, al determinar el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son deseables en un aspirante a ingresar a la vida diplomática, por vía del concurso público de ingreso.

En primera instancia, se presentarán las conclusiones emanadas del ejercicio de análisis de contenido al examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002. Seguido de esto, se presentarán las conclusiones del ejercicio de análisis de contenido a la entrevista realizada a los informantes involucrados en el proceso de selección.

Derivado de este ejercicio y como cierre de la presente investigación, se presentará el perfil de ingreso al SEM.

4.1 Examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002

El análisis del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales, y de la entrevista en profundidad, permiten concluir que como instrumento de evaluación, el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales se orienta hacia un enfoque cognitivo-conductual de la educación.

Conviene recordar que dentro de los distintos tipos de evaluación, las pruebas objetivas o también llamadas estandarizadas ocupan un lugar predominante por sobre los demás, debido a la “economía” de su aplicación. En ese sentido, son fáciles de aplicar, permiten evaluar a un número significativo de personas, y su construcción estadística las dota de validez y confiabilidad.

La prueba escrita aplicada en el concurso de ingreso al SEM, sigue la lógica de las pruebas objetivas en cuanto a que su orientación evaluativa se inclina a la

medición de conocimientos. Sin embargo, no fue posible determinar si su construcción corresponde metodológicamente a una prueba estandarizada.

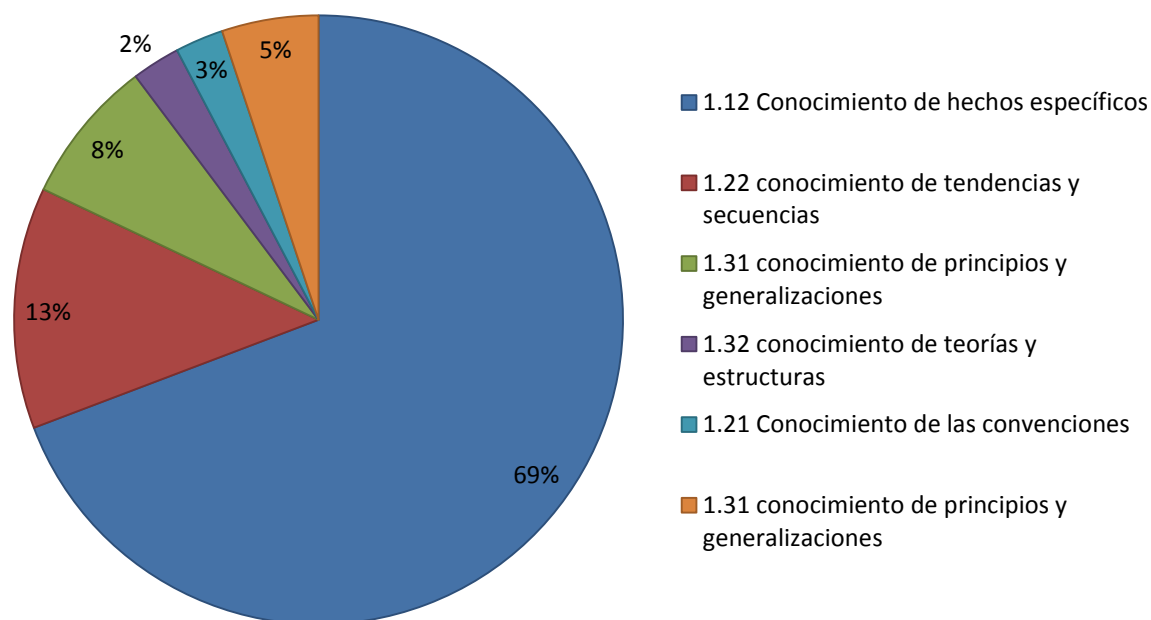
En relación a su objetivo como herramienta evaluativa, es posible afirmar que el examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002 tiene la finalidad de determinar si el aspirante a ingresar al SEM cuenta con una serie de conocimientos específicos.

De acuerdo al análisis de contenido realizado al examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales del 2002, fue posible determinar que el conjunto de 40 respuestas analizadas, las cuales representan el 20% del total de 200 preguntas pertenecientes al examen, corresponden al dominio *1.00 Conocimiento* de acuerdo a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom.

27 de las 40 preguntas analizadas (Ver Gráfica 2.), es decir el 69% pueden clasificarse de acuerdo a la subcategoría *1.12 conocimientos de hechos específicos*, de acuerdo a la taxonomía de Bloom de objetivos educativos, los 13 restantes, esto es, el 31% aunque parte de la subcategoría conocimiento, no entran en la subcategoría *1.12 conocimiento de hechos específicos*.

Los ítems que no se incluyen en la categoría taxonómica *1.12 conocimientos de hechos específicos*, comprenden la categoría 1.00 conocimiento, sin embargo son distintas en cuanto a su subcategoría. De esta forma, se tienen 5 reactivos de la subcategoría *1.22 Conocimiento de las tendencias y secuencias*, 3 reactivos de la subcategoría *1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones*, 1 reactivo de la subcategoría *1.21 Conocimiento de las convenciones*, y un reactivo de la subcategoría *1.32 Conocimiento de teorías y estructuras* (Ver Gráfica 2).

Gráfica 2. Relación de ítems de acuerdo al análisis del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002



Fuente.: Elaboración propia a partir de la información derivada del análisis del examen de cultura general del 2002.

En este sentido, es clara la preponderancia de la categoría conocimiento, la cual determina la orientación del examen de cultura general hacia la medición de una cierta parcela del conocimiento, específicamente aquel que está referido a la apropiación de datos, fechas, acontecimientos, leyes, etc. en el ámbito de las Relaciones Internacionales.

El dominio del nivel de aprendizaje relacionado con el conocimiento atiende a la memorización como principal ejercicio cognitivo para su apropiación. Al respecto Bloom (1979) menciona que:

La conducta que se espera de un estudiante en situación de evocación es similar a la que se esperó de él durante el aprendizaje original, cuando se confía en que almacene en su mente determinada información. Posteriormente se le pide que recuerde esa información (...) esta categoría se distingue de las demás en que la acción de recordar es el principal proceso psicológico implícito (p.53).

Como se puede apreciar en la tabla 5, el aspirante a ingresar al SEM, debe ser capaz de poseer una cantidad considerable de información, y evocarla en el momento preciso. En este sentido, nos referimos no solo a la memorización de fechas y datos, sino también de principios y leyes, así como estructuras más complejas como son las teorías o sistemas.

Esta capacidad resulta congruente con las exigencias que en el ámbito laboral pueda tener una vez haya ingresado a la vida diplomática. Como funcionario del SEM, debe ser capaz de evocar datos de interés para cada una de las funciones que le toca desarrollar.

Por otra parte, es importante mencionar que el análisis del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002 permitió determinar que la mayor parte de los reactivos revisados pertenecen a la categoría *asociación* atendiendo a la tipología del ítem de María Teresa Romero, quien es citada por Carreño (1993). En total se encontró que el ítem del tipo *asociación* se presentó con una frecuencia de 29 veces, cifra alta en comparación con el número de veces que se repiten los tipos de ítem *propósito* (1 vez), *reconocimiento de error* (2 veces), *efecto* (1 vez), *definición* (5 veces), *causa* (3 veces).

De acuerdo a la frecuencia con la que se repite el ítem del tipo *asociación* se puede apreciar que el examen tiene una preponderancia hacia datos tales como conceptos, hechos, personas, etc. los cuales se aprecian en cada sección en forma de reactivos. Lo anterior indica una tendencia hacia la relación de elementos, demandando que el aspirante sea capaz de reconocer su correspondencia; para lograr esto, debe hacer uso de su memoria y utilizar dicha información estableciendo relaciones entre los datos.

Finalmente, es necesario mencionar que la prueba escrita es el primer filtro para ingresar al SEM, junto con el examen de español, y los exámenes de idiomas, y en donde más aspirantes son descartados. A partir de esta consideración se puede argumentar que la primera etapa como parte del proceso de selección, es un mecanismo de selección para todos aquellos aspirantes que cumplan con los requerimientos mínimos de conocimiento, que a juicio de la SRE son fundamentales.

Tabla 10. Conocimientos requeridos para ingresar al SEM de acuerdo al análisis de contenido del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002

| E x a m e n d e c u l t u r a g e n e r a l | C o n o c i m i e n t o | Subcategoría taxonómica | Elementos operacionales | Áreas del conocimiento |
|--|--|--|---|---|
| | | 1.11 Conocimiento de la terminología | <ul style="list-style-type: none"> • Terminología • Conceptos • Referentes • Significados • Símbolos • definiciones | <ul style="list-style-type: none"> • Historia de México • Política exterior de México • Derecho constitucional mexicano • Geografía e indicadores socioeconómicos • Cultura de México • Historia mundial • Economía internacional • Derecho internacional |
| | | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | <ul style="list-style-type: none"> • Fechas • Magnitud de un suceso • Personas • Lugares • Descubrimientos | |
| | | 1.22 Conocimiento de las tendencias y secuencias | <ul style="list-style-type: none"> • Cronologías • Procesos • Interrelaciones | |
| | | 1.31 conocimiento de principios y generalizaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Principios • Leyes • Modelos • Sistemas | |
| | | 1.32 conocimiento de teorías y estructuras | <ul style="list-style-type: none"> • Teorías • Estructuras • Organización • Generalizaciones | |

Fuentes: Elaboración propia de acuerdo al análisis del examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002

4.2 Ensayo

Se ha consignado por la entrevistas realizadas a los involucrados en el proceso de ingreso al SEM, que el ensayo forma parte sustancial de la segunda etapa del concurso público para ingresar al SEM. Su importancia radica en la necesidad de contar con recursos humanos capaces de redactar escritos de forma adecuada.

Conviene mencionar que la elaboración del ensayo constituye un acercamiento a la construcción del conocimiento en los términos que la teoría del constructivismo establece. En ese sentido, el desarrollo de un tema por parte del aspirante, le plantea el reto de generar una estructura argumentativa partiendo de sus conocimientos previos.

La elaboración del ensayo permite a los evaluadores determinar no solo el nivel de conocimientos del aspirante, sino su capacidad para generar una propuesta comunicativa respetando las convenciones escritas y en un tiempo límite establecido por la Secretaría. De lo anterior, se desprende que la utilidad evaluativa del ensayo descansa sobre su capacidad para adelantar un futuro desempeño en las actividades escritas y de razonamiento por parte del aspirante.

En ese sentido, las actividades desempeñadas en el ámbito del SEM competen a la escritura de informes, reportes, escritos oficiales, comunicaciones con distintos actores públicos y privados, entre otras actividades de tipo escrito. Siendo este un requisito indispensable para el ejercicio de la diplomacia, la SRE, dispone de la evaluación de tipo ensayo como el principal recurso para establecer el dominio de la expresión escrita en los aspirantes.

De acuerdo al análisis de la entrevista realizada a los involucrados en el proceso de selección, se pudo constatar que el ensayo es calificado por triplicado, y atendiendo a una serie de criterios dispuestos por la SRE. Estos criterios, determinan en cierta medida, los requerimientos específicos de la Secretaría en relación a la habilidad para redactar un documento.

Los criterios que se pudieron constatar durante la entrevista, fueron:

- **Redacción**
- **Apego al tema**
- **Capacidad de análisis**
- **Estructura**

En cuanto a la redacción, se encuentra referida a la capacidad de elaborar un texto coherente, con sentido lógico y producto de la habilidad para expresar de

forma escrita el pensamiento propio. El apego al tema, hace referencia a la destreza para de mantener un hilo conductor que guíe el desarrollo de la idea dentro del texto. Capacidad de análisis se define como el “fraccionar el material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender de qué manera están organizadas” (Bloom, 1979).

De acuerdo a lo anterior, y retomando la información expresada por los informantes, es posible distinguir dos elementos para la revisión del ensayo: de forma y de fondo. El elemento de forma corresponde a las reglas gramaticales que operan en el lenguaje castellano, y que son aplicables a la elaboración de textos escritos. El segundo apela a la capacidad de desarrollar un argumento racional a partir de una idea mediante un proceso cognitivo.

Siendo así, se tiene en primer lugar que es necesario el **conocimiento de las convenciones** y los modos para escribir un texto de manera adecuada, esto es, los principios de **gramática, ortografía y sintaxis** que permiten redactar de manera adecuada un escrito. Es necesario mencionar que no basta con conocer las reglas generales de escritura de expresión escrita y específicamente del ensayo, sino que además se debe demostrar la **habilidad** para **aplicar** dichos principios en la elaboración del mismo

En ese sentido, se entiende por la subcategoría *3.00 Aplicación*:

Ser capaz de aplicar la abstracción correcta sin necesidad de aclarar cuál es ésta y sin que haya que demostrarle como usara en esa situación particular (...) Si evidencia “comprensión”, el estudiante demuestra que puede manejar la abstracción cuando se le solicita. Si manifiesta “aplicación” está probando que va a usarla correctamente dada una situación apropiada aunque no se especificó la solución (Bloom, 1979, p. 101)

Por otra parte, el fondo se entiende como todos los procesos cognitivos aplicados en la construcción del ensayo, y que constituyen la esencia misma de este tipo de trabajos escritos. Retomando lo mencionado en el apartado en el que se habla sobre el ensayo, tenemos que la idea principal de dicho trabajo escrito es “elaborar o construir una tesis (punto de vista o argumento) fundamentándola o corroborándola con pruebas o evidencia, anticipando con destreza los contra-argumentos u objeciones y planteando un desenlace o conclusión” (Duffin, 1998, p. 1.).

De esta forma, se tiene que el aspecto más importante en dicho tipo de trabajo escrito de acuerdo a lo consignado en la entrevista, es la demostración de la **capacidad de analizar la información, sintetizarla y presentarla de manera escrita en forma ordenada y coherente**. Para lograr esto, el aspirante debe realizar un análisis a partir de una idea o planteamiento establecido de antemano, para posteriormente presentar sus conclusiones al respecto.

Conviene mencionar que el análisis solo es una parte del proceso cognoscitivo que el aspirante pone en juego al procesar la información descubriendo las partes constitutivas e interrelaciones, como es mencionado anteriormente. El siguiente paso es sintetizar la información con la finalidad de presentar de forma coherente los argumentos que defienden la idea propuesta.

La categoría *5.00 Síntesis* hace referencia a “la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos, partes, etcétera, y combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba con claridad”. Con esta descripción entendemos que en el ensayo, el ejercicio posterior al análisis de la información sobre determinado tema, corresponde a la organización de sus elementos en una nueva estructura lógica.

Expresado de forma más específica, la elaboración de un ensayo corresponde a la subcategoría *5.10 Producción de una comunicación única*, la cual menciona que:

La parte clave de esta tarea reside en la efectividad con que el alumno use un medio de expresión particular, sus formas y convenciones, para traducir sus ideas. El medio específico también le ofrece límites dentro de los cuales debe alcanzar sus propósitos (Bloom, 1979, p.138)

De esta manera, a partir de la elección de un tema, el aspirante puede demostrar, y los interesados medir, el nivel de análisis de la información que domina sobre un tema. Es preciso recordar, que en la taxonomía de Bloom de objetivos educativos, cada categoría incluye a la anterior, de manera que la última categoría involucrada en este ejercicio *5.00 Síntesis*, comprende a las categorías *4.00 Análisis*, *3.00 Aplicación*, *2.00 Comprensión*, *1.00 Conocimiento*.

1.00 Conocimiento: incluye aquellos comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia del recuerdo de ideas, materiales o fenómeno, ya sea como reconocimiento o evocación. (Bloom, 1979, p. 57)

2.00 Comprensión: Son los objetivos, comportamientos y respuestas que representan la intelección del mensaje literal contenido en una comunicación o mensaje (Bloom, 1979, p.78)

3.00 Aplicación: se refiere al acto de ejecutar o utilizar el contenido de las abstracciones aprendidas en una situación determinada.

4.00 Análisis: El fraccionamiento del material en sus partes constitutivas, la determinación de las relaciones prevalecientes entre dichas partes y comprender que qué manera están organizadas. También puede aplicarse a las técnicas y recursos utilizados para transmitir un significado o tener como propósito establecer las conclusiones que pueden extraerse de una comunicación (Bloom, 1979, p.120)

5.00 Síntesis: la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Es un proceso que exige la capacidad de trabajar con elementos, partes, etcétera, y combinarlos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente con claridad (Bloom, 1979, p.131-132)

En términos más comunes, el proceso del pensamiento que lleva a la elaboración del ensayo (Ver Tabla 9), implica que el aspirante tenga un **dominio** sobre la información básica del tema, **comprenda** la información que posee, de manera que le sea posible manipular dicha información, pueda **aplicar** o haya aplicado lo aprendido en distintos contextos tales como exámenes, trabajos escritos, círculos de estudio o discusiones. Posteriormente, debe ser capaz de descomponer la información en sus diferentes partes y comprender las relaciones entre sus distintos elementos. Finalmente, con el manejo de esta información debe constituir una comunicación propia.

Tabla 11. Conocimientos y habilidades requeridos para la elaboración del ensayo

| | Elementos para la revisión del ensayo | Criterios de evaluación | Subcategoría taxonómica | Elementos operacionales |
|--------------|---|-------------------------|--|-------------------------|
| Conocimiento | Forma | Redacción | 1.21 Conocimiento de las convenciones 5.10 Producción de una comunicación única | Claridad |
| | | | | Concisión |
| | | | | Sencillez |
| | | | | Ortografía |
| | | | | Sintaxis |
| | | | | Puntuación |
| Habilidad | Fondo | Estructura | 1.21 Conocimiento de las convenciones 5.10 Producción de una comunicación única | Introducción |
| | | | | Desarrollo |
| | | | | Conclusión |
| | | Capacidad de análisis | 4.30 Análisis de los principios de organización | Conocimiento |
| | | | | Comprensión |
| | | | | Análisis |
| Pertinencia | 5.10 Producción de una comunicación única | Síntesis | | |
| | | | | Apego al tema |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la información recabada en la entrevista a profundidad

4.3 Entrevista

Dentro del análisis de contenido realizado a las diversas pruebas para ingresar al SEM, la entrevista cuenta con un lugar privilegiado. Como instrumento de selección resulta particularmente interesante debido a la cantidad y calidad de información que fue posible recabar sobre esta evaluación.

Derivado del análisis de contenido, se verifica que la entrevista de selección como herramienta evaluativa, parte de la teoría constructivista de la educación, toda

vez que la dinámica de su aplicación, implica la construcción de un discurso por parte del aspirante a partir de conocimientos, experiencias y actitudes que se han conformado en el individuo.

En muchos sentidos, la entrevista es la aproximación más cercana que el candidato tendrá con la institución antes de ingresar al SEM, pudiendo ser los sinodales parte de la plantilla de la SRE, miembros del SEM y académicos especializados, la entrevista es la forma más directa de determinar las habilidades del candidato.

A partir del análisis de contenido se pudo constatar que los criterios a partir de los cuales se elaboran las entrevistas son:

- **Vocación de Servicio**
- **Actualidad**
- **Capacidad de argumentación**
- **Análisis**
- **Estructura**

Asimismo a partir de la información recabada en las entrevistas, se pudo determinar que la entrevista es dividida en dos momentos: una primera parte orientada a profundizar sobre el perfil académico y profesional del aspirante, y un segundo momento orientada a hacer preguntas para determinar actitudes en relación a un futuro desempeño laboral.

En relación a la taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom (1979), las características antes descritas se pueden agrupar en el nivel más alto del dominio afectivo, de la categoría *5.0 Caracterización por un valor o complejo de valores*, subcategoría *5.2 Caracterización*, la dice:

A filosofía de la vida que surge en este nivel puede entenderse como una transferencia de los objetivos y comportamientos de las categorías anteriores, en su sentido más general posibles. Los valores específicos y los sentimientos previamente atribuidos a objetos particulares han llegado a ser, ahora, fenómenos generalizados, tales como el carácter y la moral (Bloom, 1979, p. 338)

En este punto, nos referimos a un conjunto de valores y actitudes que se han internalizado y que son coherentes con su conducta, constituyen la personalidad del

individuo y aunque pueden variar de forma intermitente, generalmente conforman un sistema coherente y sostenido que dan consistencia a su actuar.

De esta forma se tiene que la vocación de servicio, seguridad, disciplina, desapego y adaptabilidad son actitudes y valores que se tienen por deseables en un candidato a ingresar al SEM.

Por otro lado, es claro que dentro de la entrevista se busca determinar la habilidad del aspirante para expresarse oralmente de forma coherente y clara, por lo que se conjunta el conocimiento de contenidos relativos al área de las Relaciones Internacionales, con la habilidad de expresar dichos conocimientos de forma adecuada y dar respuesta a las preguntas que se le hacen.

De acuerdo a la lógica antes expresada, los resultados de la entrevista realizada a los informantes nos permite concluir que el proceso de entrevista de selección conforma el conocimiento de contenidos relacionados al área de las Relaciones Internacionales, además de un conjunto de valores y actitudes que son traducidos en un complejo que se traduce en una caracterización. Finalmente, la habilidad para expresarse de forma oral conforma la suma de los conocimientos y actitudes orientados hacia una tarea.

En otros términos, en la entrevista de selección un aspirante debe ser capaz de recordar o evocar cierto **conocimiento**, y llevarlo a alguno de los siguientes niveles cognitivos para dar una respuesta coherente, pero debe además tener la **habilidad** de comunicarlo de forma clara y precisa (Ver Tabla 10). Por otra parte, al establecer una respuesta se dejan entrever las actitudes y valores de un individuo, puesto que la actitud que asume frente a un estímulo forma parte de su personalidad.

Tabla 12. Conocimientos, habilidades y actitudes en la entrevista

| | Dominio | Subcategoría taxonómica | Criterios para la evaluación |
|--------------|-------------------|---|--|
| Conocimiento | Dominio cognitivo | 1.00 Conocimiento 2.00 Comprensión 3.00 Aplicación 4.00 Análisis 5.00 Síntesis 6.00 Evaluación | Conocimientos generales sobre las RRII |
| Actitud | Dominio afectivo | 5.2 Caracterización | <ul style="list-style-type: none"> • Vocación de servicio • Seguridad • Disciplina • Desapego • Adaptabilidad |
| Habilidad | Habilidad | <ul style="list-style-type: none"> • De expresión oral • De síntesis • De Análisis | <ul style="list-style-type: none"> • De expresión oral • De síntesis • De análisis |

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la entrevista en profundidad

En su conjunto, las pruebas analizadas nos permiten concluir que el concurso público de ingreso al SEM es un proceso complementario, es decir, que se compone de una serie de etapas que incluyen pruebas de diversa índole. Las pruebas aplicadas durante el concurso público tienen diferentes características y objetivos (Ver Tabla 11).

El examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales determina el nivel de conocimiento sobre un área específica de estudio que son las Relaciones Internacionales. La SRE, con el apoyo de funcionarios y miembros de la comunidad académica, establecen los criterios que determinan el conjunto de conocimiento mínimos requeridos para formar parte del SEM.

Como primera prueba de eliminación, el examen se constituye como el medio para determinar la solidez de los conocimientos del aspirante, lo que se evalúa en este caso es el producto final de una formación intelectual sólida deseable, misma que comienza desde los primeros años de escuela y se ubica en el último grado de estudios del aspirante, generalmente licenciatura o postgrado.

El ejercicio intelectual en esta prueba, se ubica en los primeros niveles del dominio cognitivo, apelando en su mayoría a la memorización, evocación y asimilación. Aunque existen subcategorías cognitivas más complejas subyacentes a la prueba, estas no rebasan la categoría básica del conocimiento. En esta etapa la memorización será clave para aprobar dicha prueba.

En posteriores etapas, se incorporan diversas evaluaciones destinadas a determinar no solo el nivel de conocimientos, sino la habilidad que el aspirante posee ante una determinada tarea. Tomando en cuenta solo las pruebas que se eligieron para el análisis

En el caso específico del ensayo, el aspirante se ve obligado a pasar de la simple memorización a estadios más complejos del dominio cognitivo, en este instrumento evaluativo es clave la capacidad de analizar una cantidad considerable de información con la finalidad de establecer la relación entre sus partes y estar en condiciones de elaborar un argumento, de igual forma el aspirante debe ser capaz de sintetizar esta información de tal forma que le sea posible ordenar y expresar la información de forma precisa asumiendo a la vez una posición o actitud ante la información.

Finalmente, el análisis de la entrevista permite a la SRE determinar ciertas actitudes y valores relacionados con el ejercicio de una labor diplomática. Esta consideración se hace atendiendo no solo a las necesidades de la propia Secretaría, sino también a la adecuación de un determinado perfil para el SEM.

En suma, quien se aventure a la vida diplomática debe contar con conocimientos profundos y sólidos del ámbito de las Relaciones Internacionales, fechas, nombres, datos, indicadores, lugares deben formar parte de su repertorio, pero además debe ser capaz de reconocer y evocar con precisión las tendencias, principios, teorías, convenciones relacionadas al mismo campo de estudio.

Asimismo, necesita contar con la capacidad de llevar a niveles más altos de pensamiento el conocimiento, esto es, además de asimilar la información, ser capaz de procesarla y manipularla. En concreto, se trata de que el individuo sea capaz de sintetizar, analizar y evaluar con la información dada.

De igual manera, el aspirante debe haber desarrollado la habilidad para expresar sus ideas de forma adecuada, ya sea de forma escrita u oral. En ese sentido debe tener facilidad de palabra, y la capacidad de redactar textos de forma coherente y clara.

A todo lo anteriormente mencionado se debe agregar que el aspirante a ingresar al SEM, debe contar con un complejo de valores y actitudes orientados hacia el ejercicio de la vida diplomática (Ver tabla 13). En ese sentido, y para efectos prácticos, la vocación de servicio define de forma sintética el conjunto de actitudes deseables para el ingreso al SEM.

Tabla 13. Compendio de Conocimientos, habilidades y actitudes que definen el perfil de ingreso al SEM

| | Categoría taxonómica | Elementos operacionales |
|--------|--|---|
| Examen | 1.11 Conocimiento de la terminología | <ul style="list-style-type: none"> • Terminología • Conceptos • Referentes • Significados • Símbolos • definiciones |
| | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | <ul style="list-style-type: none"> • Fechas • Magnitud de un suceso • Personas • Lugares • Descubrimientos |
| | 1.22 Conocimiento de las tendencias y secuencias | <ul style="list-style-type: none"> • Cronologías • Procesos • Interrelaciones |
| | 1.31 conocimiento de principios y generalizaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Principios • Leyes • Modelos • Sistemas |
| | 1.32 conocimiento de teorías y estructuras | <ul style="list-style-type: none"> • Teorías • Estructuras • Organización • Generalizaciones |

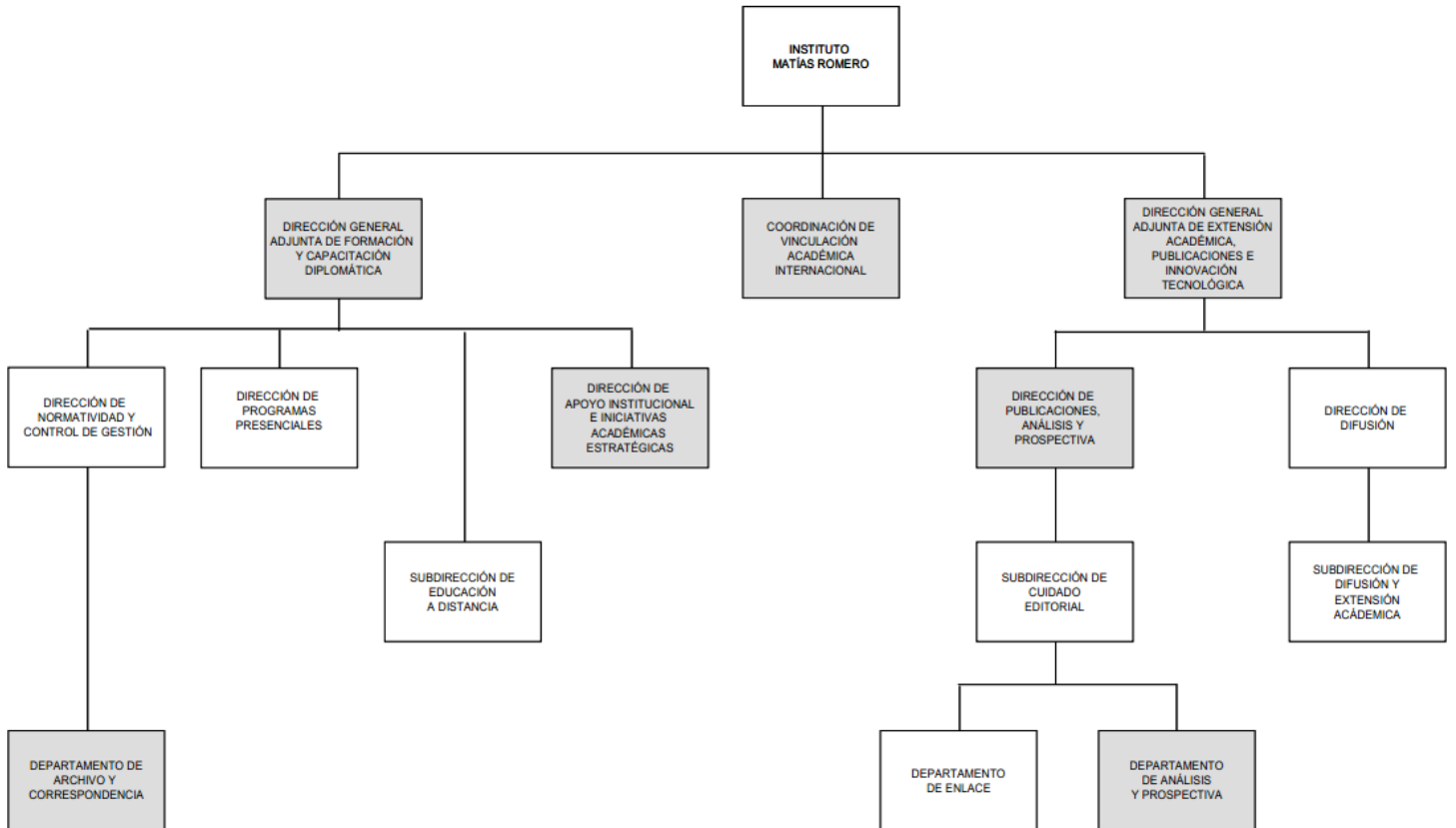
| | | | |
|---|---|---|--|
| Ensayo | Redacción | 1.21 Conocimiento de las convenciones 5.10 Producción de una comunicación única | <ul style="list-style-type: none"> • Claridad • Concisión • Sencillez • Ortografía • Sintaxis • Puntuación |
| | Estructura | 1.21 Conocimiento de las convenciones 5.10 Producción de una comunicación única | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción • Desarrollo • Conclusión |
| | Capacidad de análisis | 4.30 Análisis de los principios de organización | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento • Comprensión • Análisis • Síntesis |
| | Pertinencia | 5.10 Producción de una comunicación única | Apego al tema |
| | 1.00 Conocimiento 2.00 Comprensión 3.00 Aplicación 4.00 Análisis 5.00 Síntesis 6.00 Evaluación | | Conocimientos generales sobre las RRII |
| | <ul style="list-style-type: none"> • 5.2 Caracterización | | <ul style="list-style-type: none"> • Vocación de servicio • Seguridad • Disciplina • Desapego • Adaptabilidad |
| <ul style="list-style-type: none"> • Habilidad de expresión oral • Habilidad de síntesis • Habilidad de Análisis | | <ul style="list-style-type: none"> • De expresión oral • De síntesis • De análisis | |

Tabla 11. Elaboración propia a partir de la información recabada en el análisis del examen de cultura general y de la entrevista en profundidad

Con la presentación de los resultados finales de la investigación se da por concluido el trabajo y se cumple con el objetivo definido para este estudio que consiste en definir el perfil de ingreso al SEM (Ver Tabla 13). Queda en manos del lector juzgar si los resultados de la investigación puedan informar, u orientar a quien la consulte, de igual forma se hace una invitación a continuar trabajando las líneas de investigación relacionadas con los mecanismos de ingreso al SEM.

ANEXO I

ORGANIGRAMA DEL INSTITUTO MATÍAS ROMERO



Fuente: página de la Secretaría de Relaciones Exteriores (www.sre.gob.mx)

ANEXO II

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

BLOQUE 1

EXAMEN DE CULTURA GENERAL ORIENTADO A LAS RELACIONES INTERNACIONALES DEL 2002

1. ¿Existe una teoría educativa que sustente la elaboración del examen de cultura general?
2. ¿Cuáles son los pasos utilizado en la elaboración del examen de cultura general?
3. ¿Qué instituciones colaboran directamente en el diseño del examen de cultura general?
4. ¿Existe algún área a la que estadísticamente se le dé mayor peso que sobre las demás en el examen de cultura general?
5. ¿Las áreas y preguntas que integran el examen definen o se aproximan a la concepción que se tiene de cultura general?

BLOQUE 2

PREGUNTAS PARA ENTREVISTADORES

1. ¿Existen criterios para calificar la entrevista?, de ser así, ¿Cuáles son?
2. ¿Para qué le sirve a la institución el entrevistar a los participantes?
3. ¿Qué tipo de preguntas se realizan en la entrevista?
4. ¿Usted diseña los criterios o le entregan una tabla criterial?
5. ¿Qué intención tienen las preguntas realizadas al aspirante durante la entrevista?
6. ¿Bajo qué criterios se seleccionan a los sinodales que realizan las entrevistas?
7. ¿Hay aspectos actitudinales que se valoren en la entrevista?, de ser así, ¿Cuáles son?

8. ¿A qué se le da mayor peso en las actitudes?
9. ¿Desde su punto de vista, cuales son las competencias que deben ser valoradas en una entrevista?

BLOQUE 3

PREGUNTAS PARA EVALUADORES DEL ENSAYO

1. ¿Qué temas se abordan recurrentemente en el ensayo?
2. ¿De qué manera el ensayo ayuda a determinar si un aspirante es apto para formar parte del SEM?
3. ¿Bajo qué criterios se califica el ensayo aplicado a los aspirantes durante la segunda etapa del concurso público?

BLOQUE 4

PREGUNTAS GENERALES

1. ¿Desde su punto de vista, cuales son los conocimientos que todo aspirante debe demostrar para ser parte del SEM?
2. ¿Desde su punto de vista, cuales son las habilidades que todo aspirante debe demostrar para ser parte del SEM?
3. ¿Desde su punto de vista, cuales son las actitudes que todo aspirante debe demostrar para ser parte del SEM?
4. ¿Desde su punto de vista, cuales son los valores que todo aspirante debe demostrar para ser parte del SEM?

ANEXO III

CONCURSOS PÚBLICOS GENERALES DE INGRESO A LA RAMA DIPLOMÁTICO-CONSULAR DEL SEM CONVOCADOS DURANTE EL PERÍODO 1978-2008

| AÑO CONCURSO | PLAZAS OFRECIDAS EN LA CONVOCATORIA | TOTAL DE SOLICITUDES RECIBIDAS | 1ª ETAPA | 2ª ETAPA | 3ª ETAPA | TOTAL DE PLAZAS OTORGADAS COMO RESULTADO DEL CONCURSO |
|------------------|-------------------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|---|
| 1978 | (*) | (*) | (*) | (*) | (*) | 8 |
| 1980 ENE-AGOS | 25 | (*) | (*) | (*) | (*) | 21 |
| | 30 | (*) | (*) | (*) | (*) | 28 |
| 1981 FEB-DIC | 25 | (*) | (*) | (*) | (*) | 41 |
| | 15 | (*) | (*) | (*) | (*) | 20 |
| 1983 | 25 | (*) | (*) | (*) | (*) | 25 |
| 1984 | 15 | (*) | (*) | (*) | (*) | 15 |
| 1986 | 20 | (*) | (*) | (*) | (*) | 27 |
| 1987 | 30 | (*) | (*) | (*) | (*) | (*) |
| 1988 | 20 | (*) | (*) | (*) | (*) | 21 |
| 1990 | 100 | 1010 | 937 | 249 | 100 | 86 |
| 1991 | 100 | 701 | 652 | 110 | 68 | (*) |
| 1992 | 100 | 1209 | 1090 | 255 | 100 | 83 |
| 1993 | 50 | 1005 | 882 | 182 | 50 | 47 |
| 1994 | 30 | 507 | 472 | 106 | 34 | 31 |
| 1996 | 20 | 630 | 484 | 59 | 23 | 22 |
| 1998 | 40 | 578 | 460 | 118 | 45 | 39 |
| 1999 | 30 | 1296 | 1016 | 120 | 40 | 37 |
| 2000 | 20 | 652 | 532 | 61 | 20 | 19 |
| 2002 | 20 | 504 | 468 | 87 | 25 | 25 |
| 2005 | 25 | 1047 | 990 | 103 | 50 | 50 |
| 2006 | 50 | 1115 | 622 | 138 | 50 | 50 |
| 2006-2007 | 25 | 894 | 539 | 85 | 25 | 25 |
| 2008 | 80 | 1813 | 1122 | 273 | 80 | 80 |

Fuente: Secretaría de Relaciones Exteriores, respuesta a la solicitud de acceso a la información 0000500159311, interpuesto a la Unidad de Enlace de la Secretaría de Relaciones Exteriores a través del Instituto de Acceso a la Información (IFAI).

* Dato no disponible

ANEXO IV

RESUMEN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO REALIZADO AL EXAMEN DE CULTURA GENERAL ORIENTADO A LAS RELACIONES INTERNACIONALES 2002

| Sección | ítem | Subcategoría | | Tipología del ítem |
|----------------------------------|------|--|--|-------------------------|
| Sección 1 Historia de México | 25 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Propósito |
| | 1 | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.22 Conocimiento de las tendencias y secuencias | Reconocimiento de error |
| | 9 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 7 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 3 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| Sección 2 Política exterior | 36 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Efecto |
| | 32 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 41 | 1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones en un campo determinado | 1.31 conocimiento de principios y generalizaciones | Definición |
| | 26 | 1.30 conocimiento de los universales y abstracciones de un campo dado | 1.32 conocimiento de teorías y estructuras | Causa |
| | 48 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.22 conocimiento de tendencias y secuencias | Asociación |
| Sección 3 Derecho constitucional | 62 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 70 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 58 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |

| | | | | |
|-----------------------------------|-----|--|--|-------------------------|
| | 67 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 63 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| Sección 4 Geografía y estadística | 90 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 81 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 80 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 85 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 94 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Reconocimiento de error |
| Sección 5 Cultura de México | 106 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 114 | 1.10 conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 119 | 1.21 conocimiento de las convenciones | 1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias | Asociación |
| | 110 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 103 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| Sección 6 Historia Internacional | 152 | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.12 conocimiento de las tendencias y secuencias | Causa |
| | 159 | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.22 conocimiento de las tendencias y secuencias | Causa |
| | 142 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 162 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 143 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |

| | | | | |
|----------------------------------|-----|--|--|------------|
| Sección 7 Economía Internacional | 164 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 177 | 1.20 Conocimiento de los modos y medios para el tratamiento de los datos específicos | 1.21 Conocimiento de las convenciones | Asociación |
| | 174 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.11 Conocimiento de la terminología | Definición |
| | 185 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 180 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| Sección 8 Derecho Internacional | 189 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.12 Conocimiento de hechos específicos | Asociación |
| | 198 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.11 Conocimiento de la terminología | Definición |
| | 186 | 1.10 Conocimiento de datos específicos | 1.11 Conocimiento de la terminología | Definición |
| | 187 | 1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones | 1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones | Definición |
| | 200 | 1.30 conocimiento de los universales y las abstracciones | 1.31 Conocimiento de principios y generalizaciones | Asociación |

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados del análisis de contenido al examen de cultura general orientado a las Relaciones Internacionales 2002.

ANEXO V

VACIADO DE LA ENTREVISTA APLICADA A LO INVOLUCRADOS EN EL PROCESO DE SELECCIÓN

| EXAMEN DE CULTURA GENERAL ORIENTADO A LAS RELACIONES INTERNACIONALES | | |
|---|----|--|
| PREGUNTA 1 | 1* | No reconoce algún enfoque educativo en la elaboración del examen |
| | 2 | “examen global de conocimientos” la cual alude a la categoría “conocimiento” del dominio cognoscitivo, de acuerdo a la Taxonomía de objetivos educativos de Benjamín S. Bloom. |
| | 3 | Desconoce si existe un sustento teórico |
| | 4 | No reconoc.e algún enfoque educativo en la elaboración del examen |
| PREGUNTA 2 | 1 | Se diseña entre tres personas, dos miembros del SEM y un académico de acuerdo a los criterios dispuestos por la SRE |
| | 2 | El examen se diseña a partir de los criterios que dispone la SRE, se encuentra apegado a los criterios de evaluación del CONACYT y SEP. El examen es revisado varias veces por la subcomisión de ingreso y se van eliminando preguntas |
| | 3 | Desconoce la respuesta |
| | 4 | Su elaboración corre a cargo de dos sinodales y las preguntas las revisa la comisión de ingreso |
| PREGUNTA 3 | 1 | No menciona a alguna otra institución a excepción de la SRE |
| | 2 | No menciona a alguna otra institución a excepción de la SRE |
| | 3 | UNAM, examen de idiomas por parte del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y examen psicométrico por parte de la facultad de psicología |
| | 4 | No menciona a alguna otra institución a excepción de la SRE |
| PREGUNTA 4 | 1 | “No, eran básicamente lo mismo” |
| | 2 | “No, se busca un equilibrio temático” |
| | 3 | Política exterior |
| | 4 | No existe preponderancia de algún área temática |
| PREGUNTA 5 | 1 | Datos básicos, alguien bien informado, historia de México, Política exterior, bien formado en ese ámbito. |
| | 2 | Cultura general orientada a las Relaciones Internacionales |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| | 3 | Cultura general referida a los conocimientos básicos de política exterior, historia de México y otras materias relacionadas con el ámbito de las RRII |
| | 4 | “Examen orientado a las Relaciones Internacionales” |
| ENTREVISTA DE SELECCIÓN | | |
| PREGUNTA 1 | 1 | “Capacidad de respuesta”, “creatividad para ofrecer soluciones”, “claridad” y “estructura al hablar” son criterios proporcionados por la entrevista. El informante 1 menciona que la “forma de hablar”, “orden y claridad del pensamiento”, también menciona que “conocimiento” y “habilidad” son aspectos que se valoran en la entrevista. |
| | 2 | “Vocación de servicio”, “conocimientos”. Cuatro elementos fundamentales: “actualidad”, “capacidad de argumentación”, “análisis” y “estructura” |
| | 3 | “Interés en el SEM”, “capacidad para responder en situaciones de presión” |
| | 4 | “Elocuencia”, “seguridad”, “capacidad de respuesta” |
| PREGUNTA 2 | 1 | Identificar aspectos que no se pueden ver en el ensayo |
| | 2 | Encontrar “vocación del servicio público”, tener un conocimiento más profundo del aspirante, “saber si la persona tiene capacidad de argumentación”, “capacidad de presentar coherentemente sus ideas” |
| | 3 | “A partir de la entrevista es posible valorar más de cerca al candidato”, “te formas ciertos parámetros de los candidatos” |
| | 4 | Determinar la experiencia previa, y la actitud ante el trabajo que se va a desempeñar. |
| PREGUNTA 3 | 1 | Situacionales, de conocimientos, y sobre la experiencia y el perfil del candidato. |
| | 2 | Situacionales, de conocimientos, sobre la experiencia y perfil del candidato” |
| | 3 | Situacionales |
| | 4 | Situacionales, sobre la experiencia y el perfil del candidato |
| PREGUNTA 4 | 1 | Se entrega una tabla criterial por parte de la SRE |
| | 2 | Se entrega una tabla criterial por parte de la SRE |
| | 3 | Se entrega una tabla criterial por parte de la SRE |
| | 4 | Se entrega una tabla criterial por parte de la SRE |

| | | |
|---------------|---|---|
| PREGUNTA 5 | 1 | “Ver que tan creativo es el candidato para resolver problemas, para plantear soluciones, que tan bien conoce el oficio”, “ver conocimientos”, “creatividad”, “habilidad para proponer políticas públicas”, “que tan razonable es” |
| | 2 | “Darle cierta libertad a que se exprese que siente que domina” “Que (el candidato) profundice sobre elementos que lo acompañan desde atrás para profundizar e identificar, pues esta capacidad de dominio”, “que tengas idea sobre lo que está aconteciendo en la realidad nacional e internacional”. En cuanto a las preguntas de tipo situacional “ver su capacidad de respuesta” |
| | 3 | No menciona |
| | 4 | Determinar actitudes y habilidades |
| PREGUNTA 6 | 1 | Disposición a negociar, a hacer compromisos, pragmatismo, disciplina, ser amable, independiente. |
| | 2 | “Capacidad de respuesta ante la presión”, “no tener miedo al cambio”, “vocación de servicio” |
| | 3 | “Seguro de sí mismo”, “adaptable”, “personalidad versátil”, “carácter fuerte”, “personalidad”, “capacidad para responder en situaciones de presión” |
| | 4 | Seguridad, compromiso, actitud favorable al trabajo |
| ENSAYO | | |
| PREGUNTA 1 | 1 | Diversos temas relacionados con las RRII, no específica |
| | 2 | Menciona que los temas son de carácter confidencial |
| | 3 | Temas bilaterales, multilaterales y consulares, etc. de acuerdo al artículo 48, fracción III del Reglamento de la Ley del SEM |
| | 4 | Diversos temas relacionados con las RRII, no específica |
| PREGUNTA 2 | 1 | “El que entre al servicio va a tener que escribir, va a tener que escribir memos, va a tener que escribir reportes” “la idea es que eso es una habilidad básica” |
| | 2 | “Yo te diría que el 80 % de la producción, digamos laboral de la SRE, de los diplomáticos, etcétera, se vincula con la redacción; o sea, se vincula con el procesamiento de la información, por la entrega de productos escritos, informes diplomáticos, misivas diplomáticas, cartas, oficios; todos los trámites, toda la gestión administrativa, descansa en la cultura documental (...) hay un vínculo directo y constante, y por eso interesa tanto que haya una capacidad, no tanto de redacción” |
| | 3 | “Es la forma en la que la cancillería puede ver que tanto se expresan” |
| | 4 | Es un medio para evaluar la capacidad de análisis y crítica, así como de comprensión de lectura. |

| | | |
|--|---|--|
| PREGUNTA 3 | 1 | “gramática, ortografía, fondo, forma, estructura, pertinencia” |
| | 2 | “redacción, apego al tema, capacidad de análisis, la estructura del ensayo” |
| | 3 | “redacción, capacidad de síntesis, pertinencia, contenido” |
| | 4 | “ortografía, capacidad de síntesis, planteamiento del problema, apego al tema” |
| CONOCIMIENTOS HABILIDADES Y ACTITUDES | | |
| PREGUNTA 1 | 1 | Contar con conocimientos generales, contar con una buena formación académica de base, habilidad para hablar y escribir bien. |
| | 2 | “Disposición al cambio, alguien que tenga capacidad de presentar sus argumentos de manera coherente, alguien que tenga capacidad de análisis, alguien que tenga conocimientos de cultura general orientado a Relaciones Internacionales” |
| | 3 | Capacidad para expresarse en público y de forma escrita, personalidad, flexibilidad. |
| | 4 | Dominio de idiomas, sagacidad, capacidad para aprender distintas cosas, orientado a resultados. |

Fuente: elaboración propia a partir de la entrevista realizada a los informantes.

- Los números en esta tabla representan al número del informante

Referencias

- Aiken, L. R. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Pearson educación
- Álvarez, J. L. y Jurgenson, G. (2003) *Cómo Hacer Investigación Cualitativa*. México: Páidos.
- Angulo, J.F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. México: Archidona Albije.
- Argudin Y. (2005). *Educación basada en competencias*. México: Trillas.
- Bloom, B. S. y colaboradores (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación-la clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Bower, H., Hilgard, E. (1977). *Teorías del aprendizaje*. México: Trillas
- Carreño, H. (1993) *Instrumentos de medición del rendimiento escolar*. México: Trillas-ANUIES.
- Casanova, M. A. (1998). *La evaluación educativa*. México: SEP-Muralla.
- Ceneval (2011) *Manual de elaboración de reactivos*. México: Ceneval.
- Chiavenato, I. (2000). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Mac Graw Hill.
- Contreras, A. y Backhoff, E. (Castañeda, S. ed.) (2004). *Educación, aprendizaje y cognición. Teoría en la práctica*. México: Manual Moderno.
- Díaz Barriga F. y Hernández, R. G. (2001) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo (2ª edición)*. México: Mc Graw Hill.
- Díaz, A., Comp. (1993). *El examen, textos para su historia y debate*. México:UNAM
- Escalante, P., García B., Jáuregui, L., Zoraida, J., Speckman E., Garcíadiego, J., Aboites, L. (2010). *Nueva Historia Mínima de México*. México: COLMEX.
- Frola, P. (2008). *Competencias docentes para la evaluación. Diseño de reactivos para evaluar el aprendizaje*. México: Trillas
- Gómez, R. A. (2001). *Derecho Obras 9*. México: El Colegio Nacional.
- Guerrero, O. (1993). *Historia de la Secretaría de Relaciones Exteriores. La administración de la política exterior: 1821-1992*, México: Secretaría de Relaciones Exteriores-Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos.
- Guerrero, O. (1998) *El funcionario, el diplomático y el juez*. México: Plaza y Valdez.

- Hubbard, E. (2012). *Diplomático de carrera, el ignoto mundo del Servicio Exterior Mexicano*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Huerta, J. (1978). *La clasificación de los objetivos de aprendizaje, su función y utilidad, texto programado*. México: Trillas.
- Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos (1987). *El Servicio Exterior Mexicano*. México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos (1993). *Las Academias Diplomáticas del mundo*. México: Secretaria de Relaciones Exteriores.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. España: Paidós Comunicación.
- Sacristán, J., Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. México: Morata
- Sampieri, H. (1991). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2005). *La política exterior mexicana en transición*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, S.J., Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Páidos.
- Weber, M. (2001). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Colofón.
- Wolman B. (1968). *Teorías y sistemas contemporáneos en psicología*. España: Manuales MR.

Revistas

- Baños, E. L., (2009). *Reflexiones sobre la diplomacia pública en México. Una mirada retrospectiva*. Revista de Política Exterior, No. 85, Noviembre-Febrero 2009, pp. 137-165. México: Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos.
- Bremer, J. (2010). *Reflexiones sobre el Servicio Exterior Mexicano*. Revista de Política Exterior, No. 89, Marzo – Junio de 2010, pp. 183-203. México: Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos.
- González, G. y Schiavon, J. A. (2011). *Los mexicanos y el mundo: elementos para pensar y diseñar la política exterior*. Revista de Política Exterior, No. 93,

Julio-Octubre 2011, pp. 135–174. México: Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos.

- González, M. A. (2009). *Pasajes decisivos de la diplomacia*. Revista de Política Exterior. No. 86, Marzo – junio 2009, pp. 215-223. México: Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos.
- Jornet, M., Suárez R. (1996). *Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas*. Revista de Investigación Educativa, Vol. 14, No. 2, pp. 141-163. España: AIDIPE.

Web

- Ackerman, J. (2006). *Estructura Institucional para la Rendición de Cuentas: Lecciones Internacionales y Reformas Futuras*. Serie: Cultura de la Rendición de Cuentas. México: Auditoría Superior de la Federación. Recuperado el 20 de Marzo del 2011, de <http://www.asf.gob.mx/uploads/63_Serie_de_Rendicion_de_Cuentas/Rc9.pdf>
- Aguilar, J. E. (2010). *La entrevista de selección de personal*. Network de psicología organizacional. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología A. C. Recuperado el 13 de Julio del 2013 de: <http://www.conductitlan.net/psicologia_organizacional/la_entrevista_seleccion_personal.pdf>
- Amparan, G. J. P., (2000). *Consideraciones para la instauración del servicio civil en México*. Programa de presupuesto y gasto público, publicaciones. Recuperado el 06 de Marzo del 2012, de <http://www.presupuestoygastopublico.org/documentos/servicio_civil/DT%2090.pdf>
- Bachenheimer, H. (2007). *Selección de personal*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el 15 de Enero del 2013, de <http://drupal.puj.edu.co/files/OI050_Herman_0.pdf>
- Bermudez, M. (1982). *El análisis de contenido procedimientos y aplicaciones*. Revista de Ciencias Sociales, 24: 71-80, pp.71-80. Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado el 11 de Junio del 2012, de: <<http://163.178.170.74/wp-content/revistas/24/bermudez.pdf>>

- Blanco, O. (2004). *Tendencias en la evaluación de los aprendizajes*. Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales, Enero-Diciembre, No. 009, Venezuela: Universidad de los Andes, pp. 111-130. Recuperado el 13 de Octubre del 2012, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24007/1/oscar_blanco.pdf>
- Camilloni, A. R. W. (2009). *Estándares, evaluación, currículo*. Archivo de ciencias de la educación (4ª época) Año 3, No. 3, pp. 55-68. Buenos Aires: Universidad Nacionales de la Plata. Recuperado el 13 de Octubre del 2012, de : <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4082/pr.4082.pdf>
- Castelazo, J. R. (Septiembre-Diciembre 2008). *Apertura del gobierno para el sustento del Estado Republicano*. Rendición de Cuentas, Transparencia y Combate a la Corrupción. Revista de Administración Pública, Volumen XLIII. Recuperado el 15 de Julio del 2010, de <http://www.inap.org.mx/portal/images/REVISTA_A_P/rap%20especial%20espaol.pdf>
- Centro de Información de Naciones Unidas (2011). *La Diplomacia*. Recuperado el 26 de Noviembre del 2011, de <<http://www.cinu.org.mx/modelos/Diplomacia.htm>>
- Conte, C. (2009). *Algunas consideraciones sobre las unidades de Análisis de Contenido Cualitativo en Krippendorf*. Argentina: FLACSO. Recuperado el 12 de Junio del 2012, de: http://carlosconte.com.ar/files/trabajos/consider_krippendorff.pdf
- Cortes H. (2009). *Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación*. Valencia: SARC. Recuperado el 25 de Diciembre del 2012, de: <http://www.sarc.es/userfiles/file/2011/formacion/Material%20curso2%20EVALUACION/Doc1_1_Tipos%20de%20evaluaci%C3%83%C2%B3n.pdf>
- De Silva, G. (2008). *Suspensión de garantías, análisis del artículo 29 constitucional*. Revista cuestiones constitucionales, No. 19, julio-diciembre, UNAM: México. Recuperado el 24 de Agosto del 2013, de: <<http://biblio.juridicas.unam.mx/revista/pdf/CuestionesConstitucionales/19/ard/ard3.pdf>>
- Department of State of United States of America. *Foreign Service Officer Qualifications*. Recuperado el 26 de Noviembre del 2011, de <

http://careers.state.gov/uploads/1e/be/1ebeb6be82c173e5cfb6e132b6fbd9b0/3.0.0_FSO_13_dimensions.pdf>

- Díaz, A. (1982). *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*. Perfiles Educativos, No.15, pp.16-37. México: UNAM. Recuperado el 13 de Octubre del 2012, de http://www.angeldiazbarriga.com/articulos/pdf_articulos/1982_Tesis%20para%20una%20teor%eda%20de%20la%20evaluaci%3n.pdf
- Díaz, A. (1991). La entrevista a profundidad, un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos. Revista Tramas, No. 3 Diciembre 1991, pp. 161-178. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado el 12 de Enero del 2013, de: <http://148.206.107.15/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1701&archivo=6-123-1701xwc.pdf&titulo=La%20entrevista%20a%20profundidad.:%20Un%20elemento%20clave%20en%20la%20producci%C3%B3n%20de%20significaciones%20de%20los%20sujetos>
- Díaz, A. (Abril-Junio 2006a). *Las pruebas Masivas*. Revista RMIE, VOL.11, Núm 29, pp. 583-615, México: Revista Mexicana de Investigación Educativa. Recuperado el 15 de Diciembre del 2011, de <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/2006_laspruebasmasivas.pdf>
- Díaz, A. (2006b). *Las pruebas masivas, análisis de sus diferencias técnicas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, Abril-Junio, año/vol.11, número 29, pp.586-615. COMIE: México. Recuperado el 19 de Enero del 2011, de <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14002912.pdf>>
- Duffin, K. (1998). *Como escribir un ensayo*. (Jorge Martínez trad.). Estados Unidos: Harvard University. Recuperado el 30 de Septiembre del 2013 de : <<https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ses.unam.mx%2Fcurso2013%2Fmateriales%2FEnsayoJMSF2.docx&ei=9n2FUqvEDeb-2gX-ioC4DQ&usg=AFQjCNEeAwTZSAYieSTrdrKPMP54Rs1wdw&sig2=w5aU7W-cqllv-0cfUX0ZOQ&bvm=bv.56343320,d.b2l&cad=rjt>>

- Fernández, F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. Ciencias Sociales, Junio, Vol. II, Número 96, pp.34-35, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado el 21 de Junio del 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/153/15309604.pdf>
- Forrester, R., Tempone E. (2009). *Transparencia y ética/ Hacia una ética diplomática*. En Revista aportes, Edición No. 16. M. Argentina: AAG. Recuperado el 15 de Julio del 2012, de http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/16/a16_12.pdf
- Fullat, G. O. (1987). *Filosofía de la educación: concepto y límites*. Revistes Catalanes amb Accés Obert. Educar 11, Pp. 5-15. España. Recuperado el 26 de Febrero del 2012 de <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/42178/90078>
- Hernández, B. O. (2004). *Decálogo para Diplomáticos*. Caracas. Recuperado el 26 de Noviembre del 2011, de <http://www.mexicodiplomatico.org/lecturas.html>
- Jardón, Hernández Wenceslao Jardón (2005). *La entrevista a profundidad en la investigación educativa*. México: CESE. Recuperado el 15 de Agosto del 2012, de http://www.cese.edu.mx/cese_joomla/images/pdf/Jardon%20Hernandez2.pdf
- Krathwohl, D. R. (2002) *Revising Bloom's Taxonomy. Theory into practice*. Vol. 41, No. 4, pp. 212-218. Recuperado el 03 de Septiembre del 2010, de: <http://www.jstor.org/stable/1477405Mi28D1475E07>
- Macan, T. (2009). *The employment interview: a review of current studies and directions for future research*. Human Resources Management Review, Volumen 19, Número 3, Septiembre 2009, pp. 203–218. Recuperado el 14 de Marzo del 2013, de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053482209000382>
- Martínez, R. (2009). *Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado*. Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE), Vol. 11, No. 2, pp. 1-18. México: Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 11 de Julio del 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15512151001>

- Merton, R.K. y Kendall, L.P. (1964). *The focused interview*. The American Journal of Sociology, Vol. 51, pp. 541-55. Recuperado el 21 de Noviembre del 2012, de: <<http://www.scribd.com/doc/17069384/Merton-The-Focused-Interview>>
- Palacios, J. (2012). La doctrina Estrada y el principio de la no intervención. Recuperado el 15 de Agosto del 2013 de : <<http://www.diplomaticosescritores.org/obras.asp?id=4>>
- Pardo, Ma. (2005a). *El Servicio Civil de Carrera para un mejor desempeño de la gestión pública*. serie: Cultura de la Rendición de Cuentas. México: Auditoría Superior de la Federación. Recuperado el 21 de Marzo del 2011, de <http://www.asf.gob.mx/uploads/63_Serie_de_Rendicion_de_Cuentas/Rc8.pdf>
- Pardo, Ma. (2005b.). *El servicio profesional de carrera en México: de la tradición al cambio*. *Foro Internacional* 182, XLV, pp. 599-634. México: El Colegio de México. Recuperado el 27 de Noviembre del 2010, de <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/599/59911177002.pdf>>
- Parrodi, C. (1993). *Memorias y olvidos de un diplomático*. *México diplomático*. Recuperado el 21 de Octubre del 2012, de: http://www.mexicodiplomatico.org/aportadiplom/carlos_gonzalez_parrodi.pdf
- Piaget, J. (2000). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Ediciones Morata. Recuperado el 27 de julio del 2013, de <books.google.com.mx/books?isbn=8471121328>
- Piñuel R. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Estudios de sociolingüística, Vol 3, No. 1, pp.1-42, España: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 12 de Junio del 2012, de: <<http://personales.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>>
- Priego, A. (2011). *El Servicio Diplomático Norteamericano: El Foreign Service (FS)*. Tribuna Norteamericana, Número 7, Junio 2011. Madrid: Universidad de Alcalá. Recuperado el 15 de Marzo del 2012, de: <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.institutofranklin.net%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fckeditor%2FTN7_Web.pdf&ei=AvvxUsObOKmuyQGp7IGQCA&usg=AFQjCNH7qxJqESXC5Wp_DsiYchB4tpdeQw&sig2=BZ9knO2h-y6ibjBurwhT_g&bvm=bv.60799247,d.aWc&cad=rjt>

- Quinta Cabanas, J. Ma. (1983). *Concepto de filosofía de la educación*. Enrahonar: quaderns de filosofia. N. 5-6, p.109-116. Dipòsit digital de documents de la UAB. Recuperado el 27 de Febrero del 2012, de <<http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn5-6p109.pdf>>
- Rigol, W. G. (2003). *Admissions decision making models*. Estados Unidos: College Entrance Examination Board. Recuperado del 12 de Febrero del 2012, de http://lorrenhotaling.com/Site/Welcome_files/College%20Board%20Factors%20for%20College%20Acceptance.pdf
- Rodríguez, Y. del C. (2007). *El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio*. Sepiens, junio, volumen 8, Numero 1, Venezuela: Universidad pedagógica experimental libertador, pp. 147-159. <http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR10_EIEnsayoAcademico.pdf>
- Sandoval, C.C.A., (1996). *Investigación cualitativa*. Colombia: ICFES. Recuperado el 3 de Agosto del 2012, de <http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf>
- Sans, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*. Cuadernos de docencia universitaria, Número 2. Barcelona: Ediciones Octaedro. Recuperado el 12 de Abril del 2013 de <<http://www.octaedro.com/ice/pdf/DIG102.pdf>>
- Santelices, M. V. (2007). *Procesos de admisión a instituciones de educación superior en el mundo: antecedentes bibliográficos para la consideración de criterios complementarios en el proceso de admisión a la pontificia universidad católica de Chile*. Universidad católica de Chile: Chile. Recuperado el 12 de Febrero del 2012, de <http://www.feuc.cl/insumosEU/comunidad/segregacion-en-la-UC/Santelices_CriteriosComplementariosAdmision_2007.pdf>
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2011). *Guía básica de estudio para el concurso público general de ingreso a la rama diplomático-consular del Servicio Exterior Mexicano 2011*. México: SRE. Recuperado el 20 de Mayo del 2012, de <<http://portal.sre.gob.mx/imr/pdf/GuiaEstudioDC2011.pdf>>

- Torrubia, R., Pérez, J. (2005). La difícil objetividad de las pruebas de ensayo en la evaluación del rendimiento académico. *Revista Educación Médica*, Volumen 8, Número 1, pp. 17-21. Recuperado el 10 de Julio del 2013 de <<http://scielo.isciii.es/pdf/edu/v8n1/original1.pdf>>
- Vega, N. (2009). *La entrevista como fuente de información: orientaciones para su utilización*. Argentina: Universidad Nacional del Litoral. Recuperado el 15 de Octubre del 2012, de: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/olimphistoria/paginas/manual_2009/docentes/modulo3/c-La%20entrevista%20como%20fuente%20de%20informaci%F3n.pdf>
- Vidales, I. (2007). Elaboración de reactivos. Recuperado el 07 de Diciembre del 2012 de <<http://www.caeip.org/altos-estudios.php>>

Documentos oficiales

- Constitución de los Estados Unidos de México (1917, 5 de Febrero). En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura. Recuperado el 15 de Junio del 2012 de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>>
- Reglamento interno de la Secretaría de Relaciones Exteriores (2001, 10 de Agosto). Recuperado el 21 de Abril del 2012 de <<http://dgctc.sre.gob.mx/pdf/ReglamentoInteriorSRE.pdf>>
- Ley del Servicio Exterior Mexicano. (1994, 4 de Enero). En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura. Recuperado el 21 de Abril del 2012 de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/96.pdf>>
- Reglamento de la Ley del Servicio Exterior Mexicano. (2002, 23 de Agosto). En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura. Recuperado el 21 de Abril de 2012 de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LSEM.pdf>
- Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Federal. (2003, 10 de Abril). En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura. Recuperado el 16 de Agosto del 2012 de <<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/260.pdf>>
- Convocatoria de ingreso al SEM 2008. (2008, 3 Noviembre). En Unidad General de Asuntos Jurídicos, Orden Jurídico Nacional. Recuperado el 3 de Enero del 2012 de

<[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SRE/Acuerdos/2008/03112008\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SRE/Acuerdos/2008/03112008(1).pdf)>

- Convocatoria de ingreso al SEM 2011. (2011, 11 de Julio). En Unidad General de Asuntos Jurídicos, Orden Jurídico Nacional, DOF 11-07-2011. Recuperado el 3 de Enero del 2012 de <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/fichaOrdenamiento.php?idArchivo=63019&ambito=FEDERAL&poder=ejecutivo>>
- Manual de procedimientos del Instituto Matías Romero de Estudios diplomáticos. (2009, Junio). En Normateca de la Secretaría de Relaciones Exteriores. Recuperado el 20 de Agosto del 2011 de <<http://www.sre.gob.mx/images/stories/docnormateca/manproce/subsre/imr/intro.pdf>>
- Decreto por el que se reforma el artículo 8 de la Ley del Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Federal. (2005, Septiembre 1). En Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, LXII Legislatura, DOF 1-09-2005. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lspcapf/LSPCAPF_ref01_01sep05.pdf>
- Acuerdo por el que se da a conocer el Programa para el Servicio Profesional de Carrera en la Administración Pública Federal. (2012, Julio 30). En Unidad General de Asuntos Jurídicos, DOF 30-07-2012. Recuperado el 21 de Noviembre del 2012 de <<https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ordenjuridico.gob.mx%2FDocumentos%2FFederal%2Fwo72619.doc&ei=S82oUvyyJca0qwGU24DACw&usg=AFQjCNE1mffAi8tPoqeJKfSuZ5kjo9oQDA&sig2=cMtg3IVKFIFAyNo9oC1MAg&bvm=bv.57799294,d.aWM&cad=rjt>>
- Lineamientos para el subsistema de ingreso. (2008, Diciembre 10). En Servicio Profesional de Carrera del Gobierno Federal, DOF 10-12-2008. Recuperado el 15 de Febrero del 2013 de <https://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.funcionpublica.gob.mx%2Fpt%2Fdifusion_disposiciones_juridicas%2FLineamientos%2520de%2520Ingreso%25201305>

04.doc&ei=Gs-oUsW-

EZGyrgGt0oHoBw&usg=AFQjCNEGcMSZI7wP_lqrnY6mt5se84RUw&sig2=9Ey
tjCG1A_TIP_izeubfmg&bvm=bv.57799294,d.aWM&cad=rjt>

Estudios de instituciones

- SRE (2012). *Evaluación y desarrollo del Servicio Exterior Mexicano de Carrera (2006-2012), memoria documental*. México: SRE. Recuperado el 13 de Diciembre del 2012, de <http://www.sre.gob.mx/images/stories/doctransparencia/rdc/memodoc/12mddgs_erhsem.pdf>
- Auditoría Superior de la Federación. *Informe sobre la fiscalización de los Servicios Civiles de Carrera en el Estado Federal Mexicano 2000-2006*. México: ASF. Recuperado el 07 de Enero del 2013, de <http://www.asf.gob.mx/trans/Informes/IR2006i/Tomos/Separata2.pdf>
- OCDE (2011), *Hacia una gestión pública más efectiva y dinámica en México (Resumen)*, OECD Publishing. Recuperado el 15 de Junio del 2012, de <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/un-dpadm/unpan046732.pdf>>

Solicitudes de Información

- Registro de concursos públicos generales de ingreso ramas diplomático-consular y técnico-administrativas del Servicio Exterior Mexicano (S.E.M.) período de 1970 a 2008. Solicitud de información presentada a través del sistema INFOMEX (con Folio 0000500159311) a la Dirección General del SEM y de Recursos Humanos, con número de oficio 21495, y con fecha 4 de Noviembre del 2011.
- Catálogo de puestos de la Rama Diplomático-Consular, y la Rama Diplomático Consular del Servicio Exterior Mexicano. Solicitud de información presentada a través del sistema INFOMEX (con folio 0000500090212) a la Unidad de Enlace de la Dirección General del Acervo Histórico Diplomático, con número de oficio 14718, y con fecha del 31 de Julio del 2012.
- Examen de cultura general orientado a las relaciones Internacionales del Concurso público general de ingreso a la rama Diplomático-consular del Servicio

Exterior Mexicano 2002. Solicitud de información presentada a través del sistema INFOMEX (con Folio 0000500076312) a la Secretaría de Relaciones Exteriores, y turnada al Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos (IMRED) con número de oficio 2760, y con fecha del 23 de Mayo del 2013.

- Manual de Organización del Instituto Matías Romero de Estudios Diplomáticos. Solicitud de información presentada a través del sistema INFOMEX (con folio 0000500034812) a la unidad de enlace de la Dirección General del Acervo Diplomático, con número de oficio 1206, y con fecha del 6 de Marzo del 2013.

Tesis

- María Fernanda, F. (2007). *La profesionalización del Servicio Exterior Mexicano en el primer gobierno federal después de la alternancia (2000-2006)*. Tesis de licenciatura. México: UDLAP. Recuperado el 21 de Julio del 2012 de <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/meneses_g_mf/>.
- María Gabriela, E. (2003). *Expectativas de los estudiantes universitarios sobre sus profesores en la licenciatura en Administración*. Tesis de licenciatura. México: IBERO.

Conferencias y Talleres

- Morfín, G. (2007). *Curso-Taller, elaboración de reactivos y pruebas objetivas*. México: BUAP