



UNIVERSIDAD MICHOACANA
DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

FACULTAD DE DERECHO
Y CIENCIAS SOCIALES

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**“El Desarrollo de habilidades docentes para la
Generación de aprendizajes significativos
durante el proceso enseñanza-aprendizaje
en Derecho”**

Que presenta :

Lic. Olga Lilia Pedraza Calderón

Para obtener el grado de Maestro en Derecho

Asesor:

Maestro en Derecho Mario Alberto García Herrera

Morelia, Michoacán, Febrero 2007.



INDICE

RELACION DE GRAFICAS	IV
PRELIMINAR	V
PRELIMINARY	VIII
INTRODUCCIÓN	X
PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN	XVI
CAPITULO PRIMERO	
CONTEXTO HISTÓRICO JURÍDICO DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN MICHOACÁN	1
1.1. Evolución histórica de los estudios en Derecho	1
1.1.1. La fundación de los Estudios de Derecho en Michoacán	5
1.1.2. El Contexto Novohispano	7
1.1.3. El Obispado y su Capital	8
1.1.4. Antecedentes de los Estudios de Derecho	10
1.1.5. Creación de las Cátedras de Leyes y Cánones en el Colegio de San Nicolás	12
1.1.6. El Colegio de San Nicolás de Hidalgo	16
1.1.7. Referencia Histórica del Edificio Central	18
1.2. Contexto Jurídico de la educación	22
1.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	22
1.2.2. Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo	24
1.2.3. Ley Estatal de Educación	27
1.2.4. Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	35
1.2.5. Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán de Ocampo	40
1.2.6. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán de Ocampo	42
1.3. Garantía estatal de docentes capacitados	46
CAPITULO SEGUNDO	
GENERALIDADES DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EDUCATIVOS	49
2.1. Concepto de Educación y sus Funciones	49
2.2. Modelos Pedagógicos	52
2.3. Caracterización de los Modelos Pedagógicos	55

2.3.1. El origen de la Pedagogía Tradicional	55
2.3.2. El Modelo Tradicional	59
2.3.3. El Modelo de la Escuela Nueva	62
2.3.4. El Modelo de la Escuela Tecnocrática	66
2.3.5. El Modelo de la Pedagogía Crítica	69
2.3.6. Otras Tendencias en Pedagogía	78
2.4. Teorías del Aprendizaje	84
2.4.1. El Conductismo	88
2.4.2. El Cognitivismo	91
2.4.3. El Constructivismo	97
2.4.4. Enfoque Sociocultural	100

CAPITULO TERCERO

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS)

3.1. Métodos de Enseñanza del Derecho	106
3.2. La Escuela, el Maestro, el Estado	108
3.2.1. ¿Quién enseña?	108
3.2.2. Reforma Modernizadora	110
3.3. Compromiso Social por la Calidad de Educación en México	111
3.4. Didáctica Jurídica	114
3.5. La Curricula de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	118
3.6. Docencia Jurídica	122
3.7. Desafíos y Mitos en la Formación Docente	122
3.8. Los Docentes	126

CAPITULO CUARTO

HABILIDADES BÁSICAS PARA UNA DIDÁCTICA QUE FAVOREZCA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

4.1. Primera habilidad básica	134
4.1.1. Definir los objetivos del aprendizaje	135
4.2. Segunda Habilidad Básica en Derecho	141
4.2.1. Diseñar el Plan de Trabajo de un Curso y Redactar el Programa	142
4.2.2. El Programa de Estudio Institucional	142
4.2.3. El programa de Estudios del Profesor	145
4.2.4. Planeación Didáctica	147
4.3. Tercera Habilidad Básica en Derecho	152
4.3.1. Desarrollar el Encuadre en las Primeras Sesiones	152

4.4. Cuarta habilidad Básica en Derecho: Diseñar e Instrumentar Actividades de Aprendizaje y de Evaluación de los Aprendizajes	159
4.4.1. Diseño de Actividades de Aprendizaje	160
4.4.2. Diseño de Actividades de Evaluación de los Aprendizajes	190
4.5. Estrategias de Enseñanza para Promoción de Aprendizajes Significativos	197
4.6. Clasificación y Funciones de las Estrategias de enseñanza significativas	200
4.7. Estrategias para la didáctica significativa	202
4.8. Tipos de Estrategias significativas: Características y Recomendaciones para su Uso	207
4.9. Lineamientos Generales para el Empleo de las Estrategias significativas.	249
4.10. Implementación del Programa Operativo para los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	252
4.10.1. Elementos del Programa Operativo de un curso	253
4.10.2. Ventajas derivadas del uso de programas operativos	254

CAPITULO QUINTO

SISTEMATIZACIÓN Y RESULTADOS EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO	258
5.1. Probabilidades y Técnicas del Muestreo	258
5.2. Generalidades de los Procedimientos del Muestreo	259
5.3. Diseño de la Muestra	261
5.4. Grado de Representación de las Muestras	265
5.5. Resultados Generados hacia el Mejoramiento del Proceso Enseñanza- Aprendizaje	267
5.6. Hacia el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudios jurídicos	311
CONCLUSIONES	313
PROPUESTA	318
FUENTES DE INFORMACIÓN	320
APENDICES	328

RELACION DE GRAFICAS

A los alumnos de Tercer Año de la Facultad
De Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana
De San Nicolás de Hidalgo.
Ciclo escolar 2005/2006

Sección 01, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	267
Sección 02 , 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	269
Sección 03, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	271
Sección 04, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	273
Sección 05, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	275
Sección 06, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	277
Sección 07, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	279
Sección 08, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	281
Sección 09, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	283
Sección 10, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	285
Sección 11, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	287
Sección 12, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	289
Sección 13, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	291
Sección 14, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	293
Sección 15, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	295
Sección 16, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	297
Sección 17, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	299
Sección 18, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	301
Sección 19, 3º Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	303
Grafica general de las diecinueve secciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales	305
Grafica de alumnos del tercer año	306
Instrumento de valoración del desempeño docente	327

PRELIMINAR

Es una realidad que existen diversas situaciones que influyen para que un alumno logre un buen rendimiento académico, así como también es cierto que el compromiso de una universidad es formar profesionalmente a sus egresados para que posteriormente brinden un servicio de calidad a la comunidad, es por ello que las instituciones educativas deben cuidar que sus procesos de enseñanza- aprendizaje colaboren efectivamente en la formación de aprendizajes significativos y no sólo se busque la memorización, sobre todo en el área del Derecho, pues en esta materia es precisa no sólo la memorización de conceptos, sino que lo más trascendental es la comprensión de las legislaciones y, principalmente, la adecuación práctica a cada caso en particular, es decir, que el alumno no sólo aprenda, sino que comprenda lo que está estudiando.

Con base en lo anterior, la presente investigación tiene como propósito presentar la visión que tienen los alumnos de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como muestra significativa en cuanto al desempeño de sus profesores, evaluando para ello la planeación, ejecución y forma de evaluar de cada docente en sus clases, y en caso de no aplicarse, hacer la propuesta correspondiente para lograr que los profesores propicien en sus alumnos aprendizajes significativos a partir de la estructuración adecuada de estos tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, partiendo de la premisa de que si los profesores realizan sus clases planeándolas, ejecutándolas y evaluándolas de forma adecuada, entonces el aprendizaje en los alumnos será más significativo y no sólo memorístico.

Así, para poder lograr lo anterior, la estructura capitular de la tesis muestra en el Capítulo Primero cuáles fueron los antecedentes históricos y jurídicos de los estudios de Derecho en Michoacán.

Mientras que en el Capítulo Segundo se analizan cuáles han sido los modelos pedagógicos que se han desarrollado a partir del siglo XX hasta este momento, su funcionalidad, características y beneficios de cada uno de ellos; en el Capítulo Tercero se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo del Derecho, destacándose lo importante que resultan las habilidades docentes al procurar lograr un aprendizaje significativo; por otra parte, en el Capítulo Cuarto se establece de manera muy detallada cuáles deben ser las habilidades para la docencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho; en el Capítulo Quinto se muestra la sistematización de información y resultados obtenidos en la investigación de campo que se realizó en el mes de febrero del año 2006 a los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Tal vez el lector del presente estudio pueda cuestionarse el porqué debe hacerse esta investigación, es decir, cuál es su trascendencia en el ámbito del Derecho, ante lo cual debe bastar con tener claro que todo aquello que colabora en la formación de los abogados en su época académica-universitaria tendrá una repercusión directa en su modo de actuar profesionalmente ya en la práctica laboral, es decir, dicha formación ayudará a que tengan un desempeño profesional, ético y justo del derecho.

De esta manera, se verán favorecidos con la presente investigación los alumnos y los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH),

Así como también la ciudadanía que solicite los servicios de los abogados que ahí se formen, pues si se imparte la enseñanza para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, entonces los futuros abogados se desenvolverán con mayor precisión y criterio jurídico.

Finalmente, puede señalarse que luego de realizar la presente investigación, se pudo establecer que si los profesores no planean, ejecutan y evalúan adecuadamente sus clases, entonces el aprendizaje en sus alumnos no será significativo y quizá será sólo memorístico, por lo que al detectar, según el dicho de los alumnos, que sus profesores no imparten sus cátedras procurando el logro de aprendizajes significativos, se propone en este trabajo la impartición del taller de “Desarrollo de habilidades para profesores”, en donde se analice, reflexione sobre cada uno de los rasgos que se deben de cumplir en el desarrollo de cada una de las clases dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, denominados planeación, ejecución y evaluación. Asimismo, en los anexos se muestra un ejemplo de un Plan de Trabajo propuesto para la materia de Derecho Laboral I, el cual procura que al cumplirse cabalmente sus indicaciones se asegura el aprendizaje significativo y no sólo memorístico.

PRELIMINARY

It's a reality that there are different situations that influence that a student obtains a good academic submission, as well it's true that a compromise of an University is to form their students professionally to serve to the community with a quality.

That is why educational institutions have to care that their process of teaching-learning collaborate effectually in the formation of the significant learning and we are speaking not only about the remembrance in the area of the law (justice) but the comprehension of the legislatures and, mainly the practical fitness to every private case as to say a student not only learns but understands what only he studies.

The main purpose of this investigation is to present the vision (sight) of the 3rd level students of the Law Faculty of the San Nicolas de Hidalgo Michoacan State University like the significant pattern of their teacher's discharge rating (evaluando) the planning, execution and the rating form of every teaching in their classes. In the cases of not to apply to do the correspondent proposition to reach the significant apprenticeship according to the adequate structure of these three elements of the teaching-learning process.

Well, to obtain the anterior things, the structure of this thesis shows in the First chapter the historical and juridical antecedents of the Law in Michoacán; while in the second chapter we analyze the pedagogical models that have been developed from the twentieth century up the present moment, their function, characteristics and benefit of every one.

In the third chapter the process of the teaching-learning is establishing, we detach the importance of the teaching abilities to obtain the significant apprenticeship.

In the Fourth chapter is established the detailed manner of the abilities in the teaching-learning process of the Law.

The Fifth chapter shows the systematization of the information and the obtained results of the investigation in February, 2006 (the third-level students of the Law Faculty and Social Sciences of the San Nicolás de Hidalgo Michoacan State University).

Maybe the reader of this investigation would like to ask about the goal of the following investigation the answer is that the following investigation collaborates in the formation of the lawyers during their academican-university period that will have the direct repression in their professional practice.

We suppose that the students and the teachers of the Law Faculty of U.M.S.N.H. will be favoured with the following investigation that will help to obtain the significative apprenticeship of the students of the Law Faculty future lawyers.

Finally, it's possible to mark out that after the realization of the present investigation it's clear that if the teachers of the University don't plan, don't teach and don't value properly their classes, the apprenticeship of their students won't be significative, will be only memorable. That is why it is offered to open the course "Development of the Teacher's abilities" to analyze, to reflect every class during the teaching-learning process.

In the annexed part you can see one example of the planning for the Law subject that insure the significative apprenticeship and not only memorable.

INTRODUCCIÓN

Es por todos sabido que en las universidades existen diversas situaciones que influyen para que un alumno logre un buen rendimiento académico y que las instituciones educativas deben procurar brindar el máximo de herramientas para que sus egresados se desempeñen profesionalmente de forma adecuada, logrando así la universidad forjarse un prestigio académico con base en los resultados que ofrecen los servicios de sus egresados a la sociedad.

Por esta razón, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo general el identificar cuál es la percepción que tienen los alumnos de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como muestra significativa en cuanto al desempeño de sus profesores, evaluando para ello la planeación, ejecución y forma de evaluar de cada docente en sus clases, y en caso de no aplicarse, hacer la propuesta correspondiente para lograr que los profesores propicien en sus alumnos aprendizajes significativos a partir de la estructuración adecuada de estos tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para lo anterior, es preciso primeramente dar cumplimiento a los siguientes objetivos particulares:

- a. Presentar los antecedentes históricos, culturales y legales de la Facultad de Derecho y ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo.
- b. Mostrar los modelos pedagógicos tradicionales y actuales, destacando en ellos su relevancia y aplicabilidad, así como sus principales ventajas.

- c. Definir el método de enseñanza-aprendizaje del Derecho, así como la didáctica y conceptualización de cada uno de sus elementos.
- d. Establecer y explicar las estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje significativo.
- e. Determinar cuál es la percepción de los alumnos con respecto a la labor docente que realizan sus profesores en cuanto a la planeación, ejecución y evaluación de una clase.
- f. Elaborar una propuesta que favorezca y facilite a los profesores el lograr aprendizajes significativos.

Así, una vez cubiertos los objetivos anteriormente planteados y mediante la investigación de campo realizada por medio de la técnica de la encuesta, habrá de probarse la siguiente Hipótesis de Investigación.

Si los profesores realizan sus clases planeándolas, ejecutándolas y evaluándolas de forma adecuada, entonces el aprendizaje en los alumnos será más significativo y no sólo memorístico.

Sin embargo, el lector puede cuestionarse el porqué debe hacerse esta investigación, es decir, cuál es su trascendencia en el ámbito del Derecho, por lo cual debe bastar con tener claro que todo aquello que colabora en la formación de los abogados tiene que ver con el Derecho, aún cuando algunos consideren que no tiene ingerencia directa, debe considerarse que la formación es la que hará que se tenga un desempeño y práctica ética y justa del derecho.

También hay que tomar en cuenta que en la época actual el hecho de estudiar una licenciatura no garantiza el éxito económico y a veces ni siquiera asegura el conseguir un empleo, esto debido al creciente número de egresados y a la escasa oferta laboral, siendo ésta la razón por la cual actualmente el conocimiento se ha ido especializando para lograr mejores resultados, pero ello implica que los licenciados se preparen con estudios posteriores a la licenciatura como pueden ser maestrías, especialidades y doctorados;, para así hacer frente a la nuevas realidades de la vida cotidiana. Sin embargo, aquellos juristas que egresan de la Facultad y que no tienen la posibilidad de continuar su preparación académica con posgrados por razones económicas, familiares o personales, deben enfrentarse al ámbito laboral con los elementos recibidos durante su formación académica, por lo que es razonable que se procure formar lo más adecuadamente a los estudiantes, ya que en la mayoría de los casos los nuevos profesionales del Derecho inician su vida laboral sólo con lo recibido en la Facultad y si ésta formación fue deficiente, entonces su desempeño será proporcional a dicha formación. De ahí que deba resultar preocupante para la misma Facultad el conocer si el desempeño de sus docentes es el idóneo o si existe alguna estrategia que facilite aprendizajes significativos y no sólo memorísticos.

Por todo lo anterior, resulta trascendente la presente investigación, ya que permitirá obtener la percepción que tienen los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el ciclo escolar 2005-2006, por lo que trascenderá la propia Facultad, pues podrá conocer cuál es la realidad y si existe o no la necesidad de hacer alguna adecuación al respecto.

Asimismo, resultan beneficiados los profesores que imparten clases a estos grupos, ya que podrán darse cuenta de qué aspectos deben considerar para mejorar su desempeño docente, pero sin lugar a dudas, los más favorecidos serán los propios alumnos, pues al corregir los profesores su metodología para la impartición de sus clases, recibirán una enseñanza más adecuada que les favorezca mejores aprendizajes significativos y, por ende, les ayude a tener un mejor desempeño laboral futuro, pues a fin de cuentas, los profesionistas en su mayoría, son el reflejo de las escuelas de donde proceden.

De esta manera, la misma sociedad en general, será favorecida con la presente investigación, ya que al haber una modificación en la labor docente de los profesores de la Facultad objeto de estudio, entonces los alumnos se beneficiarán y al salir mejor preparados podrán desempeñarse de una mejor manera a favor de la ciudadanía en general que demande sus servicios.

Por todo lo anterior, la presente investigación no sólo pretende la obtención de un grado, sino procura mejorar la preparación universitaria de los alumnos y lograr una formación pedagógica en aquellos docentes que carecen de metodología para el proceso de enseñanza-aprendizaje y que al ser capacitados en esta área, consecuentemente elevarán su desempeño docente, lo cual redundará en alumnos mejor preparados, mayor prestigio académico de la Facultad y, sobre todo, un mejor servicio jurídico por parte de los futuros abogados una vez que egresen al mercado laboral.

Para lograr todo lo anterior, la presente investigación se estructura de la siguiente manera: se inicia su estudio, con los antecedentes históricos de los estudios de Derecho en Michoacán, así como también su contexto jurídico, que es una de las bases que tiene como consecuencia la reglamentación del desarrollo de la educación en sus diversos aspectos jurídicos.

Con posterioridad, se analiza cuáles han sido los modelos pedagógicos que se han desarrollado a partir del siglo XX hasta este momento, su funcionalidad y características de cada uno de ellos, cuáles son los beneficios que se obtienen al aplicar alguno de estos modelos pedagógicos.

De igual forma, en el Capítulo siguiente, se establece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el campo del Derecho, cómo influye el docente en la formación de los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, así como lo importante que resultan las habilidades docentes al procurar lograr un aprendizaje significativo.

De igual forma, se señalan cuáles son los métodos de enseñanza del derecho, entre otros subtemas, entre lo que destaca el compromiso social por la calidad de educación en México, así como también el desarrollo de la docencia jurídica.

Como parte de las habilidades, se establece de manera muy detallada cuáles deben ser las habilidades para la docencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. En esta parte del trabajo de investigación se hace un desglose detallado qué es lo que debe de tener como mínimo un docente para impartir clase en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Por último se muestra la sistematización de información y resultados obtenidos en la investigación de campo que se realizó en el mes de febrero de este año 2006 a los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Luego de que en la investigación de campo se realizó una encuesta con 28 preguntas las cuales se dividieron en las tres etapas que debe tener el desarrollo de una clase denominadas: planeación, ejecución y evaluación, involucrándose las 8 asignaturas que se llevan en el plan de estudios vigentes de los alumnos del Tercer año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, donde los docentes fueron evaluados con una calificación de 1 a 5, considerando que el valor que representó el número que se plasmó en cada una de las encuestas es 1 y equivale a nunca o no, el 2 a casi nunca, el 3 a algunas veces, el 4 a la mayoría de veces y el 5 a siempre o sí.

PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN.

1.1. Elección del tema.

- a. **Título.-** El desarrollo de habilidades docentes para la generación de aprendizajes significativos durante el proceso enseñanza – aprendizaje en Derecho.
- b. **Propósito.-** La presente investigación se enfoca al campo de la Docencia Jurídica, toda vez que la forma en la que se transmite un conocimiento, puede ser en un momento dado, el que determine el nivel de aprendizaje de los alumnos, pudiendo ser de carácter memorístico, o bien, significativo, repercutiendo luego esto en su desempeño profesional. Por esta razón, el propósito de esta tesis es el identificar cuál es la percepción que tienen los alumnos de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como muestra significativa en cuanto al desempeño de sus profesores, evaluando para ello la planeación, ejecución y forma de evaluar de cada docente en sus clases, y en caso de no aplicarse, hacer la propuesta correspondiente para lograr que los profesores propicien en sus alumnos aprendizajes significativos a partir de la estructuración adecuada de estos tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- c. **Interés.-** Es común escuchar que en las universidades existe una necesidad de elevar el nivel académico y de inmediato se piensa en que el alumno se debe aplicar más, sin embargo, dentro del proceso de enseñanza aprendizaje tanto el alumno como el profesor comparten esta responsabilidad, por lo que la presente investigación aborda la parte correspondiente al profesor, asumiendo que en parte la falta de preparación que tiene en docente al momento de transmitir un conocimiento puede ser un factor que limite un aprendizaje significativo en el alumno, pues un maestro puede ser una eminencia en el campo del Derecho, pero al momento en que pretende transmitir un conocimiento, a veces no sabe cómo hacerlo, y esto trae como consecuencia en el alumno una mayor dificultad para aprender y comprender el Derecho.

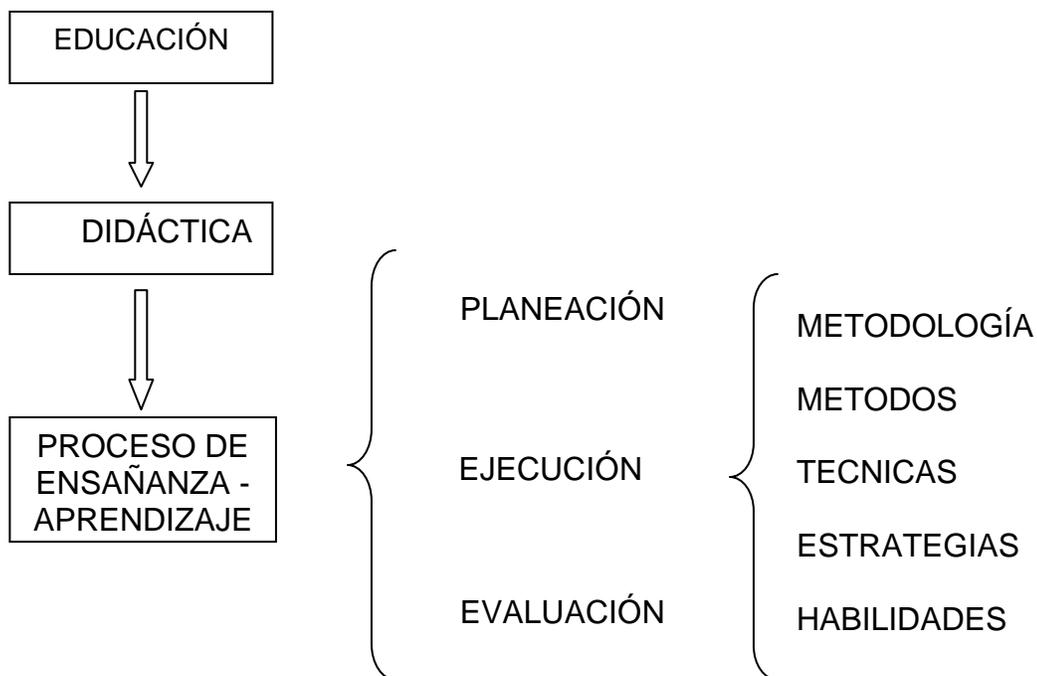
Por esta razón, resulta de gran interés el realizar el presente estudio, ya que permitirá obtener la percepción que tienen los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, durante el ciclo escolar 2005-2006, por lo que trascenderá la propia Facultad, pues podrá conocer cuál es la realidad y si existe o no la necesidad de hacer alguna adecuación al respecto; asimismo, resultan beneficiados los profesores que imparten clases a estos grupos, ya que podrán darse cuenta de qué aspectos deben considerar para mejorar su desempeño docente, pero sin lugar a dudas, los más favorecidos serán los propios alumnos, pues al corregir los profesores su metodología para la impartición de sus clases, recibirán una enseñanza más adecuada que les favorezca mejores aprendizajes significativos y, por ende, les ayude a tener un mejor desempeño laboral futuro, pues a fin de cuentas, los profesionistas en su mayoría, son el reflejo de las escuelas de donde proceden. Asimismo, la misma sociedad en general, será favorecida con la presente investigación, ya que al haber una modificación en la labor docente de los profesores de la Facultad objeto de estudio, entonces los alumnos se beneficiarán y al salir mejor preparados podrán desempeñarse de una mejor manera a favor de la ciudadanía en general que demande sus servicios

- d. **Novedoso.-** En lo relativo al estudio del desempeño docente y en particular al uso de estrategias docentes para lograr aprendizajes significativo, es poca la información que existe al respecto en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, por lo que la presente investigación resulta novedosa por el enfoque que se le pretende dar, así como también por la riqueza que encierra la investigación de campo, ya que gracias a ella se puede establecer una visión de la realidad que se vive del tema en cuestión. Así, se considera pues, que el presente estudio no sólo pretende innovar, sino mejorar la práctica docente del Derecho, en beneficio de los alumnos y de la sociedad en general.
- e. **Originalidad.-** El presente trabajo pretende establecer un diagnóstico, un análisis y, sobre todo, hacer una propuesta que permita mejorar el favorecimiento del logro de aprendizajes significativos en los alumnos, por lo que se considera original, pues no sólo realizará una crítica, sino que se ofrecerá una estrategia de solución para mejorar el desempeño docente.

- f. **Viabilidad.-** Toda vez que el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, debido a la excesiva demanda de alumnos, lo cual provoca que los grupos sean muy numerosos, lleva a que el docente recurra frecuentemente a la clase magistral en la cual el alumno sólo recibe la información y debe asimilarla, muchas veces sin comprenderla y esto trae como consecuencia que los alumnos se encuentren con mayores dificultades para aprender y comprender el Derecho. De aquí que este trabajo de tesis no sea viable realizarlo al tener todos los elementos para llevarlo a cabo, sino que resulta necesario y urgente.
- g. **Utilidad.-** Los jóvenes que hoy forma la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales serán los futuros gobernantes, funcionarios, maestros, legisladores, procuradores del justicia, pero también padres de familia, por lo que el compromiso del docente universitario, no es sólo formar académicamente al futuro abogado, sino hacerlo de manera integral, es decir, formar abogados que saben de Derecho, pero que lo comprenden y lo saben aplicar con ética y profesionalismo.
- h. **Actualidad.-** La formación docente debe ser un continuo estado de aprendizaje que lleve al profesor a estar al día y acorde con las exigencias que la modernidad le demande, por lo que el tema que se aborda en este estudio, sin lugar a dudas es de total actualidad, pues al procurar formar al docente en estrategias que faciliten el aprendizaje del Derecho, sin lugar a dudas no puede decirse que se trate de un tema fuera de la actualidad.
- i. **Justificación.-** Es por todos sabido que la educación es un proceso complejo por ser una práctica social y que hay un medio que lo determina, lo cual condiciona a las instituciones educativas, y en consecuencia, también determina el papel del docente. Sin embargo, también es cierto que la docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos, pues la tarea del profesor no es la de decir lo que sabe, sino la de lograr aprendizajes en el alumno, formarlo pues, en la rama del conocimiento que se le ha encomendado. Por eso, toda persona involucrada en la educación debe poseer elementos para desempeñarse eficientemente en la docencia. Para ello, es necesaria e importante la formación docente, la cual, debe estar centrada en la escuela, en los problemas reales que tienen los docentes y en propiciar la reflexión sobre la práctica educativa que se genera en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, hacer un análisis acerca de la formación docente es trascendental, ya que el dominio de una disciplina no garantiza que se tenga el mismo dominio para enseñarla, pues también hay que tomar en cuenta otros factores como el grupo con que se trabaja, la complejidad de la materia, entre otros. Para la pedagogía, la formación docente es un proceso integral que conlleva en forma explícita o implícita la atención de innovar, porque busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas para abrirse a nuevas experiencias y mirar el propio hacer con la intención de cambio. Es, pues, importante implementar estrategias que coadyuven a que el docente analice y evalúe su práctica para que a través de ella reflexione sobre la forma en que se imparte sus conocimientos y pueda contribuir a que su labor sea de calidad al momento de formar a profesionistas. Por lo que el abogado que imparte clase dentro de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, al carecer de una formación pedagógica, debe recurrir a la formación docente que le permita subsanar las posibles deficiencias que pudiera presentar al impartir su cátedra.

1.2.-. Delimitación del tema.



1.3. Planteamiento del Problema.

¿Será necesaria la implementación de programas operativos, previo al inicio del curso, por parte de los docentes?

¿Qué técnicas utiliza para transmitir conocimientos?

¿Si existiera una verdadera selección del claustro académico en la facultad de derecho, permitiría eficientar el proceso de enseñanza – aprendizaje?

¿Cuál es la forma que implementa el docente para comunicarse con los alumnos?

¿Tiene el docente control en el grupo al momento de desarrollar la clase?

¿Es realmente el educando de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales un facilitador del aprendizaje?

¿Existe una verdadera selección curricular de los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales?

¿Es acorde a la dinámica de grupo las teorías de enseñanza – aprendizaje que utilizan los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales?

1.4. La Hipótesis.

Si los profesores realizan sus clases planeándolas, ejecutándolas y evaluándolas de forma adecuada, entonces el aprendizaje en los alumnos será más significativo y no sólo memorístico.

Variable independiente.- Planeación, ejecución y evaluación de las clases.

Variable Dependiente.- Aprendizaje significativo en los alumnos.

1.5. Marco Teórico.

En el presente trabajo se abordarán libros relativos a la educación, el derecho y la práctica docente, como por ejemplo la Constitución Política des los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo, la Ley Estatal de Educación, la legislación de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, así como el texto de Frida Díaz Barriga Arceo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, o bien, el de Ramón Ferreiro Gravié, de Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo; la Metodología, docencia e investigación jurídicas, de Héctor Fix Zamudio; la obra de MacLaren, Meter. La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación, además del libro de Zarzar Charur, Carlos, Habilidades Básicas para la Docencia, entre otros, que conforman el soporte teórico de la investigación y que se presentan en sus totalidad en la bibliografía, pero que aquí sólo redestacan los más relevantes.

1.6. Objetivos.

Objetivo general:

Identificar cuál es la percepción que tienen los alumnos de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como muestra significativa en cuanto al desempeño de sus profesores, evaluando para ello la planeación, ejecución y forma de evaluar de cada docente en sus clases, y en caso de no aplicarse, hacer la propuesta correspondiente para lograr que los profesores propicien en sus alumnos aprendizajes significativos a partir de la estructuración adecuada de estos tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos:

- a) Presentar los antecedentes históricos, culturales y legales de la Facultad de Derecho y ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás De Hidalgo.
- b) Mostrar los modelos pedagógicos tradicionales y actuales, destacando en ellos su relevancia y aplicabilidad, así como sus principales ventajas.
- c) Definir el método de enseñanza-aprendizaje del Derecho, así como la didáctica y conceptualización de cada uno de sus elementos.
- d) Establecer y explicar las estrategias didácticas que favorezcan un aprendizaje significativo.
- e) Determinar cuál es la percepción de los alumnos con respecto a la labor docente que realizan sus profesores en cuanto a la planeación, ejecución y evaluación de una clase.
- f) Elaborar una propuesta que favorezca y facilite a los profesores el lograr aprendizajes significativos.

1.7. Esquema preliminar.

INTRODUCCIÓN

CAPITULO PRIMERO

CONTEXTO HISTÓRICO JURÍDICO DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN MICHOACÁN

1.1. Evolución histórica de los estudios en Derecho

- 1.1.1. La función de los Estudios de Derecho en Michoacán
- 1.1.2. El Contexto Novohispano
- 1.1.3. El Obispado y su Capital
- 1.1.4. Antecedentes de los Estudios de Derecho
- 1.1.5. Creación de las Cátedras de Leyes y Cánones en el Colegio de San Nicolás
- 1.1.6. El Colegio de San Nicolás de Hidalgo
- 1.1.7. Referencia Histórica del Edificio Central

- 1.2. Contexto Jurídico de la educación
 - 1.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
 - 1.2.2. Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo
 - 1.2.3. Ley Estatal de Educación
 - 1.2.4. Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
 - 1.2.5. Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán de Ocampo
 - 1.2.6. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán de Ocampo
- 1.3. Garantía estatal de docentes capacitados

CAPITULO SEGUNDO

GENERALIDADES DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EDUCATIVOS

- 2.1. Concepto de Educación y sus Funciones
- 2.2. Modelos Pedagógicos
- 2.3. Caracterización de los Modelos Pedagógicos
 - 2.3.1. El origen de la Pedagogía Tradicional
 - 2.3.2. El Modelo Tradicional
 - 2.3.3. El Modelo de la Escuela Nueva
 - 2.3.4. El Modelo de la Escuela Tecnocrática
 - 2.3.5. El Modelo de la Pedagogía Crítica
 - 2.3.6. Otras Tendencias en Pedagogía
- 2.4. Teorías del Aprendizaje
 - 2.4.1. El Conductismo
 - 2.4.2. El Cognitivismo
 - 2.4.3. El Constructivismo
 - 2.4.4. Enfoque Sociocultural

CAPITULO TERCERO

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ANÁLISIS Y PERSPECTIVAS)

- 3.1. Métodos de Enseñanza del Derecho
- 3.2. La Escuela, el Maestro, el Estado
 - 3.2.1. ¿Quién enseña?
 - 3.2.2. Reforma Modernizadora
- 3.3. Compromiso Social por la Calidad de Educación en México
- 3.4. Didáctica Jurídica
- 3.5. La Curricula de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
- 3.6. Docencia Jurídica
- 3.7. Desafíos y Mitos en la Formación Docente
- 3.8. Los Docentes

CAPITULO CUARTO

HABILIDADES BÁSICAS PARA UNA DIDÁCTICA QUE FAVOREZCA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

- 4.1. Primera habilidad básica
 - 4.1.1. Definir los objetivos del aprendizaje
- 4.2. Segunda Habilidad Básica en Derecho
 - 4.2.1. Diseñar el Plan de Trabajo de un Curso y Redactar el Programa
 - 4.2.2. El Programa de Estudio Institucional
 - 4.2.3. El programa de Estudios del Profesor
 - 4.2.4. Planeación Didáctica
- 4.3. Tercera Habilidad Básica en Derecho
 - 4.3.1. Desarrollar el Encuadre en las Primeras Sesiones
- 4.4. Cuarta habilidad Básica en Derecho: Diseñar e Instrumentar Actividades de Aprendizaje y de Evaluación de los Aprendizajes
 - 4.4.1. Diseño de Actividades de Aprendizaje
 - 4.4.2. Diseño de Actividades de Evaluación de los Aprendizajes
- 4.5. Estrategias de Enseñanza para Promoción de Aprendizajes Significativos
- 4.6. Clasificación y Funciones de las Estrategias de enseñanza Significativas
- 4.7. Estrategias para la didáctica significativa
- 4.8. Tipos de Estrategias significativas: Características y Recomendaciones para su Uso
- 4.9. Lineamientos Generales para el Empleo de las Estrategias significativas.

- 4.10. Implementación del Programa Operativo para los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
 - 4.10.1. Elementos del Programa Operativo de un curso
 - 4.10.2. Ventajas derivadas del uso de programas operativos

CAPITULO QUINTO

SISTEMATIZACIÓN Y RESULTADOS EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

- 5.1. Probabilidades y Técnicas del Muestreo
- 5.2. Generalidades de los Procedimientos del Muestreo
- 5.3. Diseño de la Muestra
- 5.4. Grado de Representación de las Muestras
- 5.5. Resultados Generados hacia el Mejoramiento del Proceso Enseñanza- Aprendizaje
- 5.6. Hacia el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudios jurídicos

CONCLUSIONES

PROPUESTA

FUENTES DE INFORMACIÓN

APENDICES

1.8. Cronograma de actividades. (Ver Anexo 1)

**ANEXO I
GRAFICA DE GANNTT**

MES/ACTIVIDAD	FEB. 2006				MARZO				ABRIL				MAYO				JUNIO				JULIO				AGOS				SEP				OCT.				NOV.				DIC				ENERO 2007			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
Proyecto de investigación	■																																															
Borrador capítulo I					■																																											
Revisión con asesor									■																																							
Borrador capítulo II													■																																			
Revisión con asesor																	■																															
Borrador capítulo III																					■																											
Revisión con asesor																									■																							
Borrador capítulo IV																									■																							
Revisión con asesor																													■																			
Borrador capítulo V																																	■															
Revisión con asesor																																	■															
Análisis y captura de material																													■																			
Redacción de informe																																	■															
Entrega de la tesis																																					■											
Réplica de la tesis																																									■							

1.9. Marco metodológico.

El método utilizado para el desarrollo de esta investigación es el método etnográfico, pues se pretende describir la forma en que se desempeña el docente al realizar su labor, siendo también ésta una investigación no experimental, pues no se llega a influir en el fenómeno pues lo que se hace es “observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos”. (Hernández; 2003: 267)

Así, en este tipo de investigación no se construye ninguna situación, sólo se miden las situaciones ya existentes. Las variables ya han ocurrido y el investigador no tiene ninguna influencia sobre ellas.

Se considera también el diseño de la investigación como transversal, pues se recolectan datos de un sólo momento, en un tiempo único, siendo su propósito el describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

Asimismo, se usa como instrumento de recolección de datos la encuesta dado el número de integrantes de la población, de la cual sólo se aplicó a una muestra representativa de 278 de 909 alumnos.

Es decir, la población con la que se trabajará es de 909 elementos, por lo tanto es finita y presenta las siguientes características:

Los alumnos estudiados serán los que asisten regularmente a clases en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de las secciones de Tercer año de la carrera de Derecho, sin embargo se trabajará solo con una muestra que se determina con un nivel de confianza del 95% y un error permitido del 5%, bajo la siguiente fórmula:

Donde:
$$n = \frac{4pqN}{S^2(N-1) + 4pq}$$

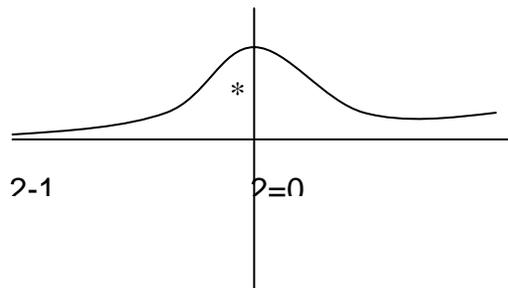
N= Población

4= Constante bajo la curva normal de distribución o gauss.

$$Z^2 = (1.96)^2$$

$$Z^2 = (3.8415) = 4$$

Valor de Z^2 bajo la curva normal de distribución es 4, cuando se trabaja con un intervalo de confianza del 95%, o sea, dos veces el error estándar a partir de la media *.



n= Tamaño de la muestra.

p= Probabilidad de que ocurra el evento (valor máximo que se le asigna cuando es un dato desconocido 50%).

q= Probabilidad de que no ocurra el evento (valor máximo que se le asigna cuando es un dato desconocido 50%)

S= Error permitido (elevado al cuadrado de varianza) dato estadístico.

Sustituyendo:

$$n = \frac{4(.5)(.5)(909)}{(.05)^2(909-1) + 4(.5)(.5)}$$

$$n = \frac{909}{(.0025)(908) + 1}$$

$$n = \frac{909}{3.27} = 277.98$$

n= 278 encuestas

Este número de encuestas se aplicará a la muestra mediante el método de Muestreo Aleatorio Simple, en este método toda unidad muestral posible cuenta con igual número de oportunidad de ser seleccionada en la muestra y esta oportunidad es conocida.

Los pasos para realizar este muestreo son:

1. Determinar el tamaño de la muestra.
2. Tener en forma de lista todos los elementos que integren el universo investigado.
3. Utilizar una tabla de números aleatorios para determinar los elementos que integrarán la muestra.

A conveniencia de la investigación, las encuestas serán aplicadas a aquellos miembros que estén dispuestos a contestar y que se encuentren en el aula al momento de realizar la investigación.

Dicha muestra se distribuirá de la siguiente forma entre las 19 secciones del tercer año de la carrera de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El número de encuestas es de 278, las cuales al ser distribuidas entre las 19 secciones, dan:

$$278 \div 19 = 14.6$$

Es decir, el número de encuestas en puede ser en algunos casos de 14 ó 15, considerando como base el número de alumnos en cada sección. O sea, donde haya más serán 15 y en donde haya menos, 14.

CAPITULO PRIMERO

CONTEXTO HISTÓRICO JURÍDICO DE LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN MICHOACÁN

En el presente capítulo se abordarán aspectos relativos a la fundación de los estudios en Derecho en Michoacán, partiendo desde el contexto novohispano, así como de la creación de la cátedra en leyes y la creación del Colegio de San Nicolás de Hidalgo, retomando de forma específica su entorno histórico y jurídico, con el propósito de situar al lector en el ámbito en que se desarrolló el presente trabajo, ya que al ser la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo la institución objeto de estudio, es preciso establecer un contexto común que permita comprender la dimensión, trascendencia e importancia de dicha institución en el ámbito de la formación de profesionales del Derecho.

1.1. Evolución histórica de los estudios en Derecho

El autor Margadant, en su libro *Introducción a la historia de Derecho Mexicano* (1990), señala que la existencia del derecho azteca se conoce por las siguientes fuentes: los códices; el Mendocino, realizado por escogidos e intelectuales indios, así como también por medio de obras de historiadores indígenas como Fernando de Alva, Juan Bautista, entre otros. Indica que los aztecas desarrollaron en su cultura el derecho civil, así como también refiere que ya en ese tiempo se implantaban leyes para regular la conducta, por lo que se puede decir ya contaban con un sistema jurídico.

Por otra parte, señala que hubo una jerarquía de tribunales aztecas comunes, desde el teuctli, quien era el juez de elección popular, anual, competente para asuntos menores.

Pasando por un tribunal de tres jueces vitalicios, para asuntos más importantes, nombrados por el cihuacóatl, hasta llegar mediante un sistema de apelación, al tribunal del monarca, que se reunía cada 24 días, por lo que también se dice que ya los aztecas manejaban contratos.

Era muy utilizado el trueque, la compraventa, los préstamos, por lo que los contratos como eran natural eran verbales, por lo que en ocasiones se usaban testigos para evitar fraudes, según las relaciones de los historiadores.

Cuando en ocasiones ciertos indígenas faltaban a la ley, el derecho penal, desde luego, era muy sangriento, ya que ellos manejaban la pena de muerte, baste para ello un ejemplo: el homicidio, que se castigaba con la pena de muerte a quien lo cometía, destacando que éste tenía derecho a un abogado. Los aztecas además de la pena de muerte aplicaban otros castigos como: la esclavitud, la mutilación, el destierro, etc.

Asimismo, el comercio era una de las actividades más conocidas y practicadas por los indígenas, por lo que el derecho mercantil, se manejaba en ellos, ya que aunque no había moneda había el trueque, pero siempre y cuando fueran del mismo valor los objetos de intercambio. El lugar popular de comercio en los aztecas fue Tlatelolco. Según Alfonso Caso, en su libro “El pueblo del Sol” (1996), en aquella época, Tenochtitlán fue una bella ciudad, bien urbanizada y capaz de resistir fuerte ataques con 35 palacios, casitas, su gran mercado, hasta que llegaron los Españoles, pues no sólo afectaron la arquitectura y organización política, social y religiosa de los aztecas, sino que a la llegada de los españoles a México.

El sistema jurídico de los aztecas y el de los conquistadores peninsulares tuvieron una unión de sistemas; pero al final se puede decir que se sustituyó el sistema indígena por las leyes españolas, las cuales fueron creadas para las colonias de España en América, a las cuales se les llamó Leyes de Indias. Estas leyes fueron basadas en las leyes del siglo XIII y en la llamada Ley Toro de 1505, así como en la recopilación de leyes de 1567.

Tiempo después, México al empezar a ser un país independiente, todavía seguía regido por algunas leyes implantadas en la Nueva España por lo españoles, que después fueron cambiadas por las leyes y códigos nacionales.

Aunque cabe destacar que los cambios se hicieron de forma paulatina, siendo así que en el área del Derecho Civil durante un tiempo se aplicaron las Leyes de Indias de 1680 y otras que seguían vigentes hasta la época del México independiente, pero a partir de la guerra de Reforma, Benito Juárez expidió en el año de 1859 una nueva estructura en México y, por lo tanto, un cambio de organización social mexicano; siendo los cambios más importantes:

1. La separación de Iglesia y Estado
2. Establecimiento del registro civil
3. Matrimonio como un contrato civil.

En el área Civil, como lo refiere Margadant (1996), Sierra O'Reilly elaboró un proyecto de Código Civil el 8 de diciembre de 1870, mientras que el congreso aprobó el Código Civil mexicano del D.F. el 31 de marzo de 1881. En el derecho Penal se manejaron tres códigos como el Martínez (1 de abril de 1872), Almaraz (en vigencia el 15 de diciembre de 1929 y en este código se quitó la pena de muerte) y el penal vigente de 1931.

En cuanto al derecho mercantil; fue al principio regido por los de Bilbao, pero el 16 de mayo de 1854, el gobierno de Santa Anna expidió el Código de Comercio mexicano que se dio a conocer como el Código Lares, el segundo fue el 20 de abril de 1884 y cambiado por el del 15 de septiembre de 1889, el cual actualmente está vigente.

Otro punto importante en la historia del derecho positivo, fue la creación de la Constitución, ya que ésta es la ley suprema del país, la cual fue expedida por el poder Constituyente con el objetivo de organizar los poderes, En la Enciclopedia Encarta (2006), se dice que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos vigente en la actualidad fue promulgada el 5 de febrero de 1917 y entró en vigor el 1 de mayo de ese mismo año y que está integrada por dos partes.

La dogmática, que trata de los derechos fundamentales del hombre y contiene las limitaciones de la actividad del Estado frente a los particulares; y la orgánica, que tiene por objeto articular y estructurar el poder público, señalando las facultades de sus órganos.

Así, se puede decir que México al consumir su Independencia no tenía la Constitución sino hasta el año de 1917, pero hay que señalar que antes de la Constitución Política de los Estados Unidos, la Nueva España contaba con la llamada Constitución Federal y también con la Constitución de Cádiz, siendo ésta trascendente por servir de fuente de inspiración para la Constitución actual. En el año de 1814 fue aprobado el decreto Constitucional para la libertad de la América Mexicana, hecha en Apatzingán.

A través de la historia también se creó un primer congreso constituyente el cual había creado una Acta Constitutiva de la Federación en el año de 1824 y el 30 de diciembre de 1836 se publicó la Constitución de las Siete Leyes. La cual dio fin al sistema federal con el fin de establecer el centralismo. En el año de 1843 se crearon las bases orgánicas de la República Mexicana, mientras que en 1847 la Acta de Reforma y en el año de 1857, bajo el gobierno de Comonfort fue promulgada la Constitución de la República Mexicana hasta que el 5 de febrero de 1917 es promulgada la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, convocada por Venustiano Carranza y que es la que aún se considera la Carta Magna de México.

1.1.1. La fundación de los estudios de Derecho en Michoacán

“He sostenido en diversas ocasiones, que el Estado de Michoacán cuenta con una larga y rica tradición jurídica que se remonta a la formación como jurista de su primer Obispo, el ilustrísimo Don Vasco de Quiroga, que igualmente es el fundador del Colegio de San Nicolás, institución en la que se crearon durante el siglo XVIII los estudios de Derecho en la entidad. Por razones aún poco claras, entre los abogados michoacanos se perdió el afecto por la historia de la profesión, y en consecuencia, una relativa pérdida del conocimiento de su tradición jurídica.

Por ello, no deja de ser significativo que la celebración del bicentenario del nacimiento de los estudios jurídicos en la antigua Valladolid (hoy Morelia), se vea como una oportunidad para recuperar esa tradición jurídica y con base en ella, prepararse para enfrentar con éxito los retos que tiene en el nuevo milenio”¹.

¹ Hernández Díaz, Jaime, La Facultad de Derecho en los Umbrales del Siglo XXI. Dimensión Histórica Actual y Prospectiva de la Institución, p. 29 . Primera Edición Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Morelia, Mich. 2000

En esencia, desde Vasco de Quiroga hasta la Facultad de Derecho de hoy en día, hay una línea de continuidad de la que los juristas michoacanos nos debemos sentir orgullosos, así lo percibió el 14 de enero de 1901 el Lic. Miguel Mesa, al pronunciar su discurso inaugural de la Escuela de Jurisprudencia, donde además mencionó:

“Por natural asociación de ideas, vienen a mi memoria y mis labios pronunciar con respeto dos nombres venerados: Don Vasco de Quiroga y Don Melchor Ocampo, fundador aquel varón ilustre y restaurador este insigne republicano, del Colegio Primitivo de San Nicolás, plantel de tradiciones gloriosas y el más antiguo de América; de una vida tres veces secular. De allí se derivan como las ramas que se desgajan del árbol corpulento, la Escuela de Medicina y la Escuela de Jurisprudencia...”²

Esta continuidad se garantizó al quedar incorporada la Escuela de Jurisprudencia a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, fundada por el Ing. Pascual Ortiz Rubio, en 1919. Es digno de recordar también el lamentable suceso del cierre temporal de la escuela durante el gobierno del General Francisco J. Múgica. Sin embargo, la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Michoacana, en las siguientes décadas, vivió un proceso de transición, por una parte como portadora de una gran responsabilidad consistente en continuar con la rica tradición Jurídica nicolaíta y de la Escuela de Jurisprudencia.

Y otra, la necesidad de adecuarse a las exigencias sociales de la Revolución Mexicana. No es de extrañar que el primer director de la Escuela de Jurisprudencia fuera también colaborador de los primeros gobiernos revolucionarios en la entidad, a partir de la gestión del Dr. Miguel Silva.

² Íbidem

Por ello, al conmemorarse el primer bicentenario de la creación de las cátedras de Derecho en San Nicolás, a partir de 1798-99 y a pesar del lapso de la primera mitad del siglo XIX, en que permaneció cerrado el Colegio de San Nicolás, la formación de abogados y estudiosos del derecho ha sido fructífera y en beneficio de la educación y la cultura de la entidad.

1.1.2. El Contexto Novohispano

Desde muy temprana época, en la vida de la Nueva España se contó con la Real Pontificia Universidad de México fundada en el año de 1551, en donde se impartían las cátedras de Leyes y Cánones, siguiendo en términos generales la forma de enseñanza que se aplicaba en las universidades españolas de la época, a través del método escolástico denominado “Mos Italicus”. Los primeros estatutos de la Universidad elaborados por el oidor Pedro Farfán en 1590, y los elaborados por orden del Virrey Cerralvo en 1626, establecían las reglas y el contenido de las clases que debían seguir las cátedras de Leyes y Cánones. Por otra parte, durante la mayor parte del tiempo que duró la dominación española, la Universidad Real y Pontificia de México, mantuvo el control y monopolio de la educación superior, a través de la conexión y otorgamiento de grados y mediante la incorporación de los estudios realizados en otras instituciones.

Fue hasta el siglo XVIII cuando se rompió este monopolio educativo, época en la que el seminario de San Juan y San Pedro, por determinación de Carlos III, logró la autorización en 1746 de una cátedra de Cánones y otra de Leyes, no obstante la oposición de la Universidad de México.

Cátedras que se desarrollan en constante controversia. A fines del siglo XVIII, se autorizó la formación de la Real y Literaria Universidad de Guadalajara, creada por disposición de Carlos IV en noviembre de 1795.

Dentro de los estudios que ofrecía esta institución se encontraban las cátedras de Cánones y Leyes.

Sólo unos cuantos años después, su majestad Carlos IV, por Real Cédula expedida el 23 de de noviembre de 1797, autorizaba al Real Primitivo Colegio de San Nicolás Obispo, de la unidad de Valladolid, la apertura de dos cátedras, una de Cánones y otra de Derecho, cédula que se hizo del conocimiento público el 4 de noviembre de 1798, en la ciudad de Vallisoletana, en medio del júbilo de las autoridades eclesiásticas y civiles de la Provincia. De esta forma, Valladolid se convierte en la cuarta ciudad del virreinato que tenía el privilegio de impartir en uno de sus colegios dichas cátedras.

1.1.3. El Obispado y su Capital

Se afirma y, probablemente con toda razón, que el obispado de Michoacán era ya, en los últimos años del siglo XVIII, la diócesis más poblada y floreciente de América; el estudio que hace Juvenal Jaramillo es una muestra de ello, pues señala que la diócesis ocupaba una enorme superficie de 175, 000 Km cuadrados, y se ubicaba en ella a 23 alcaldías mayores, destacando sin duda por su población e importancia económica las que se ubicaban en las ciudades y villas del Bajío, tales como las ciudades de Valladolid, Pátzcuaro, Celaya, Guanajuato, San Luis Potosí, Salvatierra, por mencionar algunas. Desde el punto de vista de su función eclesiástica, 122 curatos, lo que significaba la existencia de igual número de jueces eclesiásticos.

La ciudad capital del Obispado era Valladolid, que desde el año de 1580 se había convertido en la sede de los poderes eclesiásticos.

En el siglo XVIII, además, la ciudad se había convertido en el asiento de las principales autoridades políticas de la provincia, era pues una población de gran importancia, en la que vivía una rica oligarquía de terratenientes y comerciantes. En la ciudad funcionaba una Haceduría Colectura y Clavería que administraba los asuntos del diezmo, y realizaban sus funciones dos importantes juzgados eclesiásticos; uno de provisoras y otro de testamentos, capellanías y obras pías, con su respectivo juez.

Durante el siglo XVIII, se hicieron diversos conteos demográficos, siendo uno de los más importantes el realizado por el intendente Felipe Díaz de Ortega, el 24 de diciembre de 1794, fecha cercana a la creación de las cátedras de Derecho, en donde se señalaba un aumento de familias y vecinos con respecto de estadísticas de 1750, al afirmar que ... “se deja ver haberse aumentado hasta el número de 2,426 vecinos: los 2,235 en la capital, y los 191 restantes en el pueblo que le ésta sujeto; creyéndose por causales, lo benigno del clima, las muchas familias que en el año de 1786 se agregaron por haberse experimentado en esta ciudad tanta escasez de semillas como en los demás lugares comarcanos, y otras que se han avvicinado desde el este intendencia, en que ha crecido su población notablemente.”³

Valladolid se había convertido en el centro de un movimiento ilustrado de gran envergadura, que incluía un proyecto caritativo eclesiástico y un conjunto de transformaciones en la vida académica de los colegios que funcionaban en la ciudad, que incluyó la fundación del Seminario Tridentino.

Es así como se dieron un conjunto de condiciones y factores que favorecían la creación de los estudios de Derecho en el Colegio de San Nicolás.

³ Juárez Nieto Carlos. La Oligarquía y el Poder Político en Valladolid de Michoacán, 1785-1810. Morelia. Ed. Congreso del Estado de Michoacán, Instituto Nacional de Antropología e Historia. 1994. p. 45

1.1.4. Antecedentes de los Estudios de Derecho

La sociedad en la Nueva España, desde sus orígenes, se caracterizó por su acentuado legalismo, que de alguna manera reflejaba la cultura jurídica castellana y se manifestaba en una intensa vida judicial, tanto eclesiástica como civil.

Esta característica de la cultura hace pensar que desde entonces existía una gran cantidad de juristas y abogados en el reino de la Nueva España. Idea que llegó a ser sostenida inclusive por el Consejo de Indias que mostraba preocupación por el exceso de abogados existentes y sus consecuencias como lo aprueba una comunicación acordada el 22 de diciembre de 1802: “Para ocurrir a las perniciosas consecuencias que con grave perjuicio del pueblo, buen gobierno y administración de justicia ocasiona la multitud de abogados en los dominios de Indias, ha acordado este Supremo Tribunal informe a las Audiencias el número de abogados que existen en sus respectivos territorios, cuantos podrán permitirse en cada una, con consideración a los principales pueblos que puedan sufrirlos, y además que pareciera a los referidos tribunales para el mejor arreglo de este punto.”⁴

Es probable que tal comunicación haya sorprendido sobre todo a las autoridades de las provincias de la Nueva España, pues en ellas prevalecía tanto en el gobierno eclesiástico como civil, la opinión de la escasez de abogados y juristas.

En el Obispado de Michoacán, la carencia de personas conocedoras de Derecho era evidente, por lo menos desde principios del siglo XVII. De ello da cuenta el Obispo Alonso Enríquez de Toledo, quien afirmaba:

⁴ Lemoine Villicaña Ernesto, Morelos y la Revolución de 1810. Morelia. Ed. Del Gobierno del Estado de Michoacán. 1984. p. 97

“No puedo encontrar en Valladolid y en general en el Obispado, personal calificado para ocupar cargos importantes en el Cabildo catedralicio que fueran capaces de garantizar el adecuado funcionamiento de la justicia eclesiástica y aún del gobierno de esa naturaleza. De tal forma, el Obispo se quejaba de la ausencia de personas inteligentes y de letras que nos ayuden al gobierno de él y lo mismo hagan a nuestros obispado en la administración de Justicia.”⁵

Estas dificultades motivaron al Obispo Enríquez de la ciudad de México, a tratar de resolver el problema, fundando en esa ciudad de México, un colegio casi exclusivo para habitantes del Obispado de Michoacán, con la finalidad de apoyar a aquellos que quisieran realizar estudios de Derecho en la Universidad Real y Pontificia de México, a través de un sistema de becas que deberían ser otorgadas a los estudiantes más pobres de la región. Así fue como en 1628 se fundó el Colegio de Comendadores Juristas de San Ramón Nonato. En las Constituciones que habrían de regir la vida de este plantel, quedó establecido que de las 8 becas existentes debían ser ocupadas 5 de ellas por individuos del Obispado de Michoacán y las tres restantes, asignadas a estudiantes becarios que tendrían la obligación de estudiar 5 años en la Facultad de Cánones y uno en las Leyes, o viceversa, y particularmente de los originarios de Michoacán, tres deberían cursar cánones, para clérigos, y los restantes dos estudiarían leyes, para abogados.

Desde sus inicios, las actividades académicas del Colegio de San Ramón Nonato, estuvieron llenas de dificultades, por diversos factores, de 1624 a 1654, la institución permaneció sin poder iniciar sus labores, haciéndolo hasta 1654, y todo parece indicar que a partir de ese año, las actividades del Colegio se desarrollaron con normalidad, aunque en las dos últimas décadas del siglo XVIII, los alumnos del mismo, vivieron un espectacular conflicto nada menos que con el Virrey de la Nueva España.

⁵ Íbiden

A pesar de esas dificultades, Guadalupe Pérez de San Vicente, señala que “Durante cerca de dos siglos los Colegiales con su monte de paño morado, la beca carmesí bordada con el escudo mercedario, encomienda blanca en forma de cruz dentro del escudo al doblés del hombro izquierdo, asistieron en ordenada doble fila desde su colegio en las calles de Correo Mayor y Uruguay hasta las aulas y salones generales de la Real y Pontificia Universidad de México, en la Plazuela del Volador donde por cinco años estudiaban: Prima de Leyes, Códigos, Instituto, Cánones; Decreto, Clementías Vísperas y, más tarde, Sexto, según habían elegido la facultad de Cánones.”⁶

1.1.5. Creación de las Cátedras de Leyes y Cánones en el Colegio de San Nicolás

A pesar del esfuerzo que representó el Colegio de San Ramón Nonato, en general las necesidades de juristas y abogados no habían sido satisfechas en Michoacán, aún cuando durante el siglo XVIII, contribuía para ello, por un lado, el monopolio de la educación superior que en la época ejerció la Real y Pontificia Universidad de México, por lo menos hasta 1746 y, por otro lado, las dificultades prácticas que tenían los estudiantes del obispado para trasladarse a estudiar a la ciudad de México.

La escasez de abogados juristas en las provincias de la Nueva España la confirmaba un informe del Colegio de Abogados de la ciudad de México, del año de 1805, que si bien es emitido pocos años después de la creación de los estudios de Derecho en Valladolid, es útil para darse una idea del panorama de la abogacía en provincia.

⁶ Pérez San Vicente Guadalupe, Fundación de los Estudios de Derecho en Michoacán, en Memoria del Primer Congreso de Historia del Derecho Mexicano, México, UNAM 1981, p. 121

En dicho informe se hacía notar que “había más o menos 200 jurisdicciones en la Nueva España, pero que fuera de la ciudad de México, existían pocos abogados, - en consecuencia, afirmaba el Colegio de Abogados- todos saben que la mayoría de los juzgados foráneos corren a cargo de hombres ineptos y carentes de ciencia legal.”⁷

En ese contexto y con tales carencias, no es de extrañar que el cabildo de Michoacán en el año de 1777, se dirigiera a la ciudad de México solicitando la aprobación para iniciar en el Colegio de San Nicolás los estudios de Derecho, aunque en esta ocasión fue rechazada dicha solicitud.

Esta negatividad inicial no desanimó al cabildo vallisoletano, pues una segunda petición fue presentada al claustro de la Real y Pontificia Universidad de México el 20 de marzo de 1782, corriendo con mejor suerte en esta ocasión, al ser resuelta de manera favorable, dando lugar con ello a la expedición de la Real Cédula de su Majestad Carlos IV, fechada el 23 de noviembre de 1797.

Correspondió a los doctores Juan José de Juangorena, José Rodríguez Vallejo Díaz y Juan Ignacio Briones, emitir el dictamen de la Universidad de México; en éste fundaron la justificación de la apertura de las cátedras de Derecho, por la grave situación que se generaba en la administración de justicia en las provincias, al no contar éstas con el personal especializado. De esta manera, se interrogan: “¿qué infracciones padecerían si el desvelo de los juristas no se representase como objeto principal de su observancia y su conservación?, ¿qué trastornos experimentarían las provincias, si el orgullo, el libertinaje y la corrupción no se viese enfrentada por el temor a Jueces íntegros, armados de justicia y del espíritu de las leyes, que procuraran se guarden?”⁸

⁷ Ibidem

⁸ W. Baade Hans. Número de Abogados y Escribanos en la Nueva España, en Memoria del Tercer Congreso de Historia del Derecho Mexicano, UNAM. 1984, pp. 120-121

Desde luego, los doctores dictaminadores, pensaban que para enfrentar el libertinaje y la corrupción, el único camino posible y efectivo era la formación de jueces íntegros a través del estudio del Derecho, por lo que en su dictamen consideraban que debería socorrerse a la provincia de Michoacán con cátedras de Derecho, ya que: “el estudio sólido de esta facultad noble, presenta campo libre por donde corre la fortuna, pues ofrece dos sendas: o para hacerse provechoso en el santuario o visible y respetados en el Senado. Por ambos podrán aspirar a figurar en el mundo y a lograr los frutos de aplicación en el honor; aplausos, fama y premios -reconocerían en su dictamen- que de este inmediato socorro carece la vasta dilatada provincia de Michoacán, y creíble que su incontestable distancia a esta capital de México, haga que muchos talentos que no se sienten llamados a los ministerios sagrados de la iglesia, no pudieron subsistir en esta corte por su miseria, quedan sepultados en el abandono, en la oscuridad y en su ignorancia.”⁹

Así pues, contando con la autorización de la Universidad de México que finalmente aceptaba los estudios de derecho, no se hizo difícil la expedición de la Real Cédula, que recibió el 25 de noviembre de 1797 el cabildo de la Catedral. Faltaban únicamente los recursos materiales que garantizaran la permanencia de las cátedras. Para lo cual se contó con la participación bondadosa del legado de Francisco Xavier Villegas y Villanueva. De tal forma, la sociedad vallisoletana festejó solemnemente la inauguración de las cátedras de Derecho Canónico y Civil en el Colegio de San Nicolás, el 4 de noviembre de 1798, iniciándose los cursos en el año de 1799.

La cátedra de Derecho Canónico fue ganada por el Doctor Victoriano de las Fuentes Vallejo, y la otra de Derecho Civil, quedó a cargo del bachiller Don Andrés de las Fuentes Santa Coloma. Desafortunadamente, no se sabe más acerca de dichas cátedras, ni lo que en ellas se enseñaba, ni en cuántos años se cursaban.

⁹ Pérez de San Vicente Guadalupe, Op. Cit. p. 125

No obstante, el éxito de estos estudios se puede ver con la muestra de los 54 estudiantes nicolaítas que entre 1802-1810, pasaron a graduarse en Bachilleres de Leyes a la Universidad de México, la mayoría de los cuales se dedicaron a la especialidad del Derecho Canónico y muy pocos a las actividades de Derecho Civil.

Conviene precisar, que al quedar establecidos los estudios de Derecho de San Nicolás, éste no otorgaba de ninguna manera el título de abogado que era más bien “una clasificación profesional, que de acuerdo al sistema implantado en la Nueva España, daban los tribunales a quienes consideraban capaces de alegar por otros en juicio que ante ellos debían sustentarse... aunque el de abogado no fuera un grado académico, la preparación escolar previa a la obtención del título era indispensable y se le llegó a considerar en postribunales. En la época, sólo se daba derecho a examen de abogado en la Audiencia a quienes habían obtenido por lo menos, el grado de Bachiller, Licenciados y Doctores (los dos últimos eran quienes a más de los estudios de derecho, habían elaborado tesis y disertaciones aprobadas en la Universidad) no se confundieran.”¹⁰

De la exposición hecha, se desprende que los estudios de Derecho, difícilmente pueden separarse de las circunstancias sociales y políticas en que se desenvuelven, así como del influjo de las ideas que caracterizan a una época histórica; la creación de los estudios de Derecho Canónico y Civil en San Nicolás, fueron producto de la necesidad de contar con hombres calificados en el campo del Derecho, recogiendo la influencia de las ideas racionalistas e iusnaturalistas, que veían el Derecho con un gran optimismo, como ilustramiento de solución a los problemas que aquejaban a la sociedad. Pensaban que todo se podía resolver con leyes justas y adecuadas.

¹⁰ Íbidem, p. 126

Si a esto se agrega el sentido utilitarista que invadió la educación de la ilustración, orientada más a crear hombres prácticos y útiles a la sociedad, se entiende la preocupación de contar con juristas y abogados.

De ello se desprende que la presencia del Derecho en Valladolid, al finalizar el siglo XVIII, tenía un carácter transformador y revolucionario.

1.1.6. El Colegio de San Nicolás de Hidalgo

Hablar del Colegio de San Nicolás de Hidalgo, implica hacer referencia al Primitivo Colegio que fuera fundado por Don Vasco de Quiroga, uno de los humanistas más sabios que pisaron América en el año 1540; así como señalar su traslado de Pátzcuaro (1580) a la Antigua Valladolid, hoy Morelia – en honor al Siervo de la Nación-, con el nombre de San Nicolás Obispo hasta la Independencia de México, época en que fue clausurado y años más tarde reabierto por uno de los ideólogos de la Reforma: Don Melchor Ocampo; entre otros invaluable sucesos que forman parte de su rico historial y que son dignos de conocerse a detalle.

En cuanto a los diversos usos que ha tenido lugar este glorioso Colegio, el cronista de la ciudad de Morelia, el Dr. Xavier Tavera Alfaro, comenta que “el elegante edificio, dice don Julián Bonavit, ocupa un vasto paralelogramo de 90 metros de sur a norte, por 42 de oriente a poniente, destinado todo al mismo Colegio, exceptuado un cuadro de veintidós metros por el lado, situado en el ángulo nordeste del edificio ocupado actualmente, como se ha dicho, por la escuela secundaria. Yendo cronológicamente hacia atrás, este último lugar sirvió de local a la Escuela de Altos Estudios Melchor Ocampo, a la Rectoría de la Universidad, a la Escuela de Jurisprudencia, al Superior Consejo de Salubridad y a la Academia de Niñas en sus primeros años de vida.”¹¹

¹¹ Íbidem pp.127

Este histórico edificio dio cabida a los estudiantes de Derecho una vez que fueron inauguradas las cátedras de Derecho Civil y Canónico el 4 de noviembre de 1798, para dar inicio los cursos un año después. Se impartieron en el segundo piso a la derecha del primer patio; posteriormente en la parte del fondo norte. Siendo profesores el Doctor Victoriano de las Fuentes Vallejo y el bachiller Andrés de las Fuentes y Santa Coloma; mientras que Don Manuel Tiburcio Orozco y Álvarez del Castillo, fue el primer alumno graduado de Bachiller en Derecho Canónico en 1802 y don Vicente Macías Ramos el primer alumno graduado de Bachiller de Leyes en 1803.

Entre la larga fila de destacados nicolaítas que tuvieron albergue en las aulas del Colegio de San Nicolás, se pueden señalar a los insurgentes Lic. D. Ignacio López Rayón – quien cursó la preparatoria hasta 1876-; así como el Lic. D. José Sotero Castañeda, además del Lic. D. José María Chico que estudió un curso de Jurisprudencia a principios del siglo XIX y los patriotas abogados que lucharon contra la invasión Americana: don Gabino Ortiz, Don Rafael Carrillo y don Eligio Villamar. En otra etapa histórica egresaron don Manuel Lama y don Ángel Padilla; los licenciados don Antonio Mora; don Luis González Gutiérrez, don Vicente García Leyva; don José María Campuzano y los jurisconsultos don Jacinto Pallares y don Victoriano Pimentel.

También deben incluirse en esa importante lista de egresados, al Lic. Pascual Ortiz Ayala (1847); al Lic. Francisco Pérez Gil, quien obtuvo su título de abogado en 1875 y años más tarde se desempeñó como regente del propio Colegio de 1896 hasta 1910, entre otras incommensurables generaciones de destacados juristas nicolaítas.

En el área de la docencia sobresalen, entre otros, el Lic. Justo Mendoza, quien en 1867 reabrió el Colegio de San Nicolás –clausurado por las autoridades imperialistas – y se encargó de su restauración dos años después.

Así como el Lic. Eduardo Ruiz Álvarez, historiador, poeta y periodista, que impartió las cátedras de Derecho Constitucional y Literatura; de igual forma el hijo póstumo de don Melchor Ocampo, el Lic. Melchor Ocampo Manzo – graduado en 1886 –quien impartió las cátedras de Literatura y Jurisprudencia-, entre otros.

Por otra parte, en lo que respecta a los espacios físicos de la Facultad de Derecho, las características del inmueble son las siguientes: es de estilo neoclásico – originalmente la construcción fue barroca, con detalles afrancesados; su patio principal cuenta con arcadas de dos niveles y al centro una escultura de bronce del Padre de la Patria: Don Miguel Hidalgo y Costilla. Son notables sus fachadas y tres escaleras interiores que reúnen el donaire y gracia de las mejores construcciones. En la segunda planta destacan la pintura mural de Marion Greenwood, de 1935; y la sala dedicada ex profeso a Don Melchor Ocampo que guarda parte de sus objetos personales y su muy preciado corazón.

En la actualidad, este plantel continúa albergando a la juventud estudiosa por conducto de la Preparatoria Número 1, dependiente de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

1.1.7. Referencia Histórica del Edificio Central

Al terminar la Calzada de Guadalupe –paseo que guarda el ambiente del siglo XVIII, conocido, también, como Calzada de Fray Antonio de San Miguel-, frente al jardín Morelos, se observa siempre altivo y majestuoso, el conjunto que comprende el templo de San Diego y su ex convento, cuya construcción no fue simultánea, según indica el Lic. Juan José de la Torre.

"A extramuros de la ciudad, hacia el este, se edificó en 1708 un Santuario de construcción sólida y aspecto agradable, dedicado a la virgen de Guadalupe: el cañón del templo, ampliado después, media 35 varas de longitud, por 10 de latitud.

La fachada que ve el Oeste, estaba y está aún adornada con columnas, entablamentos, escudos y recortes de arquitectura dórica: la torre de orden toscano, de dos cuerpos y uno un cubo de 6 varas cuadradas, tiene grabada al frente la fecha de 1716 que indica acaso que en este año se concluyó. Por su parte, el ex convento se edificó en 1761 a iniciativa de Don Pedro Carriedo, adinerado vallisoletano que dió un importante donativo –mediante disposición testamentaria– a los franciscanos descalzos de la rama de San Pedro Alcántara, la última orden religiosa que se estableció en Valladolid durante la época virreinal- cuya provincia independiente se denomina de San Diego de Alcalá, por lo que comúnmente fueron los preliminares para la fundación del convento, también el Lic. Juan José de la Torre relata que Don Pedro Carriedo, vecino que fue en Valladolid y que murió en la capital del virreinato, dejó en febrero de 1747 a la provincia de dieguinos de México, un legado de 21,000 pesos, destinado a la fundación en aquella ciudad de un convento de la Orden Seráfica de la Reforma de San Pedro Alcántara, con la condición precisa de que el cabildo de Michoacán donara el Santuario, con el sitio necesario que debía ocupar dicho convento.

En escritura del 2 de enero de 1748, Fr. Francisco de las Llegadas, con poder en la provincia, y el representante del cabildo, pactaron la donación y cesión indicadas, determinándose las obligaciones recíprocas a que ambos quedaban sujetos. El 5 de marzo de 1760, se expidió la cédula real que consiguió permiso para la fundación, y el virrey Marqués de Cruillas, dió el pase respectivo el 22 de enero del año siguiente.

Una vez que se cubrieron estas y otras formalidades y con la anuencia del defensor, se designó a los PP. Predicadores, Fr. Francisco de las Llegas y Fr. Mariano de San Pedro Regalado, para llevar a cabo la fundación del convento.

Fue el año de 1761, cuando el Dean de la Catedral, Lic. D. Diego de Peredo, con la presentación de la Mitra, pone en posesión del Santuario y casa adjunta al síndico apostólico Don Francisco de Austriante la fe del Notario Don Servando de Tejeda. Un año después, el Dean de la Catedral hizo la entrega formal al síndico de Austri del lugar donado por el convento. El arquitecto, Diego Durán, tuvo a su cargo la construcción de la obra.

El ex convento se concluyó en 1769, de acuerdo con la inscripción que se aprecia en la cara sur del patio central de la Institución *FINI IV DECBR AN DNI 1769*; mientras que en 1777 el templo se reconstruyó. Respecto de la conclusión del convento, el cronista de la ciudad de Morelia, Mtro. Xavier Tavera Alfaro, señala que por documento de nuestro archivo sabemos que todavía en 1769 la obra estaba sin concluir; que había trece religiosos, incluyendo el padre guardián que lo era Fr. Lorenzo de Rueda, quien pedía insistentemente al Ayuntamiento de la ciudad los auxilios necesarios para terminar la obra.

No sabemos en qué año se terminaron los trabajos de Construcción y reedificación; más, como quiera que sea, todavía en 1777 se realizaban algunas mejoras en el templo, de lo que se desprende del exvoto colocado en la capilla anexa dedicada a San Antonio. Cabe mencionarse que ha tenido diversos usos el ex convento, ya que después de haber sido albergue de los dieguinos, en 1821 alojó a Don Agustín de Iturbide y en 1834 el Comandante General del Estado, Isidoro Reyes y el Coronel José Ugarte toman el edificio y se pronuncian por el centralismo y Santa Ana.

Posteriormente fue ocupado por las tropas del General Pueblita el 8 de septiembre de 1855, después del triunfo de la Revolución de Ayutla; en 1861 fue establecimiento del Hospital de San Juan de Dios y albergue de unos telares en 1869; así como Escuela de Artes en 1873; el 16 de septiembre de 1877 fungió como sede de la Primera Exposición Agrícola, Industrial y Artística del Estado; en 1872 fue residencia del Hospital del Corazón de Jesús.

De 1872 funcionó como Hospicio para Varones; y como internado para niñas a partir del 30 de octubre de 1895, anexo a la Academia de niñas; siendo también Hospital Militar en donde el terreno de lo que fue la huerta, se ocupó para las exposiciones regionales celebradas en la ciudad; sin embargo, por acuerdo presidencial, se dispuso poner a disposición de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo el inmueble de propiedad federal, ubicado en la parte oriente de la ciudad y conocido por edificio del ex convento de San Diego, inmueble que se convertiría en residencia de la casa del estudiante Isaac Arriaga.

Respecto de este último periodo, el Lic. Carlos Rivera Gaytán, abogado litigante en Ario de Rosales y presidente de dicha casa en 1965-1966, señala de manera anecdótica y verbal: el ex convento daba cabida a una población estudiantil de 166 estudiantes de diversos grados y bachilleratos y se distribuía de la siguiente manera: en 24 dormitorios, una cocina (aula Lic. Adolfo Alvarado), una lavandería, una alberca, (a un costado de la ahora caja de Tesorería), un consultorio médico, una conserjería a cargo de Don Hipólito Chávez Valenzuela, en lo que actualmente es la oficina de control escolar.

Ya en la época actual, en el año de 1966, siendo Director por segunda ocasión de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, el Lic. Humberto Aguilar Cortés, cambian de sede los Estudios a lo que hoy día, es el edificio central, ubicado en avenida Tata Vasco, número 200; después de permanecer 6 años en el inmueble que ocupa, actualmente la Facultad de Odontología.

Finalmente, el edificio central y bajo el cuidado de diversos ex directores, ha tenido diversas transformaciones como: la ampliación de las oficinas de la dirección, la creación de la sala de ex directores y profesores, el laboratorio de cómputo, entre otras, con el único propósito de otorgar mayores beneficios a las generaciones de abogados, presentes y futuras ."¹²

1.2. Contexto Jurídico de la educación

Para el desarrollo de la presente investigación es importante considerar las leyes, reglamentos y estatutos emanados desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley Estatal de Educación, la Ley Orgánica de la U.M.S.N.H., el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación y todos aquellos emitidos por autoridades competentes, en las cuales se especifican las cualidades que debe tener la educación, la evaluación y formación de los docentes con el propósito de elevar la calidad en la educación, ya que es importante y necesario para el crecimiento del país, por tal motivo, a continuación se describen los artículos más relevantes en relación al tema de estudio.

1.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

De acuerdo con el Artículo 3º, "Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado – Federación, Estados y Municipios – impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

¹² Ídem p. 128

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica, y por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa.
- II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
 - b) Será nacional, en cuanto – sin hostilidades ni exclusivismo – que atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
 - c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión de grupos de sexos o de individuos;
- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale:
 - IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
 - V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos – incluyendo la educación superior – necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación

científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;

- VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares.
- VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y
- VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y Coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.”¹³

1.2.2. Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo

El título séptimo de la Constitución Política de Michoacán, señala los derechos que tienen los michoacanos a recibir educación, como se aprecia a continuación:

¹³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Décimo Primera Edición. Editorial Porrúa. México. Junio 1997. pp 36-38

Título Séptimo:

Artículo 137. “La educación pública dependerá directamente del Gobernador del Estado, quien cuidará de fomentarla por todos los medios posibles.

Artículo 138. Todo individuo tiene derecho a recibir educación, el Estado y sus Municipios impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. Toda educación que el Estado imparta será gratuita.

Artículo 139. La educación tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia.

Garantizada la libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y, basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además:

a) Será democrática, considerando la democracia no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

b) Será nacional, en cuanto, sin hostilidades ni exclusivismos, atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica, y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura; y

c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia la convicción del interés general de la sociedad cuando por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación superior necesarios para el desarrollo del Estado, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

Artículo 140. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades, sujetos a lo previsto por la fracción VI del artículo 3§ de la Constitución General de la República.

Artículo 141. El Ejecutivo deberá proceder al establecimiento de escuelas rurales, de artes y oficios y de agricultura.

Artículo 142. Derogado.

Artículo 143. Las Universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la Ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este Título, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de la ideas; determinarán sus planes y programas, fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales tanto del personal académico como del

administrativo, se normarán conforme lo dispone la fracción VII del artículo 3o. de la Constitución General de la República.

Artículo 144. Para ejercer una profesión en el Estado, se requiere la posesión de un título legalmente expedido y registrado.

La Ley determinará las profesiones que requieren título, la forma de su registro, el procedimiento para expedir licencias a los prácticos, y en general, reglamentará todo lo relativo al ejercicio de las profesiones.”¹⁴

1.2.3. Ley Estatal de Educación

Artículo 1. “Esta Ley tiene por objeto regular la educación que impartan el Estado de Michoacán de Ocampo, sus municipios, las entidades paraestatales y paramunicipales que presten servicios educativos, y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, en los términos del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la ley General de Educación, del Título Séptimo de la Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo, y los convenios que sobre la materia celebre el Gobernador Constitucional del Estado.

Las disposiciones de esta Ley son de orden público, interés social y de observancia general en el Estado de Michoacán de Ocampo.

Artículo 2. La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación a que se refiere la fracción VII del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes y reglamentos que rigen a dichas instituciones.

¹⁴ Ídem, p.38

Artículo 3. Para los efectos de la presente Ley se entenderá por:

- 1 Constitución: La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- 2 Constitución local: La Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo.
- 3 Ley General: La Ley General de Educación.
- 4 Esta Ley: La Ley Estatal de Educación.
- 5 Autoridad Educativa Federal: La Secretaría de Educación Pública.
- 6 Estado: El Estado de Michoacán de Ocampo.

- 7 Gobierno Estatal: El Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo.
- 8 Ejecutivo Estatal: El Gobernador del Estado de Michoacán de Ocampo.
- 9 Secretaría: La Secretaría de Educación del Estado de Michoacán de Ocampo.
- 10 Sistema Educativo: El Sistema Educativo Estatal.
- 11 Ayuntamiento: Los ayuntamientos de los municipios del Estado de Michoacán de Ocampo.
- 12 Entidades Paraestatales: Los organismo a que se refiere al artículo 5º de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán de Ocampo, que ofrecen servicios educativos.
- 13 Entidades Paramunicipales: Los organismo descentralizados, desconcentrados y empresas de participación municipal que ofrecen servicios públicos educativos.

Artículo 4. La educación que se imparta en el Estado será integral; por lo que tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él el amor a la Patria y la conciencia de solidaridad nacional e internacional en la independencia y en la justicia. Asimismo la educación promoverá en los michoacanos el correcto cumplimiento de sus responsabilidades sociales, cívicas, económicas y respeto a la naturaleza. De manera particular impulsará el conocimiento de la geografía, la historia, la cultura del Estado, tradiciones, lenguas, creencias y particularidades de las culturas indígenas, así como la importancia que el Estado de Michoacán ha tenido en la configuración y desarrollo de la historia e identidad de la Nación Mexicana.

Artículo 17. La educación que impartan el Estado, los municipios, las entidades paraestatales y paramunicipales y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, en todos sus tipos, niveles y modalidades, tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º, de la Constitución y en el artículo 7º de la Ley General, las siguientes finalidades:

- I. Fomentar en los educandos los valores de democracia y justicia para promover las condiciones de igualdad social y cultural, contribuyendo a la creación de una sociedad justa dentro de un régimen de libertad;
- II. Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía mexicanos; el reconocimiento y respeto por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales; así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales del Estado.
- III. Promover el conocimiento y práctica de los valores humanos y universales, como elementos necesarios para la vida y las relaciones sociales;
- IV. Orientar la actividad científica y tecnológica, con una conciencia de corresponsabilidad social, de manera que responda al desarrollo ordenado del Estado y del país;

- V. Fomentar en los educandos la disciplina del trabajo, y la cultura del ahorro;
- VI. Concienciar sobre el respeto a la ley y la igualdad de los individuos ante la misma;
- VII. Propiciar ideas y valores de solidaridad social, a fin de contribuir a crear una sociedad más justa e integrada;
- VIII. Formar seres humanos con una base sólida en valores de observancia universal que contribuyan corresponsablemente al desarrollo de la democracia y al fortalecimiento de la paz; que fomenten la práctica de la tolerancia y el respeto a los derechos humanos;
- IX. Promover el desarrollo armónico y ordenado de la personalidad de los educandos para que ejerzan corresponsabilidad y plenitud sus capacidades.
- X. Fomentar el cuidado de la salud individual y social, difundiendo información sobre los daños físicos, mentales, morales y sociales que producen las adicciones a las drogas y otros tóxicos que apartan a las personas del estudio, del trabajo y de una vida social, saludable y productiva;
- XI. Orientar sobre la necesidad de una planeación familiar naciones; y, con respeto a la dignidad humana y sin menoscabo de la libertad de la pareja;
- XII. Impulsar en la escuela el uso pedagógico de nuevas tecnologías de la información y la comunicación;
- XIII. Preparar a los educandos para enfrentar los retos personales y nacionales que plantean la globalización económica y las grandes migraciones humanas; así como la interdependencia política y social entre los países.
- XIV. Fortalece, el aprecio por la vida, la integridad de la familia, la dignidad humana y por el interés general de la sociedad;
- XV. Fomentar en el educando el respeto a la mujer y la solidaridad familiar;
- XVI. Favorecer el aprecio por las lenguas y las culturas indígenas;
- XVII. Favorecer, mediante la enseñanza de la lengua nacional, un idioma común para todos los mexicanos;
- XVIII. Impulsar el aprendizaje de una segunda lengua;
- XIX. Preservar, acrecentar y difundir los bienes y valores que constituyen el acervo cultural del Estado y de la Nación;

- XX. Promover en los educando la cultura ecológica para el aprovechamiento racional de los recursos naturales y mejorar la calidad de vida;
- XXI. Impulsar y propiciar las condiciones indispensables para el desarrollo de la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura;
- XXII. Propiciar en los educandos conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos sólidos y suficientes para desarrollar en ellos capacidades, habilidades, destrezas y actitudes emprendedoras favorables para el logro de una vida social justa y equilibrada.
- XXIII. Fortalecer la cultura de participación de la mujer en las actividades fundamentales del desarrollo social, científico y tecnológico del Estado;
- XXIV. Lograr que las experiencias y conocimientos obtenidos al adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, se integren de tal manera que se armonicen tradición e innovación;
- XXV. Enaltecer los derechos individuales y sociales y postular la paz universal, basada en el reconocimiento de los derechos económicos, políticos y sociales de las naciones; y
- XXVI. Promover en el educando el conocimiento integral de su medio físico inmediato, la región donde se desarrolla y el territorio del Estado.
- XXVII. Los elementos fundamentales del Sistema educativo son.
 - I. Los educandos;
 - II. Los educadores y el personal de apoyo y asistencia a la educación;
 - III. Las autoridades educativas y la estructura administrativa de la Secretaría;
 - IV. Consejo Estatal de la Educación;
 - V. Los consejos técnico pedagógicos;
 - VI. Los planes, Programas, métodos y materiales educativos como libros de texto, materiales didácticos, equipos de o cualquier otro auxiliar que se utilice para impartir educación;
 - VII. Las instituciones educativas del Estado, las de los municipios y las de las entidades paraestatales y paramunicipales;
 - VIII. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
 - IX. Las instituciones de educación media superior y superior del Estado a las que la Ley otorga autonomía;
 - X. Los bienes muebles e inmuebles y demás recursos destinados a la educación;
 - XI. Las asociaciones de padres de familia; y
 - XII. Los consejos de participación social.

Artículo 27. El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo, por lo tanto, el Estado, los municipios, las entidades paraestatales y paramunicipales y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios en cualquier tipo o modalidad, deberán proporcionarle los medios didácticos y económicos necesarios que le permitan realizar eficazmente su trabajo e implementar acciones que lo mantengan en constante capacitación, actualización y superación profesional;

Artículo 34. El Sistema Educativo comprende los tipos y niveles inicial, básico, extraescolar, medio superior y superior en las modalidades escolarizada, semiescolarizada, no escolarizada y a distancia.

Artículo 38. La educación media superior comprende el bachillerato y los demás niveles equivalentes a éste y la educación profesional técnica que no requiere bachillerato o equivalente y puede ser propedéutico, Terminal bivalente considerando que la educación del bachillerato o equivalente son antecedente obligatorio para la educación superior, y que la educación, comercial, técnica y de capacitación para el trabajo serán terminales;

Artículo 39. La educación superior comprende: la universitaria, la tecnológica y la normal en los grados académicos de licenciatura; maestría y doctorado; así como los cursos de actualización y de especialidad posteriores a la licenciatura.

Artículo 93. El bachillerato tendrá las características y finalidades siguientes:

- I. Desarrollar las habilidades necesarias para adquirir los conocimientos básicos de las ciencias, las humanidades y las tecnologías, para acceder a estudios superiores;
- II. Propiciar el desarrollo de valores sociales partiendo de principios universales, nacionales y locales;

- III. Promover el uso de métodos y la adquisición de hábitos intelectuales adecuados que consoliden la formación del alumno, ya sea para la educación superior o para el desempeño laboral, así como para la interpretación y apropiación de la cultura de su tiempo; y
- IV. Proporcionar la capacitación y la formación técnica sustentada en los aportes de la ciencia y la tecnología, que le permitan desarrollar con solidez una carrera técnica Terminal o una profesional.

Artículo 94. La educación superior comprende la técnica superior, licenciatura, especialización, maestría, doctorado en sus distintas modalidades. Comprende así mismo la educación normal en todos sus niveles y modalidades.

Artículo 95. La política estatal para la educación superior atenderá su carácter, estratégico en la producción y orientación de conocimientos que incidan en el desarrollo económico, social y cultural del Estado, con la formación de los profesionistas que demanda la sociedad, atendiendo las necesidades y características de las diversas regiones de la Entidad y conforme al Programa Estatal de Educación.

Para su funcionamiento adecuado, el Gobierno Estatal, a través de la Secretaría, implementará el Programa Estatal para el Desarrollo de la Educación Superior, que estará a cargo de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES).

Artículo 96. La Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES) tendrá las atribuciones siguientes:

- I. Proponer políticas educativas para el desarrollo ordenado de la educación superior en la Entidad;
- II. Coordinar Programas y proyectos de planeación estratégica para la regulación de la oferta y la atención a la demanda de educación superior en la Entidad; y

- III. Coordinar la elaboración del Programa Estatal para el Desarrollo de la Educación Superior, con la participación de los órganos de planeación de las instituciones de educación superior en la Entidad.

Artículo 97. Las instituciones de educación superior aplicarán procesos de evaluación permanente que les permitan reorientar y consolidar las carreras que ofrecen y aplicar de manera eficiente los recursos que le son asignados.

Artículo 107. Las autorizaciones, los reconocimientos de validez oficial de estudios se otorgarán cuando los solicitantes cuenten:

- I. Con los planes y Programas de estudio del nivel y modalidad solicitado;
- II. Con personal que acredite la preparación adecuada y el perfil académico necesario que señalan las leyes, reglamentos y demás disposiciones relativas; y
- III. Con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la Secretaría determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento.

Artículo 108. Los particulares que impartan educación con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios deberán:

- I. Cumplir con lo dispuesto en el artículo 3º de la Constitución, en la Ley General y en la presente Ley;
- II. Cumplir con los planes y Programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes;
- III. Proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la Secretaría determine; y
- IV. Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que la Secretaría realice u ordene.

Artículo 109. Para que las instituciones educativas con reconocimiento de validez oficial de estudios de otra Entidad o de la federación puedan establecerse en el Estado, deberán cumplir con los requisitos a que se refiere el artículo 107 y 108 de esta Ley. La Secretaría podrá negar o retirar el reconocimiento .”¹⁵

1.2.4. Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Artículo 1. “La Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo es una institución de servicio, descentralizada del Estado, con personalidad jurídica y patrimonio propios; dedicada a la educación media-superior, en sus diversos niveles y modalidades, la investigación científica, la difusión de la culturas y la extensión universitaria.

Artículo 2. La Universidad gozará de autonomía, conforme a lo dispuesto en estas Ley, con atribuciones para:

- I. Elegir y remover libremente sus autoridades;
- II. Aprobar el Estatuto y los Reglamentos Universitario;
- III. Determinar planes y Programas académicos, de investigación científica, de difusión de la cultura y de extensión universitaria;
- IV. Expedir certificados de estudios, títulos y diplomas de grados académicos en las carreras, especialidades y estudios superiores, que se cursen en sus Escuelas, Facultades, Institutos y Unidades Profesionales, y conferir reconocimientos honoríficos de acuerdo a lo dispuesto por el Estatuto y los Reglamentos respectivos;
- V. Revalidar los estudios de enseñanza media-superior en sus diversos niveles y modalidades, que se realicen en otros establecimientos educativos, nacionales y extranjeros.

¹⁵ 1998 mil novecientos noventa y ocho “AÑO DEL OCTAGÉSIMO ANIVERSARIO DE LA PROMULGACIÓN DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE 1918 DEL ESTADO DE MICHOACÁN”. DIPUTADO PRESIDENTE.- SERGIO LÓPEZ MELCHOR.- DIPUTADO SECRETARIO.- VICTOR CORONA ALVA.- DIPUTADO SECRETARIO.- JAIME OSEGURA HERRERA (Firmados). En cumplimiento lo dispuesto por la fracción I del artículo 60 de la Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo, y para su debida publicación y observancia, promulgó el presente Decreto en la residencia del Poder Ejecutivo, en la ciudad de Morelia, Michoacán, a los 4 cuatro días del mes de Diciembre de 1998, mil novecientos noventa y ocho. SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN. EL GOBERNADOR DEL ESTADO. LIC. VICTOR MANUEL TINOCO RUBÍ.- EL SECRETARIO DE GOBIERNO.- LIC. ANTONIO GARCIA TORRES.- (Firmados).

- VI. Incorporar, de considerarlo conveniente, a instituciones que impartan las enseñanzas a que se refiere la fracción anterior, y, en su caso, decidir sobre su cancelación;
- VII. Celebrar convenios con otras instituciones públicas o privadas, del país o del extranjero, así como con organismos nacionales e internacionales, que contribuyan al desarrollo de los objetivos universitarios;
- VIII. Fijar los requisitos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y
- IX. Preservar, incrementar y administrar su patrimonio de acuerdo con los fines que se propone, sin más limitaciones que para que le imponga la presente Ley, los Reglamentos y demás normas que dicte la comunidad universitaria a través de sus órganos de gobierno.

Las actividades, estructura y objetivos de las Escuelas, Facultades, Institutos, Unidades Profesionales, en sus diversos niveles, el Consejo de Investigación Científica y otras dependencias, así como las Casas del Estudiante Universitario, estarán contenidos en el Estatuto y en los Reglamentos respectivos.

Capítulo II

De las bases para una educación e investigación científica.

Artículo 3. En el desempeño de sus actividades, la Universidad procurará:

- I. Sostener que todos los procesos existentes en el universo, tanto naturales como sociales, son conocidos o susceptibles de llegar a ser conocidos por el hombre, a través de la investigación científica efectuada con base en la experiencia y en su racionalización rigurosa y comprobable;
- II. Demostrar con su quehacer que el hombre interviene en el desenvolvimiento y transformación de los procesos naturales y sociales, aprovechando sus conocimientos científicos para modificar con su actividad práctica las condiciones en que se realizan, obteniendo así la producción de los resultados que se propone siempre que éstos correspondan a los efectos de las leyes y propiedades objetivas de los mismos procesos; y,

Probar que el hombre se ha desarrollado y se sigue desarrollando por medio de su trabajo, que constituye la actividad fundamental en la sociedad; y que todos los procesos en la vida social se encuentran concatenados estrechamente y se influyen unos a otros.

Capítulo III

De los fines

Artículo 4. La Universidad tiene como finalidad esencial servir al pueblo, contribuyendo con su quehacer diario a la formación de hombres calificados en la ciencia, la técnica y la cultura, que eleven cualitativamente los valores y costumbres sociales.

Las actividades que realice la Universidad estarán encaminadas a estimular y respetar la libre expresión de las ideas, útiles en la búsqueda de la verdad científica y para impulsar la excelencia en la enseñanza, la investigación, la creación artística y la difusión de la cultura; combatir la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; crear, proteger y acrecer los bienes y valores del acervo cultural de Michoacán, de México y universales, haciéndolos accesibles a la colectividad; alentar en su vida interna y en su proyección hacia la sociedad, las prácticas democráticas, como forma de convivencia y de superación social; promover la mejoría de las condiciones sociales y económicas que conduzcan a la distribución equitativa de los bienes materiales y culturales de la nación, y propiciar que la innovación y la tradición se integren en armonía productiva para conseguir una sólida y auténtica independencia cultural y tecnológica.

Artículo 5. Para el logro de sus fines, la Universidad deberá:

- I. Formar profesionistas, técnicos, profesores universitarios, investigadores y artistas de acuerdo a una planificación en función del desarrollo independiente de la nación, fomentando en sus alumnos, maestros y trabajadores una arraigada conciencia de nacionalidad que les inste a lograr y defender nuestra plena independencia política, económica y cultural, además de inculcarles un acrecentado espíritu de justicia y solidaridad con todos los pueblos que luche por su libertad e independencia;
- II. Organizar, fomentar y realizar la investigación de los problemas de la ciencia y de la sociedad para lograr el conocimiento de nuestra realidad y el uso racional de los recursos del Estado de Michoacán y de México, de tal manera que, contribuya a la solución de los problemas que afecten nuestra vida política, económica, social y cultural;
- III. Crear, rescatar, conservar, incrementar y difundir la cultura, así como dar a conocer nuestros valores culturales e incorporar los de carácter universal a los nuestros; y,
- IV. Establecer Programas permanentes de vinculación con nuestro pueblo, a fin de encontrar conjuntamente la satisfacción de sus necesidades.

Artículo 12. El Consejo Universitario tendrá las siguientes atribuciones:

- I. Expedir y modificar el Estatuto Universitario, los reglamentos, normas y disposiciones generales, inherentes a la organización y funcionamiento de la Universidad;
- II. Conocer y resolver los asuntos que en relación con la interpretación de los ordenamientos a que se refiere la fracción anterior, sean sometidos a su consideración;
- III. Fijar las políticas que deban regir en materia de planeación universitaria;
- IV. Aprobar planes, Programas de estudios, métodos de enseñanza, así como sistemas de evaluación en el aprovechamiento de los alumnos;

Artículo 13. El Consejo Universitario trabajará en pleno y en Comisiones permanentes y especiales.

Son comisiones Permanentes:

- I. (Derogada).
- II. La de Presupuesto y Control;
- III. La de Planeación y Evaluación;
- IV. La de organización y Métodos;
- V. La técnico-Pedagógica; y,
- VI. El Tribunal Universitario.

Son Comisiones Especiales, las que designe el Consejo Universitario para atender asuntos específicos.

Artículo 16. La Comisión de Planeación y Evaluación se compondrá por dos Consejeros Directores, dos Consejeros Profesores y un Consejero Alumno, y durarán en su cargo dos años.

Corresponde a esta Comisión:

- I. Proponer al Consejo las políticas a que deba sujetarse la planeación universitaria;
- II. Conocer y dictaminar ante el Consejo Universitario sobre los proyectos y Programas académicos, de investigación, difusión y vinculación con la comunidad que planteen el Rector, el Consejo de Investigación, los Consejos Técnicos de Escuelas, Facultades, Institutos y Unidades Profesionales.

Artículo 17. La Comisión de Organización y Métodos se integrará por dos Consejeros Directores, dos Consejeros Profesores y un Consejero Alumno, quienes durarán en su cargo dos años.

Corresponde a esta Comisión:

- I. Someter a la consideración del Consejo Universitario los proyectos relativos al Estatuto y Reglamentos, que normen la vida universitaria para su discusión y aprobación, en su caso;

- II. Conocer y dictaminar sobre los manuales de organización y Procedimientos; y,
- III. Mantener actualizada la Legislación Universitaria y la organización y procedimientos administrativos de la institución.

Artículo 18. La Comisión Técnico Pedagógica se integrará con cinco Consejeros Profesores y durarán en su cargo dos años.

Corresponde a esta Comisión:

- I. Dictaminar sobre las actualizaciones de planes, programas, de estudio, métodos de enseñanza y evaluación que le turne el Consejo Universitario.
- II. Dictaminar sobre la incorporación de Escuelas, Facultades e Institutos y Unidades Profesionales;
- III. Dictaminar sobre sistemas de evaluación de conocimientos; y,
- IV. Dictaminar sobre la convalidación de los estudios efectuados fuera de la Universidad.”¹⁶

1.2.5. Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán de Ocampo

Artículo 13. “El Gobernador del Estado expedirá los reglamentos interiores, acuerdos, circulares y demás disposiciones que tiendan a regular el funcionamiento de las dependencias de la Administración Pública Estatal.

Podrá modificarse la estructura interna de las dependencias de la Administración Pública Estatal, previo acuerdo del Gobernador del Estado y mediante reforma de los reglamentos correspondientes.

¹⁶ Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Legislación Universitaria I. Normas Jurídicas Fundamentales, Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Págs. 18-29. Morelia Michoacán. Julio de 2004.

Las disposiciones normativas que se integran en el presente acuerdo, son reglamentarias del Artículo 25 de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán y tienden, como lo previene el numeral 13 de la ley aludida, a regular el funcionamiento de la Dependencia encargada de los Programas educativos, para lograr que en la Entidad se alcancen los objetivos superiores del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Artículo 25. A la Secretaría de Educación le corresponde el ejercicio de las siguientes atribuciones:

I. Programar, desarrollar, dirigir y vigilar la educación a cargo del Estado, en todos los tipos y niveles, y coadyuvar en su planeación, en los términos de la legislación correspondiente;

II. Vigilar la aplicación del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de los Artículos del 137 al 141 de la Constitución Política del Estado, y las demás disposiciones de la materia;

III. Proponer y, en su caso, ejecutar los convenios de coordinación que en materia educativa, científica y tecnológica celebre el Estado con la Federación y con los municipios;

IV. Otorgar y, en su caso, negar o revocar autorizaciones a los particulares para impartir la educación primaria, secundaria, normal y demás niveles educativos, de conformidad las disposiciones legales aplicables;

V. Expedir los certificados y otorgar las constancias y diplomas, así como revalidar los estudios, diplomas, grados o títulos equivalentes a la enseñanza que se imparta en el Estado, en los términos de la ley de la materia;

VI. Otorgar becas y subsidios de carácter educativo o gestionar ante las autoridades correspondientes el otorgamiento de los mismos;

VII. Integrar y mantener el registro de los planes y programas de estudio de las carreras profesionales y de los profesionistas en lo individual, así como de los colegios y asociaciones, llevando acabo la vigilancia para el ejercicio de su actividad;

VIII. Proponer al Gobernador del Estado los programas de difusión de la cultura, conservación e incremento del patrimonio artístico, y la promoción de actividades cívicas y sociales;

IX. Organizar espectáculos, exposiciones y cualquier otro evento que contribuya al esparcimiento y fortalecimiento de nuestra cultura;

X. Promover, coordinar, y fomentar los programas educativos de salud pública, y mejoramiento del ambiente aprobados para el Estado, así como coordinar sus acciones con las autoridades federales y municipales para la realización de programas conjuntos;

XI. Promover y realizar en coordinación con las dependencias correspondientes, programas de capacitación técnica especializada en las ramas agropecuaria, industrial y de servicios;

XII. Coordinar con las autoridades competentes la realización de campañas para prevenir y atacar la drogadicción y el alcoholismo en el Estado;

XIII. Difundir todos los géneros del arte y la cultura, así como la promoción de exposiciones y certámenes culturales;

XIV. Fomentar y difundir las actividades artísticas y culturales entre los sectores de la población;

XV. Promover intercambio cívico y cultural dentro y fuera del Estado; y,

XVI. Las demás que le señalen otras normas jurídicas vigentes o que le sean delegadas por el Gobernador del Estado.”¹⁷

1.2.6. Reglamento Interior de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán de Ocampo

Artículo 21. “La dirección de Educación Media Superior y Superior, tendrá las atribuciones siguientes:

- I. En coordinación con la Secretaría de Educación Pública establecer las normas pedagógicas y los planes y Programas de estudios para la educación media superior y superior, que imparten las instituciones educativas en el Estado.

¹⁷ Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán de Ocampo, Segunda Sección. Capítulo II. publicada en el Periódico Oficial del Estado el 2 de diciembre de 1996.

- II. Establecer mecanismos de coordinación con las instituciones correspondientes, a fin de proponer y acordar las políticas que resulten convenientes para el desarrollo de la educación media superior y superior a que se refiere este artículo.
- III. Establecer, en términos de la ley en la materia, la coordinación que se hace necesaria en los municipios para mejor prestación a que se refiere este dispositivo;
- IV. Promover el mejoramiento de la calidad de la educación media superior y superior y la solución de los problemas específicos de la misma;
- V. Participar en el estudio y decisiones, según el caso, de los proyectos para la creación de instituciones de educación media superior y superior;
- VI. Canalizar con la intervención de las unidades administrativas competentes, las aportaciones estatales a las instituciones de educación media superior y superior que funcionen como organismos descentralizados, y a las demás instituciones que sean de su competencia;
- VII. Establecer indicadores para evaluar el rendimiento de los recursos destinados a las instituciones educativas a que se refiere este Artículo;
- VIII. Proponer y evaluar las políticas en materia de reconocimiento de validez oficial de estudios que imparten los planteles particulares de los niveles a que se refiere este artículo, así como también la de revalidación y equivalencia reestudios, de conformidad con los criterios y lineamientos generales que se emitan al respecto;
- IX. Estudiar, elaborar y someter a consideración de las autoridades respectivas los proyectos de resoluciones que otorgue o retiren el reconocimiento de validez oficial de estudios a que se refiere este artículo, en coordinación con la Unidad de Asuntos Jurídicos;
- X. Inspeccionar y vigilar, en términos de la legislación respectiva, que los servicios educativos a los que se refiere este artículo, cuenten con reconocimiento de validez oficial, cumplan con las disposiciones legales aplicables y en su caso, imponer las sanciones que procedan;
- XI. Autenticar conforme a la delegación expresa que emita el Secretario a favor del director o sus subalternos, los certificados, títulos, diplomas o grados, que se expidan por las instituciones educativas, que presten los servicios a que se refiere este artículo;
- XII. Otorgar, revalidación y equivalencia de estudios para la educación media superior y superior, con excepción la educación normal, de conformidad con las disposiciones legales y los lineamientos aplicables;

- XIII. Promover que en las instituciones que señala este artículo, se realicen estudios y diagnósticos que permitan identificar sus características y problemas, conocer los resultados obtenidos y sistematizar, integrar y difundir la información necesaria para la evaluación global de estos niveles educativos;
- XIV. Evaluar el funcionamiento de las instituciones de educación media superior y superior de carácter universitario en sus diversas modalidades;
- XV. Promover y fomentar la investigación tecnológica industrial, la capacitación para el trabajo y en coordinación con el sector productivo, dependencias y órganos competentes del Estado, cuidar la formación de profesionistas y técnicos en las áreas educativas a que se refiere este artículo para satisfacer las demandas regionales;
- XVI. Coadyuvar al logro de la finalidad del Sistema Nacional de Orientación Educativa;
- XVII. Vigilar el ejercicio profesional en términos de la ley reglamentaria relativa al ejercicio de las profesiones en el Estado;
- XVIII. Mantener las relaciones entre la Secretaría y los colegios de profesionistas, así como registrar la creación de otros;
- XIX. Registrar los títulos profesionales y grados académicos; expedir cédulas profesionales, autorizar el ejercicio profesional de quienes tengan en trámite su título, a los pasantes y a quienes tenga título profesional registrado, el ejercicio de una especialidad, todo ello con apego a los reglamentos, normas y lineamientos en vigor;
- XX. Comunicar a la Unidad Jurídica, las conductas presumiblemente delictivas o infracciones previstas en la ley relativa al ejercicio de las profesiones; y
- XXI. Proponer medidas que permitan uniformar, con apego a la Ley, el ejercicio profesional en toda la entidad y promover la distribución de los profesionistas, conforme a las necesidades regionales del Estado.

Artículo 22. La Dirección de Formación a Docentes, tendrá las atribuciones siguientes:

- I. Organizar, operar, desarrollar y supervisar los servicios de formación, capacitación, actualización y supervisión de docentes, que presten las instituciones educativas de estas modalidades en el Estado;

- II. Diseñar, organizar y coordinar la aplicación de cursos de superación, capacitación y actualización permanente para el personal directivo y docente de educación inicial, especial, preescolar, primaria, indígena, secundaria y física en el Estado, que les proporcione los conocimientos acerca de la formulación de contenidos y auxiliares didácticos;
- III. Recopilar de conformidad con las unidades de la Secretaría, información y material de análisis sobre los resultados en la evaluación de normas, planes y Programas de estudio, métodos y contenidos, educativos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje en materia de educación a la que se refiere este artículo;
- IV. Coordinar sus actividades con las autoridades e instituciones educativas que se refiere este artículo, para la constitución y funcionamiento del sistema estatal de formación, capacitación, actualización y superación profesional para maestros en términos de la legislación aplicable.
- V. Organizar, evaluar y supervisar el cumplimiento de metas y manejo presupuestal de las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional, de conformidad con los lineamientos, normas y ordenamientos específicos, coordinando las acciones y funciones de ésta, con las actividades, planes y Programas de las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes en el Estado.
- VI. Efectuar estudios de opinión y análisis e investigación entre padres de familia, docentes, directivos de planteles escolares, instituciones educativas y a todo sector interesado en aportar información sobre la vigencia y modificaciones de los planes y Programas de estudio de educación inicial especial, básica y normal; Programas de desarrollo regional, cultura, económico, bienestar social y protección ambiental con el fin de identificar y priorizar las necesidades susceptibles de atender por el sector educativo;
- VII. Realizar investigación y proponer medidas para auxiliar a los grupos y regiones del estado, con mayor rezago educativo, y aquellas que permitan describir las habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos que el alumno de educación inicial y básica debe reunir, al término de los Programas de estudio; y
- VIII. Coadyuvar al logro de las finalidades del Sistema Nacional de Orientación Educativa.

Artículo 33. Para el eficiente despacho de los asuntos competencia de la Secretaría, ésta podrá contar con órganos desconcentrados que le estarán jerárquicamente subordinados a la Dependencia; y a los cuales, se otorgarán facultades específicas para resolver sobre determinada materia o para la prestación de servicios específicos dentro del ámbito territorial que se determine en cada caso. Estos órganos serán creados jurídicamente mediante el acuerdo correspondiente, mismo que deberá ser publicado en el Periódico Oficial del Estado y en el cual se determinará su estructura y competencia.”¹⁸

1.3. Garantía estatal de docentes capacitados

En lo referente a las garantías que gozan los docentes en relación con su capacitación, se puede establecer ésta sólo se menciona de manera general en la Ley Federal del Trabajo en su artículo 153 fracción de la “A” a la “X”, sin embargo, no se establece de forma específica la necesidad o exigencia explícita y concreta de la capacitación y planeación docente a nivel universitario, los docentes universitarios, por lo que es preciso revisar, de manera particular la Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (U.M.S.N.H.), por ser ésta la institución objeto de la presente investigación.

Así, se puede destacar que en dicha Ley Orgánica de la U.M.S.N.H. no se establece una garantía real en la cual se diga la importancia que tiene la actualización y capacitación del desarrollo pedagógico de los docentes y/o facilitadores, en este caso en el área del Derecho.

¹⁸ DADO en la residencia del Poder Ejecutivo del Estado de Michoacán de Ocampo, en la Ciudad de Morelia, Michoacán, a los diez días del mes de Febrero de mil novecientos noventa y cinco.

SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN. EL GOBERNADOR DEL ESTADO. Lic. Ausencio Chávez Hernández.- EL SECRETARIO DE GOBIERNO.- Lic. J. Jesús Reyna García.- EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN.- Prof. Julián Rodríguez Sasmás.- (Firmados).

Por lo que resultaría muy conveniente que ésta fuera propuesta por conducto de la Comisión Mixta General de Capacitación y Adiestramiento de la misma Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y que está señalada también en el Contrato Colectivo de Trabajo del Sindicato de Profesores de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en donde existe un apartado en el cual se establece que la capacitación y adiestramiento, más no se señala que tiene que ser obligatorio y menos en lo relativo a la formación docente, aún cuando ésta es la actividad principal de la institución.

Además, estar indicado en la Cláusula 96 del Contrato Colectivo de Trabajo del S.P.U.M.-U.M.S.N.H. que la universidad se compromete a sufragar el costo de programas de superación, formación de trabajadores académicos y capacitación, por lo que si ya existe la voluntad de apoyar la capacitación, sería conveniente aprovechar esta disposición y puntualizar en la importancia de preparar pedagógicamente a sus docentes para beneficio de sus alumnos, que son la razón de ser de la Universidad.

Es importante destacar que dentro de esta Comisión Mixta General de Capacitación y Adiestramiento quienes gozan de este derecho son sólo los profesores sindicalizados, lo cual tiene como limitante que un porcentaje que imparten clases en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, al ser maestros interinos, no tengan acceso a dicha capacitación y adiestramiento, por lo que la misma universidad deja el aprendizaje de los alumnos a merced de las adecuadas o inadecuadas estrategias de enseñanza que aplican dichos profesores interinos.

Por lo tanto, resulta indispensable que se haga una reforma al Marco Jurídico que soporta los lineamientos básicos en el desarrollo pedagógico de las instituciones educativas sustentadas en las diversas leyes ya indicadas y, para el caso específico de la Facultad de Derecho, hacer las reformas necesarias en la Ley Orgánica de la U.M.S.N.H., señalando la obligatoriedad de que cada profesor que ejerza en alguna de sus facultades, esté preparado pedagógicamente mediante cursos específicos que lo capaciten para ejercer la docencia, para así garantizar la universidad que sus maestros no imparten clases de forma improvisada, sino que utilizan una metodología y que se aseguran de facilitar el aprendizaje en sus alumnos.

CAPÍTULO SEGUNDO

GENERALIDADES DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS EDUCATIVOS

En este capítulo habrá de establecerse el concepto de educación, así como también se abordarán diversos modelos y métodos pedagógicos, así como las tendencias de la pedagogía en la actualidad, contexto necesario para poder estudiar el fenómeno educativo en la Escuela de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

2.1. Concepto de educación y sus funciones

“Etimológicamente educación proviene de ‘educare’ que significa conducir, guiar, orientar; pero semánticamente”¹⁹ se recoge la versión de educere (hacer salir, extraer, dar a luz), lo que ha permitido la existencia de dos modelos de interpretación conceptual:

- a) Un modelo directivo o de intervención ajustado a la versión etimológica de educare.
- b) Un modelo de extracción o desarrollo referido a la versión semántica de educere.

“Actualmente puede conceptualizarse un tercer modelo ecléctico que admite y asume ambas interpretaciones resolviendo que la educación es dirección (intervención) y es desarrollo (perfeccionamiento)”²⁰

¹⁹ Semántica: del griego *semantikos*, “lo que tiene significado”, estudio del significado de los signos lingüísticos, esto es, palabras, expresiones y oraciones, *Enciclopedia Encarta 2004*.

²⁰ *Diccionario de Ciencias de la Educación*, Aula Santillana, 16a. Reimpresión, México 2001, pag. 475.

Independientemente de los tres modelos de interpretación que se utilicen, el concepto de educación connota una acción. Esto es, que educar es la forma verbal o el nombre de una acción, y que para ser más concreto, esta significación se tiene que definir en el tiempo.

Así, a una acción realizada se le llama acto; y al hacer ya realizado le llamamos hecho; entonces es legítimo decir hecho educativo con una connotación definida, concreta, particular, ubicada en el tiempo.

Pero la acción de educar se da en el continuo del tiempo, en el presente, en un devenir constante, es decir, en un proceso. Por lo que esquematizando se podría precisar de la siguiente manera: **educar** es el nombre de la acción; la acción en sí, en abstracto; **hecho educativo** es la acción de educar ya realizada y **fenómeno educativo** es la realidad dinámica en un momento y espacio determinados. Educación es la serie de hechos o fenómenos educativos en el devenir del tiempo, es el **proceso de educar**.

Considerando así el término en su esencia no se debe perder de vista entonces que en el concepto de educación quedan inmersas tres significaciones esenciales:

La educación como: Hecho, Fenómeno y Proceso.

Por otro lado, si se acepta esta significación esencial de educar como una acción, guiar, nutrir, llevar, conducir, etc., y si se reflexiona un poco acerca de lo que se entiende por acción, se tendrá la idea de movimiento, de cambio, y de ello puede inferirse que necesariamente implica:

- a) Un objeto que la haga posible.
- b) Un sujeto que sea capaz de recibirla.
- c) Un efecto o cambio como resultado de la acción.

Así concebida la educación, es posible detectar los siguientes rasgos característicos:

- a) "Su origen y naturaleza son humanos, con base en la capacidad y posibilidades del desarrollo biopsicosocial del hombre.
- b) Su esencia es conducir, llevar, guiar, dirigir, que en razón de que se da en el proceso histórico, también constituye un proceso, un hecho un fenómeno, en un momento dado; esto es una realidad objetiva.
- c) El hombre es el sujeto y objeto de la educación, por tanto, también es el principio y su fin último."²¹

Sin embargo, no hay que olvidar que refiriéndose al concepto de educación se pueden distinguir dos enfoques muy claros: uno centrado más en el proceso social y otro más centrado en el sujeto.

Finalmente, la educación tanto como hecho, fenómeno o proceso, desempeña un papel de primera importancia en la construcción y definición de la manera de ser de la sociedad. Pero esa manera de ser no existe al margen del modo como la sociedad se organiza para producir sus satisfactores materiales, por el contrario, ambos se corresponden e interactúan en un complejo de relaciones sociales permanentes, y contradictorias que definen los rasgos esenciales histórico determinados de la sociedad de que se trate.

²¹ FIN, de latín finís, qué quiere decir término, el remate, consumación de una cosa. Objeto o motivo por el que se ejecuta una cosa.

En síntesis, se puede afirmar, siguiendo el planteamiento que hace Raquel Glazman, que:

“La educación es una forma de transmisión y análisis de conocimientos, valores actitudes, habilidades y destrezas. Se desarrolla por vías formales, como informales, y se constituye en medio para alcanzar diversos fines; conforme a estos fines la educación cumple funciones políticas, económicas y culturales. En término políticos la educación puede actuar como mecanismo de control al promover normas de aceptación que justifican las reglas del sistema sociopolítico imperante. Por su parte, la función económica apunta a la preparación intelectual y capacitación manual de la escuela para la producción. La función cultural se refiere a la transmisión de conocimientos, valores, habilidades que constituyen el patrimonio social.”²²

2.2. Modelos pedagógicos

“Muchos autores que teorizan sobre educación, manejan el término modelo educativo como sinónimo de modelo pedagógico.”²³ Es preferible hacer una diferenciación asumiendo que el modelo educativo abarca y supera la dimensión de lo pedagógico que se circunscribe entre los pensadores y sus teorías, procesos de escolarización, sistemas escolares, la escuela y su entorno inmediato. Aquí se considera que el modelo pedagógico tiene una temporalidad más limitada.

²² Glazman Nowalski, Raquel, *La universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación docencia*, Ediciones el Caballito, México, 1990, p. 16.

²³ De igual forma la mayoría de los autores utiliza indistintamente los términos de corrientes pedagógicas, teorías educativas, escuelas pedagógicas, o simplemente pedagogías, para referirse a los modelos pedagógicos.

“En términos de definición, para el modelo educativo, se retoma la propuesta que desarrolla Santoni Rugiu, quien utiliza la categoría modelo educativo no como el paradigma ideal al que ha de adecuarse el comportamiento del hombre, sino en cuanto a la elaboración de los rasgos de una respuesta social, en parte intencional y en parte involuntaria, frente a las necesidades educativas, de una sociedad y particularmente de una clase, en un contexto históricamente determinado.”²⁴

A decir del pedagogo francés Franc Morando, la palabra modelo viene del latín *modulus*, diminutivo de *modus*: modo, límite y relación; a la vez proporción. El modelo es a la vez molde y manera.

En el aspecto educativo para dar cuenta de las prácticas de los métodos de los profesores y alumnos, del vínculo que los une y los hace coherentes (la práctica docente) es necesario buscar su modelo, su dimensión pedagógica, es decir su modo de pensamiento. De las ideas a las prácticas, los modelos describen el vínculo y el sentido entre enseñanza y aprendizaje.

El modelo está ligado a ese conjunto en movimiento: constituye la línea de coherencia de las acciones y organiza las sincronías de los actores y las representaciones que los impulsan. Permiten identificarlos ya que el modelo es una coherencia activa, y no un molde preestablecido o algo que debe copiarse.

Los modelos son necesarios para organizarse y analizar toda pedagogía, pues ponen en perspectiva los distintos principios —a veces opuestos— que se dan como bases de esta actividad (...) en contextos sociohistóricos y teóricos diferentes, cada modelo produce sus métodos y da un sentido particular a la pedagogía; el debate se instaura entonces entre los modelos.

²⁴ Rugiu Santoni, Antonio, Historia social de la educación Vol. 1.- De la educación antigua a la educación moderna, Cuadernos del IMCED, Morelia, 2003, p.15.

Siguiendo esta línea de análisis se retoma entonces el concepto de modelo pedagógico que plantea André de Pereti como:

“Un conjunto de creencias, de concepciones o generalizaciones y de valores que incluye una concepción del conocimiento, una concepción de las relaciones persona-sociedad-naturaleza, un conjunto de valores intereses, una forma de hacer, un sentido global.”²⁵

De este modo, concebidos los modelos pedagógicos son herederos tanto de la realidad como del ideal. Sus orígenes y dimensión histórica, funcional y crítica muestran la originalidad del pensamiento pedagógico y su evolución al mismo tiempo que son explicativos.

Sin embargo, para los efectos de estudio de la acción educativa, desde la perspectiva de los modelos pedagógicos y sus métodos, en situaciones concretas, debe evitarse caer en el análisis esquemático y/o simplificador de la realidad y tomar muy en cuenta las siguientes premisas básicas:

- “La emergencia de un modelo se inscribe en un contexto cultural, social y humano. Cada momento de la organización de una sociedad y de su relación con sus organizaciones educativas produce una emergencia de principios. También se articula con la evolución de los modos de pensamiento: del racionalismo cartesiano al pensamiento complejo, por ejemplo.
- El modelo está constituido por la comprensión que tenemos de él. Los modelos informan unos a otros, hacen concebible y objetivan la lógica pedagógica. Funcionan por interacción, por oposición, por integración o complementariedad.
- Todos los modelos son actuales: constituyen el campo crítico de la pedagogía.

²⁵ De Peretti, Andre, *Pour une école plurielle*, París, Larousse, 1987, citado en: Morando, *op. Cit.*, p.21.

- Varios modelos podrán ser convocados al mismo tiempo para analizar prácticas.
- No existe pedagogía modelo, sino “modelos” que constituyen aquello en nombre de lo cual se actúe, dirige, critica, analiza y representa la lógica de las situaciones.
- Un modelo es un principio de acción que no ordena sino que organiza, que no manipula sino que transmite, que no dirige sino que coordina.”²⁶

2.3. Caracterización de los Modelos Pedagógicos

“Por considerar que existe una mayor claridad en la caracterización de los distintos modelos pedagógicos, de acuerdo a sus características principales y en relación con la metodología que le es propia, y que además, con esta forma de clasificar se logra enfatizar la diferencia entre lo que se concibe como modelo pedagógico y como una corriente o teoría pedagógica, vamos a retomar como base la caracterización hecha por Fran Morando”²⁷ a efectos de describir un panorama somero del origen, desarrollo histórico y actualidad de los modelos pedagógicos que mayor importancia han tenido y tienen en el ámbito educativo y escolar y hacer una propuesta de clasificación.

2.3.1. El origen de la pedagogía tradicional

“En los inicios de la época prehistórica, el escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario para vivir, y por lo tanto, acumular. Esclava de la naturaleza la comunidad primitiva persistía pero no progresaba.

²⁶ Para abundar más sobre este tema véase el apartado correspondiente a la “Epistemología del modelo” en Morandi, *op. Cit.*, pp. 123-129.

²⁷ En la perspectiva de dicho autor una corriente pedagógica o “pedagogía”, puede incluirse y convivir junto con otras en un mismo modelo pedagógico por lo que en su propuesta de clasificación las define como “referencias pedagógicas” para distinguirlas de los “procesos”, “métodos”, “referencias socioculturales” y los “sistemas de pensamiento”, todos ellos concebidos esquemáticamente como relaciones que se unen dentro de un modelo y que dan forma, en conjunto, a un mapa en gran escala que ilustra la evolución del pensamiento pedagógico. Morandi, *op. Cit.*, p. 129

Los conocimientos no se acumulaban por lo que no fue necesario que surgiera la educación como proceso de transmisión de las experiencias”²⁸ sin embargo, esta educación no se dedicaba a nadie en especial, sino a la vigilancia difusa del ambiente.

“En estos tiempos remotos el niño se iba conformando poco a poco dentro de los moldes reverenciados por el grupo. La diaria convivencia con el adulto le introducen las creencias y las prácticas que su medio social tenía por mejores.

Colgado de la espalda de su madre, el niño asistía y se entremezclaba a la vida de la sociedad, ajustándose a su ritmo y a su norma, así en los primeros meses y años el niño adquiría su primera educación sin que nadie lo dirigiera expresamente.

En las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a manejar el arco el niño cazaba; para aprender a guiar una barca, navegaba. Para aprender a nadar el niño se echaba al agua.

La educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad, en conjunto, al igual título que el lenguaje o la moral. Era espontánea, en cuanto a que no existía ninguna institución destinada a inculcarla; integral: en cuanto cada miembro se incorporaba más o menos bien a todo lo que en dicha comunidad era posible elaborar y recibir.

²⁸ Si el hombre, en lucha contra las fuerzas destructoras, superó a los animales más próximos en la escala biológica fue porque logró la capacidad de no solamente adaptarse a las cosas, sino de adaptarse así mismo, trasformándolas, y de conseguir, mediante el lenguaje nacido de la vida social, la transmisión de su experiencia alas generaciones que le siguen.

Este concepto de la educación como función espontánea de la sociedad dejó de serlo en cuanto a la comunidad primitiva se transformó lentamente en una sociedad dividida en clases.”²⁹

Desde el punto de vista de la civilización occidental es con los griegos con los que se inicia el modelo pedagógico tradicional. “Una base inicial y fundamental de esta forma de enseñar es la Mayéutica de Sócrates, (alumbramiento de las mentes, de los pensamientos que contiene sin saberlo) así concebida la pedagogía no nace del saber sino que le da nacimiento.

La Mayéutica se complementa con un método que le es propio: la dialéctica. Para Sócrates el saber es una obra conducida con método. Consiste en discutir y oponerse examinando el alcance de diferentes hipótesis, bajo forma de aporías que ponen en presencia dos razonamientos contrarios para la misma pregunta, a través de un método que se le llama dialéctica. La dialéctica es a la vez pensamiento y discurso.

En la perspectiva socrática es interrogar y no saber uno mismo. Dar a pensar que no sabemos para delegar el despertar del saber al que educamos: este es el camino que sugiere Sócrates pues no aprendemos solos, sino en la interferencia de una lógica doble: la del maestro y la del alumno. De este diálogo (discurso interactivo) nace la pedagogía, forma de pensamiento que las une. Así el origen de la pedagogía es oral.

Hasta los griegos no surge todavía la pedagogía escolar. La educación, Paidea, era concebida en un contexto alejado de la escuela, como una relación de una mente joven con una mayor, a la vez modelo guía e iniciadora, y no como un programa de enseñanza.

²⁹ Sobre el origen de la educación y sus características en la etapa prehistórica de la humanidad puede verse el ya clásico e interesante texto de: Ponce, Aníbal, Educación y lucha de clases.

Las escuelas latinas donde aparece desde el siglo III, una enseñanza secundaria, son un comienzo de la pedagogía escolar”,³⁰ esencialmente ligadas a la gramática, las letras y la cultura y que fue motor de la creación de una literatura latina.

A esta enseñanza se le reconoce como clásica y se dispensaba en las aulas. Su pedagogía más sobresaliente la constituye la escolástica que será reconstruida en el siglo IX por Carlomagno, a partir del modelo griego y romano, y que dominará buena parte de la edad media, sufriendo transformaciones, sobre todo a partir del redescubrimiento de los escritos de Aristóteles, transmitidos por los compiladores árabes en el siglo X y XI.

Los defectos de los métodos escolásticos fueron descritos y ridiculizados por Francois Rabelais en Gargantúa (1534), y más recientemente por Pierre Bordieu (1930-2002), en *Mediterraneus Pascaliennes* (1997).

La entrada de una cultura científica y disciplinaria es tardía respecto de la enseñanza clásica. Son fundamentales tres pedagogos quienes elaboraron modelos y métodos: Amos Comenio, Montaigne y Herbert Spencer.

Juan Amos Comenio (Moravia-Bohemia, 1592-1670), en su obra principal Didáctica Magna (1626-1632), desarrolló su idea de método que tiene como referencia central al libro (manual) y la escuela como el lugar de realización de la educación.

Con Comenio aparece una función didáctica general, como pensamiento sistemático del orden de las enseñanzas y la escuela. Un sólo método, que no se confunde con los contenidos, una sola disposición de la enseñanza basta para todas las materias.

³⁰ A lo largo de la historia educativa de la humanidad, la concepción de pedagogía como universal, ha evolucionado, condicionalmente, por los andamiajes sociales, culturales e ideológicos de los pueblos.

Comenio además codifica una escuela que se volverá tradicional: la escuela maternal, elemental y pública en lengua vulgar, la escuela latina o gimnasio.

“En cuanto a Michel Eyquem de Montaigne (Francia, 1533-1592), Edgar Morin”³¹ afirma que fue el primero en precisar la primera finalidad de la enseñanza al señalar que: vale más una cabeza bien puesta que una repleta.

Aún así, no se puede decir que Montaigne sea un fundador o un defensor de la pedagogía escolar, aunque figure en ella como un autor clásico.

Montaigne muestra una oposición entre pedagogía y educación, cultural y escuela, pedagogía y pedagogía escolar, gente letrada y maestro de escuela, y de manera general de la desconfianza de una parte de los letrados contra la escuela.

Por último, Johann Friedrich Herbert e Spencer (Alemania, 1776-1841), es uno de los primeros que intenta elevar la pedagogía a rango de ciencia sobre una doble base especulativa y experimental. Asocia el principio de educabilidad, moral y una psicología en la sistematización del sistema de enseñanza.

2.3.2. El modelo Tradicional

En el sentido etimológico, la tradición es el acto de hacer pasar a otro. La pedagogía tradicional puede ser considerada como un sistema de tratamiento de la información, de transmisión y de comunicaciones escolares.

“Según la lógica de este modelo, la acción pedagógica se establece alrededor de la única actividad, del único actor reconocido que es el profesor.

³¹ Morín, Edgar, la cabeza bien puesta repensar la reforma reformar el pensamiento, Ediciones Nueva Visión, Argentina 1999, p.23.

Se considera la enseñanza como el principal elemento de transitividad y vida de los saberes y los valores, reproducción de un orden establecido, conforme a una modelo y modelo de conformidad, aunque supuestamente éste deba ser liberador.³²

Bajo el término tradicional, en un conjunto complejo y muy rico donde no se trata de identificar una época, puede distinguirse:

- El conjunto de los modos de obrar en pedagogía provenientes de una tradición.
- La referencia cultural y humanista al pasado: enseñar la tradición, los textos antiguos, los clásicos.
- El proceso, forma de transmisión y tradición, constituido alrededor de elementos de autoridad de los conocimientos y de quienes los transmiten.

Esos elementos constitutivos del modelo tradicional pueden observarse bajo dos aspectos:

- Del pasado al presente.- Los modelos culturales que dan origen a la pedagogía llamada tradicional; y ;
- Actualmente.- Los funcionamientos implícitos o explícitos de la actividad pedagógica ligada al modelo tradicional.

En este último sentido es importante remarcar que el modelo tradicional, o algunos de sus elementos más importantes, están presentes, en mucho, en el trabajo pedagógico de la mayoría de las instituciones escolares actuales.

El rasgo que más sobrevive del modelo tradicional está, por ejemplo, en el modo de dar clase. En este modelo tanto profesores como alumnos no se

³² Morín, Edgar, *Op. cit.* cfr nota 31, p. 26.

imaginan la enseñanza sin “dar clase”. Por otra parte cabe señalar que en el modelo tradicional existieron y/o existen distintos modos de dar clase, a saber:

- **El modo individual.** Este es el modo pedagógico original y dominante culturalmente. La lección, históricamente primero se da en el escritorio del maestro: cada alumno lo hace a su turno. Los demás “asisten” a la lección o estudian.
- **El modo simultáneo.** Este modelo deseado por Comenio y presentado por Jean Baptiste de la Salle en 1720 para los hermanos de las escuelas cristianas, consiste en que el grupo se repartía en niveles y cursos, esta vez, el maestro enfrenta a los alumnos. La conducta, regla general de un orden que se ha vuelto colectivo, es impersonal.
- **El modo mutuo.** Inicialmente concebido en Inglaterra, sistema de instrucción de Lancaster, es introducido en Francia en 1814. Se le denomina así porque se basa en el principio de una instrucción compartida, ya que los instructores alumnos conducen la de otros alumnos del curso inferior, con la forma de un tutorado escalonado.

Puntualizando, es conveniente citar el trabajo de Margarita Pansza, quien hace un somero resumen de las características principales del modelo pedagógico de la escuela tradicional, y que son los siguientes:

- “Su origen se remonta al siglo XVII coincidiendo con la ruptura del orden feudal y la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía.
- El orden y la autoridad son el fundamento de la práctica escolar. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad se personifica en el Maestro, dueño del conocimiento y del método.

- Se refuerza la disciplina ya que se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos.
- Sus rasgos distintivos son: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo; la domesticación y el freno al desarrollo social como sinónimo de disciplina.
- El alumno, que es el que está al final de esta cadena autoritaria, carece de poder.
- El verbalismo constituyó uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor sustituye de manera sustantiva otro tipo de experiencias educativas.
- La dependencia del alumno con respecto al profesor favorece su incorporación acrítica en el sistema de las relaciones sociales existentes.³³

Finalmente, aunque es muy cuestionado, el modelo tradicional, ya sea haciendo referencia a él o queriéndose diferenciar de este modelo, es arbitrariamente el principio de identificación de todo modelo en pedagogía. Se necesita lo tradicional como lugar de origen y punto de referencia.

2.3.3. El modelo de la Escuela Nueva

Por escuela nueva debe entenderse al conjunto de propuestas y acciones originales, que se constituyen como corrientes innovadoras a fines del siglo XIX y que se oponen funcionalmente a la pedagogía tradicional.

“Este modelo reúne un conjunto diverso de realizaciones y teorías, cuya unidad es una concepción de lo natural según la cual la pedagogía ya no debe imponerse sino reinventarse.

³³ Pansza González, Margarita et al., *Fundamentación de la didáctica*, volumen I, Editorial Gernika, treceava edición, México, 2003, pp.50-52.

Centrar la educación y la escuela en aquel que está en situación de aprender es el proyecto de la Nueva Escuela. Se trata entonces de un cambio de modelo: se pasa del molde externo de la enseñanza formal a la afirmación (¿creencia?) de un principio interno, de un modelo natural.³⁴

Además de denunciar la imposición externa, la Escuela Nueva define un principio interior, descrito diversamente como “naturaleza, principio psicológico, valor y prescripción, o como potencial.

Tres rasgos esenciales caracterizan la Escuela Nueva: la valoración de la realidad infantil poniendo al niño como el centro de la educación (puerocentrismo), la organización de una vida social en el seno de la vida escolar(pedagogía social) y la relación del acto con el pensamiento (activismo).

En el primer aspecto, la referencia al niño no es nueva o propia de esta pedagogía escolar. Ya en el Emilio (1762), Rosseau hace del niño la base de una educación construida según las leyes de la naturaleza. Lo nuevo de la Escuela Nueva es la utilización de esta referencia para construir una pedagogía, vínculo fundamental entre la realidad infantil y la escuela. De hecho la idea de infancia se convierte en un concepto pedagógico.

“Más que de un simple puericentrismo, se trata entonces del acto pedagógico centrado en el alumno y de su comprensión, presentación e implementación como métodos naturales o activos [...] la pedagogía nueva hace del niño un ser espontáneo y creativo, que no debe ser perjudicado por el adulto.”³⁵

³⁴ Morin, Edgar, Op. cit., cfr nota 31, p. 57.

³⁵ Ibidem, p. 57.

En lo referente al segundo aspecto de la escuela y la vida social, la Escuela Nueva concibe el aula como un lugar de vida capaz de instaurar una nueva relación entre los individuos. El vínculo entre sociedad y escuela se pone en perspectiva. La pedagogía se inscribe en una dimensión social. A una enseñanza que basa su autoridad en una colectividad uniformizante sucede una educación que siempre busca desarrollarse en el sentido social, impulsando la autonomía de cada uno.

En cuanto a la relación del acto con el pensamiento, la Escuela Nueva se distingue de la tradicional por su carácter activo, pero la referencia a la actividad asume diversas formas. Actuar y hacer, poner la acción en el origen de todo aprendizaje escolar aparece como en oposición a la pedagogía tradicional que impone y supone la pasividad del alumno, pero también como una dirección para concebir la pedagogía.

“Sólo existe una forma natural de aprender. El libre ejercicio de la naturaleza infantil, la primacía del sujeto, su diverso dinamismo interno, su desarrollo y su afectividad se conciben como futuros elementos motores de lo escolar.”³⁶

Las nociones de acción y actividad evocadas en el pensamiento pedagógico dependen de diferentes principios: filosóficos, sociales y psicológicos. Así, puede mencionarse el pragmatismo para Dewey, la psicología reparadora para Montessori y muchos otros fundamentos.

Este modelo también incluye la pedagogía negativa o antipedagogía, que se inscribe en la tradición escolar bajo múltiples referencias, que van de Sócrates a Plutarco, de Rabelais a Montaigne, de Rosseau a Rogers.

³⁶ *Ibidem*, p.62.

Esta corriente concibe que el aprender no puede iniciarse directamente mediante un aprendizaje escolar, que la escuela no es un lugar posible para aprender verdaderamente, o bien, que es un obstáculo para aprender.

La realización o por lo menos la búsqueda de una realización inspirada en este ideal la ilustra la Escuela de Insnaia Polaina abierta por León Torsky en 1849, Escuela de Hamburgo (1918-1925) cuya máxima es dejar crecer, o también Sumerhill (1914-1980) escuela fundada por Alexander Sutherland Neil.

Diferentes expresiones antipedagógicas también participaron en el debate sobre la necesaria fundación de nuevas escuelas: antiescuelas, escuelas paralelas y toda una serie de emprendimientos pedagógicos que encontraron allí un terreno fértil. Una corriente de educación imposible según un título de Maud Mannoni o de enseñanza imposible en el sentido de Rogers cuestionan la escuela.

La escuela nueva designa entonces un conjunto de corrientes por lo que muchos nombres podrían figurar aquí como representantes de la Escuela Nueva: Pestalozzi, Steinner, Froeble, Cousinet, etc., pero las obras de Dewey, Decroly representan momentos indispensables, conjuntos contruidos y experimentados de un modelo, así como de las técnicas y los métodos adecuados para realizarlo. Muestran el pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva y lo autentifican.

De manera sintética y citando nuevamente el trabajo de Margarita Pansza se resumen las principales características que definen el modelo de la escuela nueva:

- “Surge a principios del siglo veinte y está ligado a una serie de transformaciones económicas y demográficas.
- Constituye una respuesta a la escuela tradicional y deviene en un movimiento muy controvertido en educación.

- La mayoría de los hombres que transformaron e impulsaron esta corriente no eran pedagogos sino médicos y psicólogos, que llevaron al campo de la escuela los conocimientos que sobre el hombre estaban adquiriendo en sus campos disciplinarios.
- Sus principales consignas son : la atención al desarrollo de la personalidad, revalorando los conceptos de motivación interés y actividad, la liberación del individuo al reconceptualizar la disciplina, que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional, la exaltación de la naturaleza, el desarrollo de la actividad creadora y el fortalecimiento de los canales de comunicación inter-aula.

Es importante hacer mención que según la afirmación de Margarita Pansza la influencia del movimiento de la escuela nueva, en la educación superior en México ha sido mínima; pero existen ensayos de ella en enseñanza media (secundaria y bachillerato) mismos que deben ser evaluados con cuidado.”³⁷

2.3.4. El modelo de la Escuela Tecnocrática

La corriente que le da origen a este modelo forma parte de la expansión económica, científica y tecnológica de los Estados Unidos de Norteamérica de mediados del siglo XX. En México se introduce por los años cincuenta, pero se difunde más ampliamente en las últimas décadas.

De hecho la tecnología educativa puede decirse que es una visión modernizada del conductismo con apoyo en la lógica matemática. Se basa fundamentalmente en la utilización de técnicas y medios; en la búsqueda de facilidades para el aprendizaje, que resulten eficientes para la obtención de resultados prefijados.

³⁷ Pansza González, *op. Cit.*, cfr nota 33, pp. 53-54.

En cuanto a la práctica docente en este modelo, el rol del maestro es informar, el del alumno es poner atención, entender y memorizar.

“Este modelo ha ejercido una influencia muy importante en las instituciones educativas de nuestro país, según afirma Margarita Panza, pues ha contado con un gran apoyo para su difusión e implementación en nuestras instituciones educativas.”³⁸

Sus características principales, según Vasconi, son:

- “Su ahistoricismo que implica la concepción de que la historia no existe en el presente, es un asunto del pasado, está estática, o sea, el presente descontextualizado y explicativo por sí mismo.
- Su formalismo que privilegia el pensamiento lógico. Las sociedades y los lenguajes están constituidos por los mismos elementos (signos y sonidos) y lo que los diferencia es sólo la ley de organización. Es posible construir modelos aplicables a las más diversas sociedades.
- Su científicismo que parte de considerar que la ciencia no pertenece a la historia, que tiene sus propias leyes, ella ha sido conquistada y se trata en lo fundamental de hacerla crecer. La ciencia es ante todo un método.”³⁹

En este modelo la educación deja de ser considerada como una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. Los planes de estudio pueden ser transplantados de un país a otro, sin mayor dificultad, ya que están lógicamente estructurados. Así las consideraciones sociales e históricas son hechas a un lado y se da paso a una forma científica del trabajo educativo.

³⁸ Ibidem, p. 54.

³⁹ Vasconi, T. Sobre algunas tendencias en la modernización en la Universidad Latinoamericana y la Formación de investigadores en Ciencias Sociales (Documento), Coloquio Nacional sobre Universidad y Sociedad, Aguascalientes, 1978, pp. 4-8, citado en Pansa Gonzalez, Ob Cit. p. 54- 64

En este modelo todos los problemas quedan soslayados con la supremacía de la lógica y la ciencia, apoyada en la psicología conductista, que pone su énfasis en la importancia de la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sólo sobre la conducta observable.

Se recalca también el carácter instrumental de la didáctica; el micro análisis del salón de clases, tomado como suficiente en sí mismo; el papel del profesor como controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos.

Se destaca que el proceso debe centrarse en lo que puede ser controlado, en lo explícito. Lo implícito no cae dentro de la consideración de la ciencia y, por lo tanto, tampoco se ocupan de ello la psicología, la pedagogía con la didáctica, entre otras disciplinas que estudian el proceso enseñanza aprendizaje.

“Surge así la tecnología educativa, entendida no sólo por el uso de las máquinas de enseñanza, o la elaboración de objetivos de aprendizaje, sino como una corriente nueva en educación, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc.”⁴⁰

La tecnología representativa una visión reduccionista de la educación, ya que bajo la bandera de eficiencia, neutralidad y cientificismo, la práctica educativa se reduce sólo al plano de la intervención técnica. Queda así la educación planteada como espacio aplicativo de principios y conceptos donados por la psicología.

⁴⁰ para profundizar más en el tema de la tecnología educativa puede consultarse: Litwin, Edith, compiladora, *Tecnología educativa, historias, propuestas*, editorial Paidós, Argentina, 200,278 pag.

El análisis de la efectividad de la educación queda ausente de la problemática propia del docente. El conflicto de autoridad se resuelve haciendo del profesor un administrador de los estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables.

La interacción profesor-alumnos, contenido-método se ve sometida a estos criterios. Se tipifican las conductas profesor-alumnos en función de modelos preestablecidos, se privilegia el detallismo metodológico sobre la reflexión epistemológica profunda.

La tecnología educativa ofrece la ilusión de eficiencia y puede ser adaptada solamente por su apariencia de eficiencia y progreso.

2.3.5. El modelo de la pedagogía crítica

“A mediados del siglo veinte, surge una pedagogía que cuestiona en forma radical tanto los principios de la Escuela Nueva como los de la Escuela Tradicional y la Tecnocrática, pronunciándose por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos en cuanto a su problemática, condición indispensable para tomar decisiones en el ámbito pedagógico, lo cual implica criticar radicalmente la escuela, sus métodos, sus relaciones, revelando lo que permaneció oculto,, pero que condiciona su actuación, su forma de ver el mundo, es decir su ideología.”⁴¹

Esta corriente retoma conceptos que se habían evadido dentro de la escuela como el autoritarismo, lo ideológico y el problema del poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político.

⁴¹ Pansza González, *Op. cit.*, cfr nota 33, pp. 57-59.

Sobre esta corriente apunta Meter McLaren: “[...] una teoría radical de la educación ha emergido en los últimos 15 años. Definida de manera informal como la ‘nueva sociología de la educación’ una ‘teoría crítica de la educación’, la pedagogía crítica examina las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza la sociedad dominante.”⁴²

Esta corriente deriva de la Escuela de Frankfurt, de la teoría crítica que tiene sus orígenes antes de la Segunda Guerra Mundial en el Instituto para la Investigación social de Alemania.

Este grupo renovador del marxismo incluye figuras tales como Max Horkheimer, Adolfo, Walter Benjamín, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jurgen Habermas, salieron del Instituto para continuar otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores.

La pedagogía crítica, sin embargo, señala Peter McLaren,

“[...] no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes. Actualmente este movimiento constituye sólo por una pequeña minoría dentro de la comunidad académica y la enseñanza pública, pero es una presencia creciente y desafiante en ambas arenas.”⁴³

⁴² McLaren, Meter, *La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, Editorial Siglo veintiuno- UNAM, México, p. 195.

⁴³ McLaren, Meter, *Op.cit.*; cfr nota 42, pp. 195-196.

Entre las tareas más importantes que la pedagogía crítica ha emprendido ha sido revelar y deshacer el papel que la escuela desempeña en la vida política y cultural. Los teóricos críticos analizan a las escuelas en una doble forma como mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género, y como agencias para dar poder social e individual. En este sentido los teóricos críticos sostienen que los maestros deben comprender el papel que asume en la escuela el conocimiento y el poder, para aprovechar ese papel y desarrollar ciudadanos críticos y activos.

En el aspecto educativo, la pedagogía crítica plantea que el docente realiza su trabajo dentro de una institución que en alguna forma se ajusta a alguno de los modelos teóricos sobre la escuela que hemos descrito brevemente, modelos que quizá no se den en forma pura en la realidad cotidiana de los profesores.

La formación didáctica de los profesores (y esto es algo sobre lo que se verá más adelante) es de vital importancia para lograr la transformación de la labor docente que realizan en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación.

Es necesario hacer notar que a lo largo de la historia de la educación han existido diversos enfoques críticos a la escuela, mismos que van desde los planteamientos rousseauianos, pasando por los anarquistas y marxistas, hasta llegar a los más actuales representados por Paulo Freire, Michel Apple, y Henry Giroux, entre otros.

Principales características de los enfoques críticos a la escuela.

- **Rousseauianos**
 - *Bondad natural del niño*
 - *El alumnado es concebido como individuo depositario de una cultura social propia*
 - *Acentuación de la actividad del alumno*
 - *Primacía de la renovación pedagógica sobre la renovación social*
 - *Idealización de la reflexión social de la educación*
- **Escuela Nueva**

MONTESSORI (1870-1952)
FERRIERE (1879-1960)
DECROLY (1871-1932)
- **Experiencias autoritarias**

ESCUELAS DE HAMBURGO
NEILL (1883-1973)
ROGERS (1902-1987)
TOLSTOI (1828-1910)
GINER DE LOSRIOS (1839-1915)
ILLICH (1926)
- **Anarquismo**
 - *Rechazo de la figura de autoridad*
 - *Primacía de la razón*
 - *Autogestión en la sociedad y en la escuela*
 - *Formación de ciudadanos libres de dogmatismos*
 - *Formación de hombres libres de destruir el sistema*

FERRER Y GUARDIA (1854-1909)
- **Marxismo**
 - *Educación con el enfoque de participar en La sociedad comunita sin clases*
 - *Principio educativo como base del trabajo cooperativo*
 - *La escuela se entiende como dentro de las luchas contra las desigualdades sociales*
 - *Supremacía de los principios colectivos sobre los individuales*

FREINET (1896-1966)
MAKARENKO (1888-1939)
NUÑEZ ARENAS (1886-1951)

- **Modelo de reproducción**

- *Consideración de que la escuela es un aparato ideológico del Estado.*
- *La escuela se concibe como un instrumento para la reproducción social y cultural.*
- *Negación del papel del sujeto. La estructura determina el agente.*
- *Correspondencia (en algunas corrientes) entre escuela y mundo económico.*

ALTHUSSER (1918-1992)

BORDIEU (1930)

BAUDELOT

PASSERON (1920)

ESTABLET

BOUDON (1934)

BOWLES

GINTIS (1940)

- **Enfoque comunicativo**

- *Reivindicación del papel del sujeto, del diálogo intersubjetivo y de la transformación.*
- *Énfasis en el estudio de la transmisión de poder dentro de la escuela así como su transformación.*
- *Concepción de la educación como un instrumento retransmisión ideológica pero con posibilidad de que los sujetos se resistan e intervengan en el cambio de la realidad social*
- *La escuela no es únicamente un aparato de la reproducción del orden social dominante sino también un espacio para la creación cultural.*
- *El educador como facilitador del diálogo.*

FREIRE (1921)

GIROUX (1943)

APPLE (1942)

WILLIS (1933)

BERNSTEIN (1924)

Tomado de: Ayuste, Ana, Flecha, Ramón et. Al., *Planteamiento de la pedagogía crítica comunicar y transformar*, Editorial Grao, Biblioteca del Aula, serie pedagogía, segunda edición, España, 1998, pp. 31-33.

Recientemente, dentro de la pedagogía crítica sobresale un nuevo enfoque crítico: la perspectiva comunicativa, aunque todavía está muy incipiente su aplicación al campo educativo. Este planteamiento crítico en educación deriva de la teoría de la acción comunicativa creada por Jurgen Habermas y que contempla la sociedad simultáneamente como mundo de la vida y sistema recuperando el papel de la persona por encima de los sistemas con las estructuras y dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminado a transformar la sociedad.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas explica la posibilidad de realizar el cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas, por lo tanto, le otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación.

La aportación que realiza el enfoque comunicativo contribuye, como fundamento teórico, a la aparición de nuevas teorías críticas de la educación y a la reformulación de las existentes. Se está desarrollando así un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso interactivo entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poder modificarlos si lo considera preciso.

En este sentido, el objetivo de la educación es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intenso, objetivo, en condiciones de creciente democracia e igualdad.

“Una concepción educativa de estas características profundizará los principios democráticos y dará oportunidad de participar activamente a las personas y grupos sociales. Desde esta perspectiva ya no se piensa en términos del sujeto-profesor que transforma a los objetos-alumnos sacándolos de su ignorancia, sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en el que cada una de las personas que participan contribuye desde la diversidad de su propia cultura.”⁴⁴

⁴⁴ Habermas, Jürgen, (1929), sociólogo y filósofo alemán, uno de los máximos representantes de la Escuela de Frankfurt. La obra de Habermas constituye un ataque radical a la idea de que el positivismo, la ciencia y la investigación modernas son objetivas. Opina que la ciencia y la tecnología están más bien regidas por valores e intereses que a veces contradicen la búsqueda desinteresada de la verdad. Habermas sostiene que la sociedad tecnológica y el consiguiente aumento de la burocracia han servido, entre otras cosas, para perpetuar las instituciones del Estado y despolitizar a los ciudadanos. De esta forma la razón y la ciencia se han convertido en herramientas de dominación más que de emancipación. Habermas imagina un futuro en el que la razón y el conocimiento trabajen en pro de una sociedad mejor.

Autores como Paulo Freire, Michel Apple, Henry Giroux, inscriben en forma diferente este enfoque. Sin embargo, todos coinciden en que es necesario elaborar un discurso pedagógico crítico que supere las limitaciones del discurso tecnocrático de la educación como un proceso de diálogo más allá de las fronteras de las aulas, favorecedora de determinados contextos de acciones de cambio social.

De la misma forma se plantea que el currículum oculto no debe estar al servicio de los intereses de los grupos hegemónicos bajo el pretexto de que la educación es neutra. Éste se debe explicitar como un elemento más a debatir y a consensuar. Educadores y participantes pueden dialogar sobre el modelo de la sociedad, de persona y de escuela que desean, con la intención de construir un proyecto común basado en un interés comunicativo y desechando por tanto cualquier fin estratégico oculto al interés consensuado y manifiesto.

En este sentido, la pedagogía crítica busca vincular el proyecto educativo al ámbito de la comunidad en la que se inscribe y participar de la vida de ésta. Se parte de un cuestionamiento y una reflexión constante de los hechos sociales culturales y políticos de más trascendencia y tomando posturas ante los actos de justicia, discriminación y violencia. En síntesis la pedagogía crítica fundamenta la posibilidad de cambio individual y social a partir de un proceso educativo basado en la interacción entre iguales.

La pedagogía crítica valora a la escuela como un aparato de reproducción de la ideología hegemónica pero al mismo tiempo valora otras funciones sociales que ésta tiene. La definen simultáneamente como un espacio creativo lleno de posibilidades de generar acciones de resistencia, conflicto y transformación.

Coincide el aprendizaje como el proceso de interacción comunicativa y el papel del educador como facilitador del diálogo.

En el aspecto de la valoración del proceso de enseñanza aprendizaje la pedagogía crítica no parte del esquema tradicional de evaluación, a través de los exámenes, sino a través de un acto de entendimiento y de valoración a partir de unos criterios establecidos colectivamente.

Cabe hacer mención que la pedagogía crítica y, en particular, el enfoque comunicativo aunque recoge las aportaciones más recientes de las ciencias sociales como la teoría de la acción comunicativa de Habermas y la radicalización de la modernidad de Anthony Giddens, no se trata de la aplicación acrítica, en educación, de las teorías de estos autores pues por ejemplo en el caso del aprendizaje no se asume la teoría evolucionista de Habermas sino que se basa en este aspecto en el enfoque sociocultural de Vigotsky, Silvia Scribner y Michel Cole.

Por último, a manera de resumen, se anotan las siguientes características principales de la pedagogía crítica en su enfoque comunicativo:

- En cuanto a la función social de la educación plantea que esta tiene que ver con la reproducción de las culturas y las relaciones sociales predominantes pero también con la producción de nuevos elementos culturales y relaciones sociales a partir de las interpretaciones de los participantes.
- Recalca que la educación nunca es neutra y que tiende a contribuir al proceso de reproducción de las desigualdades existentes o a la transformación hacia una sociedad más igualitaria.
- En cuanto a las instituciones educativas se les concibe como una comunidad comunicativa de aprendizaje a partir de la interacción entre iguales, deben ser abiertas a la comunicación y a los movimientos sociales y gestionadas democráticamente por todos los participantes.

- A los estudiantes se les ve no como simples objetos de la transmisión de conocimientos, sino participantes en un diálogo intersubjetivo que genere prácticas de resistencias y transformación. Se considero que ellos deben elaborar sus propios significados a través de una reconstrucción activa y progresiva de conocimiento.
- El currículum no se basa únicamente en los aspectos intelectuales de la cultura sino en todos los componentes de la interacción incluyendo sentimientos; se debe construir a partir de la diversidad de experiencias y bagajes culturales de los participantes en una confluencia plural.
- El profesor debe ser facilitador del diálogo entre los participantes, aportando su conocimiento y experiencia y proponiendo elementos de aprendizaje. Debe ser un intelectual transformativo que cruce los límites de su propia cultura académica para dinamizar el desarrollo de las culturas de toda la comunidad.

“La función de la escuela crítica consiste en vincular los proyectos educativos al ámbito de la comunidad que inscribe y participar en la vida de ésta, por tal motivo la escuela crítica establece una valoración sobre los modelos pedagógicos posterior ello de modelos educativos que tiene como consecuencia la elaboración de los rasgos de una respuesta social”.⁴⁵

Primeramente el modelo de escuela tradicional establece la actividad del profesor, sin tomar en cuenta los puntos de vista del alumno y esto tiene como consecuencia de que la corriente tradicional tenga como función a un docente participativo y un alumno receptivo.

La corriente de la Escuela Nueva trae como consecuencia que el maestro tiene que reinventarse y por lo tanto reestructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un aspecto espontáneo y creativo desarrollando la libertad en el alumno en propuestas y acciones originales.

⁴⁵ Habermas, Jurgen, *Op. cit.*, cfr nota 44 p. 52.

Así mismo, la escuela Tecnocrática se basa fundamentalmente en técnicas y medios, por lo que respecta al maestro es informar y el alumno poner atención, entender y memorizar.

Esta corriente se considera que forma parte de la expansión económica, científica y tecnológica.

La función que tiene la pedagogía crítica es estar actualizando, renovando y cambiando las corrientes pedagógicas, de acuerdo a las necesidades que plantea la sociedad por lo tanto el trabajo dentro de una institución que de alguna manera se ajusta a alguno de los modelos teóricos deben de estar en una realidad cotidiana en los profesores.

2.3.6. Otras tendencias en pedagogía

Franc Morandi, destacado formador de docentes en Francia, afirma de manera contundente, que en la actualidad el debate pedagógico ya no se sitúa entre lo tradicional y la Escuela Nueva.

Así, simplificando, se podría decir que un método, tradicional o activo, se convierte en un buen método si logró los resultados deseados, cualquiera que sea su principio. Pero simplificando aún más, se puede decir que es el sistema mismo el que se vuelve actor, pues más allá de las concepciones nueva y tradicional, la actividad pedagógica entra en juego y se estructura mediante métodos-guías de diferentes orígenes. Esos métodos, cuyo principio es la organización, se convierten así en métodos de procedimiento: tratan la eficacia de la actividad dentro de un sistema y no sólo los procesos cualitativo, cultural y/o natural que vinculan a los actores con sus tareas.

Según este autor francés aparecen ya nuevos modelos que no refutan los primeros y que conducen a una nueva visión del trabajo pedagógico donde los nuevos métodos están puestos al servicio del funcionamiento del sistema, del éxito, del orden del sistema pedagógico.

Así se conciben y organizan nuevas relaciones con los saberes: más ricas, más autónomas, se modifica la conducción de la actividad. Las referencias y herramientas de profesores y alumnos se diversifican. Los objetivos y resultados se vuelven objeto de una búsqueda sistemática. Aparecen otros caminos, otras configuraciones para aprender y enseñar entre las que se encuentra como propuesta la pedagogía de dominio o modelo dominio.

Morandi considera que es a partir de los aportes de la metodología por objetivos que se conjugan con la consideración de la eficacia de los aprendizajes, que se posibilita el redescubrimiento del principio de educabilidad pedagógica (un alumno ¿es enseñable?). Aquí entra la propuesta del modelo de dominio y modifica el contrato del proceso de enseñanza aprendizaje.

“El objeto de un dominio nuevo en pedagogía no son ya los objetivos, sino los resultados de la pedagogía. “Benjamín Bloom es quien examina los nuevos principios de una organización para aprender que compromete –más allá del límite técnico- prácticas y valores.”⁴⁶

⁴⁶ Morin, Edgar. Op. Cit., cfr nota 31, p 86.

Dos principios entran en perspectiva en este modelo de dominio:

- “El principio de educabilidad en pedagogía: ¿hasta dónde enseñar?, ¿cuál es la capacidad del alumno para recibir, según sus características individuales, los aprendizajes escolares?; ¿podemos garantizar los aprendizajes escolares?”
- El principio de igualdad: igualdad de fines, pero también la igualdad de medios en una organización, primero en nombre de sus resultados colectivos, pues la igualdad se vuelve eficacia.

Son las condiciones del sistema de enseñanza las que se convierten en parámetros pedagógicos que se deben adaptar para la realización de los objetivos: este es el argumento central del modelo de dominio.

El modelo de dominio canaliza la actividad pedagógica: la enseñanza está hecha para los alumnos, y la acción pedagógica debe ser validada. Se trata de hacer que la pedagogía sea más inteligible, más visible, de organizar la enseñanza en función de los estudios y no lo contrario. Según el principio de esta pedagogía, dentro de la misma escuela no existe la ineptitud para ser enseñado y, por lo tanto, para aprender: pero la aptitud escolar debe ser organizada [...] vista como el efecto del productivismo industrial por algunos, o utilizada como refuerzo de prácticas tradicionales de control para otros, la pedagogía de dominio consiste en estructurar el medio escolar sobre las bases de dominio de los efectos de la relación enseñanza aprendizaje, que configuran al principio mismo de la pedagogía. Más allá de las pedagogías nuevas la pedagogía de dominio contribuyó a colocar definitivamente al alumno en el centro del sistema pedagógico y a administrar el sistema como dimensión pedagógica.”⁴⁷

⁴⁷ *Ibidem*, p.97.

Como una continuación de la pedagogía de dominio tenemos la pedagogía diferenciada. La expresión pedagogía diferenciada –señala Morandi- fue introducida por Louis Legrand en 1973 en Francia y retomada por publicaciones ulteriores.

Legrand sitúa la pedagogía diferenciada como aspecto elaborado de la pedagogía de dominio, lo que permite realizar un código integrado entre ambas. La diferenciación de la pedagogía exige la relativización de las normas y el poder local para decidir sobre ellas. Lo esencial no es el saber constituido tal como lo define cada disciplina académica, sino las competencias del alumno ante ese saber posible. El educando tal como es, con sus conocimientos, sus modos de pensar y actuar y su estructura mental, son el núcleo del dispositivo.

Las diferencias en el campo de los comportamientos cognitivo sociales de los educados destacada por numerosos autores, sugieren por ejemplo la existencia de estilos para aprender, así como existen estilos para enseñar.

Este reconocimiento de las diferencias encuentra como obstáculo la limitación actual de la escala de valores que se tiene para definir los criterios del logro de los alumnos.

En el ámbito pedagógico, esto supone pasar de la construcción de un alumno estándar, a un alumno diverso que debe construir su saber a partir de sus propias características.

“No es una situación nueva, sino una reorganización del sistema pedagógico definido como la gestión que busca implementar un conjunto diversificado de medios y procedimientos de enseñanza y aprendizaje para permitir a los alumnos de edades, actitudes, comportamientos y saberes heterogéneos, pero agrupados en una misma división, alcanzar por caminos diferentes objetivos comunes.”⁴⁸

“Los métodos ya no son instrumentales, elegidos a priori por su eficacia demostrada, sino medios concebidos a partir de necesidades, de modalidades que van a entrar en juego en una acción realizada, en una organización diferenciada cuyos fines son sus objetivos, [...] El docente debe tener a su disposición una paleta metodológica. Debe conseguir su rol de otra manera, como gestionarlo y plurista. El alumno también debe tener acceso a métodos de trabajo diversos y adaptados que no son los del profesor”⁴⁹

Personajes representativos de esta propuesta pedagógica son Legrand y André de Peretti, este último que realizó una serie de trabajos cuya síntesis es representativa de la implementación de la pedagogía diferenciada en los niveles primario y secundario de Francia a partir de 1982 por su índole práctica y progresiva.

“Las modalidades para una pedagogía diferenciada tienen que ver con los siguientes aspectos:

- **La evaluación:** ligada en su origen metodológico al funcionamiento por objetivos, la función de evaluación depende del doble paradigma de control y sentido. Como su papel es la regulación del trabajo pedagógico, el aparato de evaluación no es un fin en si mismo.

⁴⁸ *Ibidem*, p.99.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 100

La evaluación puede proceder de un universo de verificación, de un universo de autonomización, o de ambos. Por otra parte evaluar es dar sentido y captar valores, algo que ninguna tecnología de evaluación puede eludir.

- **El trabajo individualizado:** la pedagogía diferenciada supone una individualización posible de las tareas en una organización colectiva orientada mediante objetivos comunes. Pero la pedagogía diferenciada no es un preceptorado: por el contrario, se trata de un modo de integración a un plan colectivo. La individualización, así como el trabajo grupal, no define el modelo de la tarea, su grado y objetivo de diferenciación. La actividad pedagógica puede seguir siendo – o no-, tradicional y escolar.
- **El proyecto:** la pedagogía de proyectos se inscribe en la cultura pedagógica desde autores como Decroly y Freinet, pero en la pedagogía diferenciada se trata en principio de crear un medio y actividades que tengan sentido para los alumno. Para eso se apoya en la dinámica propia del alumno.

Un trabajo por proyectos a veces designa procedimientos de enseñanza activa sustentados en la resolución de problemas, pero en realidad constituidos por una temática programada por el docente.

La gran mayoría de las situaciones pedagógicas tienen como referencia el proyecto del profesor para el alumno, lo que propone como diferente este modelo diferenciado es organizar la pedagogía alrededor del proyecto de aprender del alumno. Así el proyecto constituye en varios niveles, un modo de realización de la actividad pedagógica.

- **El contrato:** para los adherentes al contrato, la claridad de los objetivos y la reciprocidad de los derechos y deberes en el vínculo enseñar- aprender constituyen la modalidad social establece necesaria para la actividad pedagógica. El contrato puede ser implícito; se trata entonces de clarificar, para organizarlas, las dimensiones que unen a profesores y alumnos. La pedagogía de contrato supone que una enseñanza es eficaz si se establece a partir de convenciones claras mediante un compromiso recíproco.⁵⁰

De la pedagogía docente a la pedagogía de dominio, las modalidades de trabajo son una puesta en acto. En ellas la organización se vuelve educativa, activa. El desplazamiento del principio de acción y de actividad está marcado por la iniciativa organizacional y el principio de su dominio. En esto modelos se concibe a la problemática pedagógica como una organización que puede dominarse.

2.4. Teorías del aprendizaje.

La enseñanza consiste en propiciar el aprendizaje de los alumnos dice Arredondo Galván, pero “¿qué es aprender? Respuestas a esta pregunta existen varias, dependiendo de la postura filosófica y epistemológica que se asuma.

En sentido general se puede ubicar la existencia de dos extremos opuestos en cuanto a la naturaleza del conocimiento o del aprendizaje: el objetivismo y el subjetivismo.

Para un teórico objetivista aprender es tomar ese conocimiento que se encuentra allí, independientemente del sujeto. Aprender es simplemente llegar a descubrir esa realidad, basándose en la observación de objetos eventos.

⁵⁰ Para profundizar sobre estos aspectos véase Morin, Edgar, *Op. cit.*, cfr *nota 31* pp 102-108.

Para el subjetivismo la realidad es subjetiva, es decir, se encuentra sujeta a la conciencia y la experiencia del sujeto. Por tanto, el conocimiento y la verdad dependen de lo que los individuos poseen a priori al momento de la percepción.

El objetivismo y el subjetivismo pueden ser vistos como dos extremos de un continuo. El enfoque ecléctico propone mezclar estas dos posiciones y el enfoque ortodoxo aboga por usar una epistemología de manera pura.

Comparación de las posturas objetivista y subjetivista.

Comparación de las posturas objetivista y subjetivista.

OBJETIVISMO	SUBJETIVISMO
<ul style="list-style-type: none"> • <i>El conocimiento existe independientemente del sujeto</i> • <i>Busca la verdad por correspondencia entre observación y descripción.</i> • <i>La aplicación encaja perfectamente con la realidad.</i> • <i>Supone objetividad en las observaciones y separación de intereses u objetivos particulares.</i> • <i>Se basa en la lógica del descubrimiento.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El conocimiento es algo íntimamente determinado por el sujeto.</i> • <i>Busca la verdad por consenso entre los observadores.</i> • <i>La explicación corresponde razonablemente a la observación.</i> • <i>Supone consenso o negociación entre los sujetos sobre significado de las observaciones.</i> • <i>Se basa en la lógica de la interpretación.</i>

Tomado de: Escamilla de los Santos, José Guadalupe, *Selección y uso de tecnología educativa*, Editorial Trillas- ITESM- ILCE, Quinta reimpresión, México, 2003, pp.26.

En el ámbito de la enseñanza cada profesor tiene una epistemología preferida. Esta epistemología personal del profesor, que normalmente no es explícita, se determina la perspectiva que el profesor tiene sobre la enseñanza”.⁵¹

⁵¹ Arredondo Galván, Martín. *Manual Didáctico de las Cs. Histórico Sociales*, centro de didáctica de la UNAM, México 1972, p. 16.

Por lo que respecta al avance de la comprensión de la manera en que se aprende todavía se encuentra muy atrasada. Los científicos en áreas relacionadas con la educación: pedagogos, psicólogos, etc.; han elaborado teorías que intentan explicar el aprendizaje. Estas teorías difieren unas de otras, pues no son más que puntos de vista distintos de un problema; ninguna de las teorías actuales es capaz todavía de explicar completamente este proceso.

El campo de la psicología educativa no posee una teoría única que sea aceptada por todos los psicólogos, ni explica de manera completa todos los fenómenos. Este campo es más bien un conjunto de teorías distintas, las cuales algunas veces se complementan, pero en otras ocasiones, pueden llegar a ser contradictorias.

Las teorías del aprendizaje pueden aplicarse a la práctica educativa, lo sepa el profesor o no, pues todo profesor tiene una o varias teorías del aprendizaje que aplica en su práctica educativa. Generalmente la teoría de aprendizaje aplicada corresponde a la que él conoció cuando fue estudiante.

Si un profesor tiene una amplia experiencia puede elaborar una integración de diversas teorías, ayudado por su experiencia positiva y negativa de la práctica educativa y por las estrategias derivadas de las teorías de aprendizaje en boga. De hecho la aplicación de una teoría de aprendizaje en la práctica educativa toma típicamente 25 años. Esto significa que durante largos periodos pueden coexistir diferentes teorías de aprendizaje.

“Lo anterior para el caso de la enseñanza del Derecho requiere decir que en su desarrollo siempre partirá de una concepción del Derecho en cuanto a disciplina o ciencia, pero también de una fundamentación epistemológica de la educación de la que deriva un modelo educativo, una teoría del aprendizaje, o la conjunción de varias, y finalmente la aplicación de un modelo y recursos didácticos específicos.”⁵²

Algunos autores, como por ejemplo Gerardo Hernández Rojas y Ramón Ferreiro Gravié prefieren hablar de paradigmas en psicología de la educación o paradigmas psicopedagógicos, respectivamente, para referirse a estas mismas teorías o corrientes de pensamiento educativas.

El término paradigma, del griego *paradeima*: ejemplo, modelo. Se retoma a partir de los planteamientos del estadounidense Tomás S. Khun, filósofo y teórico de la ciencia que ha difundido su empleo con una connotación especial. Según este autor un paradigma “es una teoría que integra aspectos de la lógica, la historia, la filosofía, la sociología y por supuesto de la epistemología de la ciencia, de las cuales evidentemente se desprenden las implicaciones que deben cumplir la investigación y la práctica.

En un sentido amplio, paradigma es el marco teórico que permite explicar un fenómeno. Es una creencia científica ampliamente aceptada por una comunidad de investigadores en un momento determinado. Desde el punto de vista de la vida cotidiana, un paradigma es una forma de pensamiento predominante, una manera de concebir y hacer, de enfrentar y resolver un problema.”⁵³

⁵² Escamilla de los Santos, José Guadalupe, *Selección y uso de Tecnología educativa*, Editorial Trillas-ITESM-ILCE; Quinta reimpresión, México, 2003, pp. 25-89.

⁵³ Hernández, Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, Editorial Paidós, México, 2004 y Ferreiro, Gravié, Ramón, *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, Editorial Trillas, México, 2004, pp. 14-28.

En este caso y considerando que tiene un carácter más específico, para efectos del presente trabajo, se prefiere retomar el concepto de Margarita Castañeda, quien define una teoría de aprendizaje como: “Un punto de vista sobre lo que significa aprender. Es la explicación racional, coherente, científica y filosóficamente fundamentada acerca de lo que debe entenderse por aprendizaje, las condiciones en que se manifiesta este y las formas que adopta; esto es, en qué consiste, cómo ocurre y a qué da lugar el aprendizaje.”⁵⁴

Dicho lo anterior, a continuación se analizarán cuatro de las teorías de aprendizaje que se consideran son las de mayor influencia: el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo y el enfoque sociocultural.

Se señalan algunas de las características principales que identifican a cada una de estas teorías resaltando sus implicaciones en el terreno educativo; como es imposible hacer una descripción abundante de cada enfoque teórico, sólo se apunta lo más esencial.

2.4.1. El conductismo

“El enfoque denominado conductista, es el que se ha mantenido durante más años y, por ende, el que cuenta con mayor tradición. El conductismo se originó en las primeras décadas del siglo veinte. Su fundador fue J. B. Watson, quien expuso su programa en un texto escrito en 1903 y al que denominó la psicología desde el punto de vista de un conductista. De acuerdo con Watson, para que la psicología lograra un status verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia, es decir, de los procesos mentales no observables y, en consecuencia, nombrar la conducta, los procesos observables, su objetivo de estudio.

⁵⁴ Castañeda, Margarita, 1987, p. 183, citada en: Escamilla de los Santos, Op. cit., cfr nota 52, p. 28.

Con el paso de los años, esencialmente entre la década de 1940 y la de 1960, apareció en escena dentro del conductismo Skinner, que con su propuesta de “análisis experimental de la conducta”, llegó a constituirse en el fundador de la corriente hegemónica del conductismo y a ocupar, también, un lugar relevante en la psicología general.

La problemática fundamental del conductismo es inequívoca: el estudio descriptivo de la conducta observable. Dicha problemática ha interesado a todos los conductistas, en todas sus variantes. El problema central que ellos ubican en todo su trabajo de investigación y análisis es el estudio descriptivo de la conducta y sus determinantes, los que, para ellos, son en esencia de tipo externo ambiental.

En cuanto a sus fundamentos epistemológicos, “el conductismo se inserta en la tradición filosófica del empirismo. Según esta postura, el conocimiento es una copia de la realidad y simplemente se acumula mediante simples mecanismos asociativos.”⁵⁵

Características que definen las implicaciones del conductismo en el terreno educativo.

Concepción de la enseñanza

- Para el conductismo, el proceso instruccional consiste básicamente en el arreglo de las contingencias de reforzamiento, con el fin de promover con eficiencia el aprendizaje del alumno.
- La enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información, es decir, en depositar información en el alumno, para que la adquiera.
- Orientar la enseñanza hacia un polo reproductivo, más hacia la memorización y la comprensión, que hacia la elaboración y enseñanza.
- La enseñanza debe estar basada en consecuencias positivas (reforzamiento positivo), y no en procedimientos de control aversivo (como el castigo y otros).

⁵⁵ Hernández, Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, Editorial Paidós, México, 2004, pp.79-98 y Ferreiro, Gravié Ramón, *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*, Editorial Trillas, México, 2004, pp. 18-19.

Metas y objetivos de la educación

- Considera que para que haya eficacia en las situaciones educativas, las metas y los objetivos no deben ser enunciados de un modo vago o demasiado ambiguo; más bien se deben traducir o reducir a formas más “operables” para conseguirlos y luego evaluarlos.
- Hay tres criterios para elaborar objetivos conductuales.
 - a) Mencionar la conducta observable que debe lograr el alumno.
 - b) Señalar las condiciones en que debe realizarse la conducta de interés.
 - c) Mencionar los criterios de ejecución de las mismas para la evaluación posterior.

Concepción del alumno

- Se concibe al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar puede ser arreglado o rearreglado desde el exterior siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios.

Concepción del maestro

- Para este enfoque el trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencias de reforzamiento y control reestímulos para enseñar.
- El maestro es un ingeniero educacional y un administrador de contingencias.

Concepción del aprendizaje

- Explican el aprendizaje de manera descriptiva como un cambio estable en la conducta, o como diría el propio Skinner “el cambio en la probabilidad de la respuesta”.
- El tema del aprendizaje ha sido una de las categorías psicológicas que más han investigado los conductistas. De hecho, para ellos, gran parte de la conducta de los seres humanos es aprendida y es producto de las contingencias ambientales.

Estrategias y técnicas de enseñanza

- La propuesta prototípica del enfoque conductista para la instrucción es la denominada “enseñanza programada”. Esta es la alternativa que propuso Skinner en 1970 para convertir la enseñanza, hasta entonces vista como un arte, en una técnica sistemática.
- El elemento básico de la enseñanza programada es el programa que puede definirse como una serie de segmentos que presentan cada vez más información. El programa se propone una vez que se analizan a detalle los objetivos finales y se establecen las conductas que a la larga llevarán al logro de estos.

Concepción de la evaluación

- Los instrumentos de evaluación se conciben y elaboran con base en los objetivos anunciados previamente en el Programa y tomando en cuenta la conducta observable. Los criterios y las condiciones de ocurrencia de la misma; todo ello con el fin de asegurar la objetividad de la evaluación.
- A dichos instrumentos, formados por un conjunto de reactivos asociados estrechamente con los objetivos específicos, se les conoce como pruebas objetivas, pues se consideran que aportan información suficiente para evaluar el desempeño de los alumnos sin necesidad de recurrir a juicios subjetivos del examinador.
- En esta teoría, el énfasis de las evaluaciones se centra en los productos del aprendizaje y no en los procesos, es decir, lo que interesa saber es que ha conseguido el alumno al final de un ejercicio, una secuencia o un programa determinado, sin intentar ir más allá en busca de los procesos cognitivos, afectivos, etc. Que intervinieron durante el aprendizaje, o que, al final están provocando que éste ocurra.

2.4.2. El cognitivismo

El paradigma cognitivo es uno de los más pujantes y con mayor prospectiva en la educación.

El enfoque cognitivo del procesamiento de información, según varios autores, tuvo su origen durante la década de los cincuenta. A partir de 1956, se comienza a gestar el movimiento que algunos han llamado la revolución cognitiva y que constituyó un auténtico cambio de paradigmas.

Poco a poco el papel de la naciente ciencia de los ordenadores (la informática) resultó crucial para la vida del cognitivismo, así que se retomó su lenguaje y se incorporó un planteamiento teórico metodológico basado en la metáfora del ordenador.

En la actualidad es difícil definir con claridad dónde termina una tradición y dónde empieza otra, por esa razón debe considerarse que todas estas tradiciones constituyen el amplio abanico de la corriente cognitiva contemporánea del procesamiento de información.

En cuanto a su problemática de estudio, el enfoque cognitivo está interesado en el estudio de las representaciones mentales, al que considera un espacio de problemas propio, más allá del nivel biológico, pero más cercano del nivel sociológico o cultural.

Los teóricos cognitivos se esmeran en producir un trabajo científico dirigido a describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales, así como a determinar el papel que desempeñan éstas en la producción y el desarrollo de las acciones y conductas humanas.

Por lo tanto, la problemática clave, hacia la cual se dirigen los esfuerzos teóricos metodológicos de los psicólogos cognitivos, puede quedar englobada en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se elaboraron en general dichas representaciones mentales en el sujeto que conoce?
- ¿Qué tipo de procesos cognitivos y estructuras mentales interviene en la elaboración de las representaciones mentales y la regulación de las conductas?

En cuanto a los fundamentos epistemológicos del cognitivismo, hay que decir, que éste se inserta en la gran tradición racionalista de la filosofía que otorga cierta preponderancia del sujeto en el acto de conocimiento.

“Todos los cognitivistas están de acuerdo en que “la explicación del comportamiento del hombre debe remitirse a una serie de procesos internos. Así muchos de los trabajos de esta corriente teórica se han orientado a describir y explicar los mecanismos de la mente humana, y para ello han propuestos varios modelos teóricos. Estos modelos pretenden dar cuenta de cómo se realiza el procesamiento de la información, desde que ésta ingresa al sistema cognitivo hasta que finalmente se utiliza para ejecutar una conducta determinada”.⁵⁶

Características que definen las implicaciones del cognitivismo en el terreno educativo.

Concepción de la enseñanza

- Señalan que la educación debe estar orientada al logro de aprendizajes significativos, con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.
- La educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otros saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos currículos. Dichos contenidos deberán ser aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible. Esto quiere decir que los contenidos deben ser presentados y organizados de manera tal que los alumnos encuentren ellos un sentido y un valor funcional para aprenderlos.
- Independientemente de cualquier situación instruccional, el énfasis está puesto en que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico que sepa cómo aprender y solucionar problemas para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares.

⁵⁶ Ibidem, pp. 21-22.

Metas y objetivos de la educación

- Consideran que entre las metas e intenciones prioritarios de la escuela deberían contárselas que se centran en el aprender a aprender o en el enseñar a pensar.
- En este sentido se considera que los alumnos deben egresar de las instituciones educativas, con una serie de habilidades generales y específicas que los hagan ser aprendices activos y manejar con eficacia distintos contenidos curriculares.
- Entre estas propuestas cabe mencionar la clasificación propuesta por E. D. Gagné en la que se especifican los tipos de contenidos que ocurren en el aprendizaje escolar clasificados en : conceptual es decir hechos, conceptos, principios y procedimental es decir habilidades, destrezas y valorativo es decir actitudes normas y valores.

Concepción del alumno

- El alumno es un sujeto procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.
- Una tesis central que sostiene los cognitivistas señala que en cualquier contexto escolar, por más restrictivo que éste sea, siempre existe en el alumno cierto nivel de actividad cognitiva; éste nunca es un ente pasivo a merced de las contingencias ambientales o institucionales.

Concepción del maestro

- Se considera que el profesor parte de la idea de un alumno activo que debe aprender significativamente. el papel del docente, en este sentido, se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. Igualmente, su formación deberá orientarse en esta dirección.

- Para lograr esto será necesario hacer uso creativo de las denominadas estrategias cognitivas de la enseñanza como por ejemplo los organizadores anticipados, los resúmenes, las analogías, los mapas conceptuales y las redes semánticas, las pre interrogantes, etc. En sus cursos o situaciones instruccionales.

Concepción del aprendizaje

- No existe una teoría monolítica sobre el aprendizaje en el enfoque cognitivo. Sin embargo se reconoce a la propuesta de Ausubel del aprendizaje significativo como una de las teorías precursoras de este enfoque.
- De acuerdo con este autor, existen diferentes tipos de aprendizaje que ocurren dentro del aula y puedan ubicarse en dos dimensiones básicas.

- a) En torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno, es decir la forma en que incorpora la nueva información es su estructura o su esquema cognitivo, ésta constituye la primera dimensión.
- b) Respecto al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se sigue y que corresponde a la 2ª dimensión.

- En la primera dimensión se pueden distinguir dos modalidades de aprendizaje: el repetitivo o memorístico y el significativo; y conforme a la segunda, se puede distinguir entre aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento.
- Para que ocurra el aprendizaje significativo ya sea por recepción o por descubrimiento, son necesarias varias condiciones:

1. Que el material que se va a aprender posea significatividad lógica o potencial, es decir el arreglo de información no debe ser azaroso, ni falto de coherencia o significado.
2. Que entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos exista una distancia óptima, para aquellos puedan encontrarle sentido.
3. Que exista disponibilidad, intención y esfuerzo del parte de parte del alumno para aprender.

- El aprendizaje significativo es recomendable especialmente en los niveles de educación media y superior, pero no en los niveles de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto. Por lo que en este nivel debe recurrirse preferentemente al aprendizaje por descubrimiento.

Estrategias v técnicas de enseñanza

- Es conveniente que el profesor distinga los tipos de contenidos y sus formas de aprendizaje, porque existen diferentes procedimientos reenseñanza y evaluación.
- En cuanto las estrategias de enseñanza o instrucciones los cognitivistas las dividen o clasifican en los siguientes términos:

- a) Estrategias para activar o generar conocimientos previos y establecer expectativas adecuadas en los alumnos.
- b) Estrategias para orientar la atención de los alumnos.
- c) Estrategias para organizar la información nueva.
- d) Estrategias de elaboración o de enlace entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender.

- Ninguno de los tipos estrategias de enseñanza escritas o mencionadas es excluyente: todas pueden usarse simultáneamente e incluso pueden hacerse algunas combinaciones a criterio del profesor.

Concepción de la evaluación

- El profesor debe focalizar su interés en los procesos cognitivos que realiza el alumno durante toda situación instruccional. Puede hacerlo considerando por ejemplo:

- a) La naturaleza de los conocimientos previos que posee.
- b) El tipo de estrategias cognitivas utilizadas.
- c) El tipo de capacidades que el alumno utiliza cuando elabora el conocimiento.
- d) El tipo de metas que el aprendiz persigue.
- e) El tipo de atribuciones o expectativas que se plantea.

- Al evaluar los aprendizajes el profesor debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a. El grado en que los alumnos han llegado a construir interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados.
- b. El grado en que aquellos han sido capaces de atribuirle un sentido funcional a dichas interpretaciones.

- Los cognitivos plantean que la evaluación de los aprendizajes se debe hacer de acuerdo al tipo de aprendizaje planteado y deben ser, en definitiva, evaluaciones diferentes: factual, conceptual, procedimiento y actitudinal.

2.4.3. El constructivismo

“Los orígenes del constructivismo datan de la tercera década del siglo XX y se encuentran en los primeros trabajos de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños.

Su problemática es fundamentalmente epistémica, pues Piaget se interesó más que nada en el tema de la adquisición del conocimiento en el sentido epistemológico, las preguntas básicas que resumen la problemática planteada por el constructivismo piagetiano o psicogenético son las siguientes:

- ¿Cómo se construye el conocimiento científico?
- ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior?
- ¿Cómo se origina las categorías básicas del pensamiento racional?

En la postura constructivista se acepta la indisolubilidad del sujeto y el objeto en el proceso de conocimiento. Ambos se encuentran entre lazadas, en tanto que el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma y a la vez se estructura así mismo construyendo sus propios marcos y estructuras interpretativas.

En el ámbito educativo propiamente, si Piaget “no abordó estas cuestiones sistemáticamente, sí dejó escritos en los que manifiesta su postura. Por lo demás han sido muchos los autores que han elaborado o han intentado desarrollar, un planteamiento constructivista para la educación. Estos planteamientos han sido diversos y, por supuesto, hay contradicciones y lecturas diferentes de la teoría, pero aun así se puede hablar de una teoría constructivista para la educación que comparte su raíz piagetiana”.⁵⁷

⁵⁷ Ibidem, pp. 25-28.

Características que definen las implicaciones del constructivismo en el terreno educativo.

Concepción de la enseñanza

- Inicialmente se rechazó éste término por considerar que no se ajustaba a las ideas de este enfoque y antes que enseñanza se prefirió utilizar el término “actividades del docente”.
- Más recientemente, vario autores (coll, Castorina y Lerner) han propugnado por reivindicar y repensar las actividades de enseñanza, sin dejar de reconocer las actividades constructivas de los alumnos.
- Los rasgos esenciales de la idea de enseñar es esta nueva concepción serían: plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y también proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, orientar la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es finalmente, promover que los alumnos se planteen nuevos problemas fuera de la escuela.

Metas y Objetivos de la educación

- Los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno, haciendo énfasis en la promoción de su autonomía moral e intelectual.
- Crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. Formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca.

Concepción del alumno

- El alumno es un constructor de su propio conocimiento y el reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta.
 - Es indispensable conocer en principio, en que período de desarrollo intelectual se encuentran los alumnos y tomar esta información como base necesaria, aunque no suficiente, para programar las actividades curriculares.
 - No todo puede ser enseñando a los alumnos, pues existen ciertas diferencias estructurales de carácter cognitivo, que hacen difícil, en un momento dado, la enseñanza de ciertos contenidos.
-
- El profesor es el último eslabón de una serie de actores-intérpretes y de una secuencia de procesos de descontextualización y recontextualización de saberes específicos disciplinarios (transposición didáctica), donde el profesor del aula, quien ha aprendido ese “saber enseñar” de otros y lo lleva como objeto de aprendizaje por parte de los alumnos para transformarse en “saber enseñado”.

Concepción del maestro

- El profesor es el último eslabón de una serie de actores-intérpretes y de una secuencia de procesos de descontextualización y recontextualización de saberes específicos disciplinarios (transposición didáctica), dónde el profesor del aula, quien ha aprendido ese “saber enseñar” de otros y lo lleva como objeto de aprendizaje por parte de los alumnos para transformarse en “saber enseñado”.
- Es menester que el profesor entienda el conocimiento disciplinario que posee como un “objeto de enseñanza”, como también es relevante que lo conozca con profundidad.
- Por lo que toca a su figura de autoridad, el profesor debe reducirla en la medida de lo posible para que el alumno no se sienta supeditado a lo que el dice cuando intenta aprender o conocer algún contenido escolar y para que se fomente en el alumno la independencia y heteronomía moral e intelectual.

Concepción del aprendizaje

- Desde hace tiempo este enfoque teórico ha venido distinguiendo entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales: aprendizaje propiamente dicho).

Estrategias y técnicas de enseñanza

- Se considera importantes y necesarias actividades de enseñanza que promueven la meditación de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares.
- A partir de los distintos contenidos escolares deben plantearse, en la enseñanza, situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de dichos contenidos. (conflicto cognitivo).
- Deben promover situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a los problemas y situaciones desafiantes planteados. (clima de respeto y trabajo cooperativo).
- En la enseñanza se deben orientar los procesos de reconstrucción que realizan los alumnos toda la información que se considere necesaria, siempre y cuando sirva al progreso de la actividad reconstructiva de los alumnos.

Concepción de la evaluación

- La evaluación se centra menos en los productos y más en los procesos relativos a los estados de conocimiento, hipótesis e interpretaciones logrados por los alumnos en relación con dicha psicogénesis, y cómo y en qué medida se van aproximando a los saberes según una interpretación socialmente aceptada.
- En torno a los instrumentos o técnicas de evaluación, son válidas todas las que informen principalmente del proceso de construcción de los contenidos escolares.

2.4.4. Enfoque sociocultural

Este enfoque también ha sido llamado sociohistórico y plantea que el desarrollo cognitivo no puede verse separado del desarrollo humano, económico y político. Es consecuencia y a su vez causa, condición y fuente.

Las ideas centrales de este enfoque las propuso, en primer momento, Lev S. Vigotsky (1896-1934), a partir de la influencia de los estudios de los eminentes fisiólogos rusos I. Schenov (1829-1905) y L.P. Pavlov (1849-1936), así como de las contribuciones de la teoría del conocimiento que valorar la consciencia como un reflejo subjetivo de la realidad objetiva en el cerebro del hombre, y de la teoría general del desarrollo, del materialismo dialéctico; también, de la lingüística, la literatura y las artes.

Este enfoque relaciona los procesos psicológicos, fundamentalmente los superiores, y los procesos socioculturales, concediéndole a la educación y a la enseñanza una función directiva en cuanto al desarrollo humano.

Desde esta perspectiva, tanto el desarrollo real como el potencial no es autónomo, sino un proceso susceptible de ser estimulado inducido por la educación. En cualquier contexto sociocultural, las herramientas y los signos lingüísticos, el lenguaje, mediatizan las interacciones sociales y transforman incluso las funciones psicológicas superiores del sujeto.

La relación sujeto objeto en el proceso del conocimiento no es unilateral: ni de sujeto al objeto, o viceversa. Es bidireccional, es decir, de interacción dinámica entre uno y el otro, mediante la actividad de transformación como práctica social está sujeta a las condiciones histórico-culturales.

El sujeto que aprende es un ser social que está inmerso en un medio de relaciones sociales y, además es protagonista de la reconstrucción y/o construcción de su conocimiento, ya que su actividad, (lenguaje), permite internalizar, es decir, llevar a un plano intraindividual o interno lo que está en uno interindividual o sea fuera del sujeto. En otras palabras, llevar hacia dentro lo que está afuera, haciendo lo suyo.

De lo anterior se desprende que cualquier conocimiento aparezca dos veces:

- En el plano social, interindividual o entre interpsicológico.
- En el plano intraindividual o intrapsicológico.

Ambos planos están sujetos a un proceso de internalización progresiva, que es además un proceso constructivo que constituye la ley general del desarrollo y explica la génesis las funciones psicológicas superiores.

La educación y la enseñanza propician el desarrollo a través de zonas de desarrollo próximo o potencial, como también se les llama, permitiendo la adquisición de conocimientos y habilidades necesarias para lograr desempeños cada vez más autorregulados y autónomos.

Para desarrollar cualquiera aprendizaje existe una zona de desarrollo próximo (ZDP), es decir, una distancia entre el nivel real de desarrollo expresado de manera espontánea o autónoma, sin ayuda, y el nivel de desarrollo potencial, capaz de mostrarse gracias a la ayuda u orientación de otra persona.”⁵⁸

⁵⁸ Ibidem, pp. 23-24

Características que definen las implicaciones del enfoque sociocultural en el terreno educativo.

Concepción de la enseñanza	
	<ul style="list-style-type: none">• Una premisa central en el enfoque sociocultural destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni los procesos educaciones en particular.• El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos, físicos y psicológicos, de índole sociocultural, y cuando participan en dichas actividades prácticas y de relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y esas prácticas.
	<ul style="list-style-type: none">• La escuela desempeña un papel crucial en la promoción de aprendizajes específicos y del desarrollo general de cada alumno; esto es así puesto que los conceptos espontáneamente, como consecuencia de las experiencias cotidianas que tienen los alumnos. Pero hay en cambio ciertos conceptos llamados científicos que no se desarrollan espontáneamente sino que se aprenden a través de experiencias y demandas de reflexión que sólo ocurren en los espacios escolares.
Metas y objetivos de la educación	
	<ul style="list-style-type: none">• La educación formal debe estar dirigida, en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualización de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural en los educandos.• Cada cultura proporciona, a los miembros de una sociedad, los artefactos y saberes necesarios que las generaciones más jóvenes deben apropiarse para controlar y modificar su entorno y a sus propias personas.
	<ul style="list-style-type: none">• Se deben entonces considerar las metas educativas en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para qué o preñan los mismos miembros más jóvenes. Dichos procesos educativos, sin embargo, no son posibles sin el apoyo de otros más capaces, cuya ayuda y participación es imprescindible, puesto que, en su ausencia, sería muy difícil la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece.

Concepción del alumno

- El alumno debe ser entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar.
- El alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace sólo porque ocurren procesos complejos en los que se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de construcción en colaboración con los otros que intervienen, de una o de otra forma en ese proceso.
- Se considera de muy alto valor los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos ya que no solo los adultos pueden promover la creación de zonas de desarrollo próximo, sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje.

Concepción del maestro

- El profesor debe ser entendido como un agente cultural que se desarrolla en un contexto de prácticas y medio sociocultural determinados, y como un mediador esencial entre saberes socioculturales y los procesos de apropiación de los alumnos.
 - A través de actividades conjuntas e interactivas, el docente procede promoviendo zonas de construcción para que el alumno se apropie de los saberes, gracias a sus aportes y ayudas estructuradas a través de actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.
-
- Su participación en el proceso educativo de algún contenido o saber curricular se plantea de inicio como una relación asimétrica con los alumnos, puesto que el docente debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, y planea una serie de acciones que tendrá por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en cierta dirección y la apropiación del uso adecuado de los instrumentos y saberes según la interpretación específica de la cultura en que se encuentran insertos.
 - El maestro debe saber desde el inicio mismo del encuentro educativo con el alumno, hacia donde deberá dirigir los procesos educativos y tener claras sus intenciones.

Concepción del aprendizaje

- De manera general puede decirse que aprendizaje y desarrollo establecen una relación indisoluble de influencia recíproca desde el momento mismo del nacimiento del niño; esto es, en los contextos extraescolares y escolares.
- Aprendizaje y desarrollo forman así una unidad, que no identidad, interpenetrandose en un patrón de espiral complejo.
- Lo que se puede aprender está en estrecha relación con el nivel del desarrollo del alumno, del mismo modo, el aprendizaje influye también los procesos de desarrollo. No hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.
- El aprendizaje específicamente humano es un proceso en esencia interactivo.
- La zona de desarrollo próximo es un diálogo entre el niño y su futuro, entre lo que es capaz de hacer hoy y lo que será capaz de hacer mañana, y no entre el niño y su pasado.

Estrategias y técnicas de enseñanza

- Gran parte de las estrategias y técnicas de enseñanza que se proponen se fundamentan en la creación de zonas de desarrollo próximo con los alumnos, para determinados dominios y actividades de conocimiento.
- La creación de zonas de desarrollo próximo ocurren siempre en un contexto de interactividad entre maestro-alumnos y expertos-novatos en general.
- Se plantea una serie de criterios de intervención para que la ayuda proporcionada en la construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo desemboquen verdaderamente en aprendizaje significativos en los alumnos. Algunos de los criterios son los siguientes:

- a) Insertar las actividades que realizan los alumnos en un contexto y en objetos más amplios en los que éstos tomen sentido.
- b) Fomentar la participación y el involucramiento de los alumnos en las diversas actividades y tareas. Tal participación activa de los miembros menos capaces es una característica esencial de las zonas de desarrollo próximo.
- c) Realizar ajustes continuos en asistencia didáctica, el desarrollo de las actividades o aún en la programación más amplia.

- d. Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje con la intención de promover la situación necesaria de intersubjetividad entre enseñantes y aprendices y la negociación de significados en el sentido esperado, y evitar rupturas e incomprensiones en la enseñanza.
- e. Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben y los nuevos contenidos de aprendizaje.
- f. Promover como un fin último autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Este debe ser el punto clave al que debe tener toda enseñanza en la construcción de zonas de desarrollo próximo.

Concepción de la evaluación

- Se plantea la evaluación dinámica como una propuesta radicalmente distinta del esquema tradicional estático de la evaluación escolar.
- A través de ésta se evalúan los productos pero, especialmente, los procesos en desarrollo; en ese tipo de evaluación se plantea una reacción diferente entre examinador y examinado en comparación con la que exige la evaluación estática.
- La evaluación se desarrolla a través de una situación interactiva entre el evaluador, el examinado y la tarea, en la que el primero presta una serie de ayudas y tienen que ver directamente con las conductas que el niño debe lograr para realizar la tarea en la que se está evaluando, según el nivel desempeño máximo mostrado previamente por el examinado en forma individual.

Las teorías del aprendizaje descritas con anterioridad, y otras no tratadas aquí, son algunas de las posiciones científicas que ayudan a comprender mejor la práctica educativa, y lo que es más importante, actuar en el contexto social y cultural concreto de desenvolvimiento. Cada una de ellas aporta aspectos muy significativos que permiten reflexionar y perfeccionar la práctica educativa. Por ello hay que conocerlas y valorarlas, de modo tal que se pueda optar por una de ellas como fundamentación científica del quehacer profesional, o bien, tomar de una o de otros aspectos que permitan construir un modelo propio y fundamentarlo científicamente.

CAPITULO TERCERO

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (ANALISIS Y PERSPECTIVAS)

En este capítulo se presentarán los métodos de enseñanza del Derecho, el compromiso social por la calidad en la educación, además de la didáctica y docencia jurídica, así como de la currícula que se cursa en la licenciatura de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

3.1. Métodos de Enseñanza del Derecho

Este es uno de los puntos más importantes de los nexos entre la educación y el Derecho relativo a la enseñanza jurídica, es decir, la acción de enseñar el Derecho. Para María Refugio González (1985), también “puede ser la transmisión del conocimiento de las normas de carácter jurídico que existen en una sociedad dada, además de las reflexiones que sobre las normas jurídicas, los principios que las inspiran, sus defectos, su contenido, etc., han realizado los juristas en distintas épocas.

Es en esta perspectiva en la que al analizar el Derecho, cuestionarlo, criticarlo, es decir, reelaborarlo, en la que se forma una ideología jurídica, lo mismo que cuando simplemente se transmite como un conocimiento ya elaborado destinado únicamente de forma crítica y participativa para formar abogados del progreso en la ciencia jurídica y del cambio social; en tanto que en la pasiva y dominante se forman técnicos en la aplicación del Derecho, al servicio del orden establecido.

El inicio de la enseñanza del Derecho se ubica en la etapa posclásica del Derecho Romano, aunque se aprecian antecedentes en las escuelas Proculeyana y Sabiniana. Hasta que en el siglo III d. C. se fundan en Berito, Constantinopla y Roma las escuelas formales para la enseñanza-aprendizaje del Derecho. Sin embargo, en el nivel y forma de educación superior se organizan las universidades en la Europa del siglo XII.

El método de la didáctica jurídica evolucionó del artesanal al escolar, pasando por la dialéctica (como el arte del diálogo en Grecia) y la escolástica, entre otros.

En México se recibe notable influencia de Europa a través de la España colonialista, al crearse la Real y Pontificia Universidad en 1551 y en ella la Facultad de Leyes, así como en los llamados Colegios Mayores o en la Facultad de Cánones. Situación que prevaleció al estilo antiguo europeo hasta el siglo XIX, en que tiende a desaparecer la llamada tradición colonial del Derecho, pero que se mantiene en esencia hasta el día de hoy con pocos avances importante en el aspecto formativo, para imperando por el contrario el factor informativo.

Los cambios en los planes de estudio de escuelas y facultades, no obedecen a criterios de definición ideológica en función de un perfil específico del abogado que se desea formar, ni en base a la claridad de la función social que se ha de desempeñar en el profesionista como para organizar las instituciones hacia determinada orientación.”⁵⁹

⁵⁹ Ibarra Serrano, Francisco Javier. Docencia Jurídica. ABC Editores. 2001. P. 57.

3.2. La Escuela, el Maestro, el Estado

Aunque la duración constitucional sexenal de los gobiernos tiende a determinar el desarrollo de las políticas públicas, más allá de los particularismos y las diferencias en estilos y prioridades existe una importante línea de continuidad histórica en los aspectos fundamentales de la política educativa.

3.2.1. ¿Quién enseña?

“En años recientes, tanto en las universidades públicas como en instituciones de nivel superior privadas se ha manifestado una preocupación por nivelar o compensar el sesgo cientificista del currículum, ya que se privilegian los enfoques técnicos y se deja de lado toda consideración de tipo humanista. Se da el caso de que hasta en las ciencias sociales se traten de aplicar los principios de las ciencias naturales.

Este sesgo académico-cientificista está provocando la formación de profesionistas incultos, sin ninguna sensibilidad para el arte o la literatura, sin ninguna lectura que le sirva para cultivar su espíritu o entender su entorno social. Esto se produce en todas las carreras, pero es patético en las llamadas técnicas.

Un tema polémico en los centros universitarios se refiere a cuáles son las vías y métodos para contribuir a la formación de valores humanos y cualidades morales desde la institución universitaria.

Muchos, diríamos mucho se dice y se considera que esa es una función de la educación precedente y que la educación superior debe limitarse solamente a la mera transmisión del conocimiento.

Nosotros consideramos que sí, que es posible, porque a la vez que enseñamos estamos formando determinadas cualidades y rasgos de la personalidad profesional: responsabilidad, solidaridad, sentido de la justicia.

En la formación de niños y jóvenes, es reconocido que la escuela ha dejado de ser, desde hace tiempo, el lugar privilegiado para el aprendizaje ejerciendo los medios de comunicación y las vivencias extraescolares una influencia cada vez mayor en la conformación de los patrones de conducta y de los códigos sociales de referencia.

La omnipresencia social de la televisión en niños, jóvenes y adultos cuando pasan buen número de horas al día frente a la televisión, y ahora conectados a la Internet, han generado expresiones de que los verdaderos ministerios o secretarías de educación son las empresas de televisión.”⁶⁰

“El homo *videns* de Giovanni Sartori, es una muestra de la importancia que se le reconoce a la televisión en la sociedad actual. Desde la perspectiva del aprendizaje se trata de una nueva conformación del ser humano que abandona la galaxia de Gutenberg, asociada a la letra impresa e incursiona en la de la imagen digital con una nueva forma de aprender sustentada en la imagen.”⁶¹

“La conformación del video-niño, como subraya Sartori, significa una pérdida en la capacidad de abstracción, ya que lo importante en la televisión es la imagen y, para observarla, basta con ver; en tanto que con la palabra escrita, para entenderla, se requiere conocer por lo menos su significado.

⁶⁰ Cervantes Galvan, Edilberto, Los desafíos de la educación en México, Ed. Fundap. 2003. pp. 33-35

⁶¹ Sartori., Giovanni. Homo videns. La sociedad teledirigida. Tauros. México, 1997.

Al perder su capacidad de abstracción el video-niño pierde también la capacidad para distinguir entre lo verdadero y lo falso, entre la realidad y la ficción.”⁶²

“En su habitación, el joven puede optar por ver o no la televisión, y el éxito de los programadores es lograr justamente que la encienda y que se mantenga frente a ella el mayor tiempo posible. De esta manera el video-joven-adulto pasa más tiempo como tele-espectador que horas en el aula de clases. Con la incorporación de la Internet a las rutinas de los estudiantes se fortalece este medio de aprendizaje visual.

Es evidente que la escuela tiene que “competir” contra esos medios para captar la atención del estudiante y para desarrollar sus habilidades de aprendizaje.”⁶³

3.2.2. Reforma Modernizadora

“Con los resultados que se arrojan desde el año 2002 a casi 10 años de iniciadas las reformas modernizadoras, es difícil hacer una evaluación de sus resultados, sobre todo desde el punto de vista académico en principio, porque su instrumentación ha sido de manera progresiva, esto se puede explicar en parte por la profundidad de los cambios y en parte también por falta de planeación o capacidad de ejecución por ejemplo el proceso de renovación de los programas de enseñanza, en primaria, tomó siete años y después de nueve años no había concluido la apuesta al día de los programas de enseñanza en la normal.

⁶² Ibidem, p. 103.

⁶³ Ibidem, p. 36

Desde el punto de vista metodológico y de fondo hay que señalar que, en el esquema de la reforma, no se le otorgó a la evaluación el papel estratégico que cumple en cualquier esfuerzo por mejorar los procesos.

En el año 2001 egresó la generación de Educación Básica que cubrió íntegro el plan de estudios de 1992, un indicador indirecto importante del cambio en planes y programas será el resultado que obtengan estos alumnos en los exámenes de ingreso a la educación media superior.

No en cuanto al número de alumnos aceptados, sino en cuanto a su suficiencia a responder los exámenes. Desafortunadamente, los resultados que a la fecha ha hecho públicos el CENEVAL (Centro Nacional de Evaluación, organismo que aplica los exámenes de admisión en diferentes sistemas de educación media-superior) no permiten ningún juicio concluyente.”⁶⁴

3.3. Compromiso Social por la Calidad de Educación en México

“El 18 de agosto del año 2002 fue firmado en la ciudad de México el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, por los representantes de la mayoría de los sectores del país, los gobiernos federales y estatales y la sociedad. El documento se enmarca en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y pretende establecer consensos para sumar esfuerzos de todos los grupos sociales y lograr así una educación de mejor calidad, tanto la que imparte el sector público como la que está a cargo del privado. La relevancia de los compromisos que contiene pide, a la vez un conocimiento general del documento y una consideración cuidadosa. En esta nota queremos ofrecer una breve reseña del contenido con el fin de colaborar a la divulgación de las ideas y propuestas ahí aceptadas.

⁶⁴ *Ibidem*, pp. 58-60.

El documento se compone de siete partes:

¿Por qué y para qué este compromiso?

Para mejorar la educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades debemos crear una cultura nacional que la identifique como el medio fundamental para lograr la libertad, la justicia y la prosperidad individual y colectiva (...) Se trata de que todos sumemos esfuerzos para fortalecer su papel (la educación) como agente del cambio.

La educación que tenemos. Nuestro sistema educativo presenta, en diferentes medidas, fallas de articulación; rigidez en los programas de estudio; insuficiente diversificación de las instituciones; repetición y deserción; falta de aprovechamiento; problemas de cobertura; así como desigualdades entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales.

Los retos que enfrentamos. El documento señala que la educación que tenemos no es la que necesitamos para construir un México democrático, que responda a las necesidades de las nuevas generaciones y de la base productiva en un entorno internacional globalizado.

Nuestra visión. Se establecieron doce propósitos y principios que habrán de guiar esta suma de voluntades en apoyo a la gestión del sistema educativo. Entre ellos las más importantes a nuestro juicio son:

- Acuerdo con el carácter público, obligatorio, laico y gratuito de la educación que imparte el estado.
- Alcanzar los más altos estándares de aprendizaje, sin distinción de género, etnia o condición social.
- Formar ciudadanos que aprecien y practiquen los derechos humanos.

- Formar docentes que propicien la capacidad de aprendizaje independiente de los educandos.
- Garantizar mecanismos de participación social para mejorar la calidad educativa.
- Evaluar participativa e integralmente el proceso educativo.
- Propiciar el incremento de los recursos económicos destinados al Sistema Educativo Nacional.

Tareas en la educación. Las tareas comunes, que, en conjunto, forman todo un programa nacional que complementa de algún modo el Programa Nacional de Educación 2001-2006. Se tocan los diferentes niveles educativos y para cada uno se plantean una visión definida y las tareas que según su parecer son necesarias para transitar desde el hoy hasta llegar a esta visión.

Nuestros compromisos. El compromiso con una educación de calidad y equitativa implica, el desarrollo de comunidades comprometidas con el aprendizaje. Estas comunidades tienen, entre otras, las siguientes características: una visión clara y compartida de los objetivos educativos; organización colegiada del trabajo; concentración del esfuerzo en la mejora continua de la calidad; mayores márgenes de autonomía para la organización y administración de recursos; profesores empeñados en servir de ejemplo de disciplina, respeto y creatividad; participación de los padres de familia para hacer de cada hogar un centro de aprendizaje e involucrar a las familias en las actividades de la escuela; supervisores que facilitan la mejora de la práctica docente mediante la formación de grupos de aprendizaje y procesos de autoevaluación.

Naturaleza y sentido del presente compromiso. En relación con los compromisos se establecen cinco transiciones (retos), demográfica, política, social, económica y cultural.”⁶⁵

3.4. Didáctica Jurídica

“En 1960 aparece una obra de Piero Calamandrei con el sugestivo nombre de Demasiados Abogados, traducida al español por José R. Xirau, en la cual se afirma que existe una defectuosa organización de los estudios de Derecho caracterizada por la carencia de métodos adecuados desde la enseñanza media superior, de donde deriva, según el citado autor, la decadencia de la abogacía en nuestros tiempos.

A partir de entonces, con mayor énfasis, adquiere importancia la necesidad de modificar la tradicional técnica reenseñanza-aprendizaje del Derecho, basada fundamentalmente en la clase magistral, tipo conferencia, que reduce la participación del alumno a escuchar, tomar notas y en el mejor de los casos, esperar el final de la clase para exponer alguna duda u opinión.

Por lo que el aprendizaje es puramente memorista, ya que el examen oral o escrito –casi como único recurso de evaluación- así lo exige. Lo que da como resultado una simple transmisión de conocimiento ya elaborado sin crítica ni reflexión alguna. Es el profesor el que decide los contenidos de su asignatura y en él se centra toda actividad posible en el salón de clases y en la institución misma. El primer aspecto que se discutió ampliamente es el de la relación teoría-práctica de la enseñanza sobre la práctica misma, concluyendo tal discusión en la brillante recomendación de que ambas (teoría y práctica) deben conjugarse.

⁶⁵ Arías, Eduardo, Barzdresch, Miguel. Sinéctica, ITESU México: compromiso social por la calidad de la educación. Febrero- julio 2003. pp. 72-77.

En realidad, las soluciones extremas son perjudiciales, y una enseñanza demasiado dogmática sin ninguna referencia a la práctica, traería por resultado alumnos teorizantes, y lo contrario produciría practicones sin ninguna orientación básica; debe buscarse siempre el equilibrio entre los dos métodos pedagógicos.

Tal conclusión fue elaborada en la Primera Conferencia de Facultades de Derecho Latinoamericanas, en un tema llamado Metodología y control de la enseñanza, cuya declaración de principios y recomendaciones indica: (la enseñanza de la ciencias sociales) debe orientarse en el sentido de procurar una adecuado equilibrio en la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, con miras a formar, al mismo tiempo, al profesional, al jurista y básicamente, al investigador.

De igual manera la práctica jurídica se realiza en forma totalmente improvisada, ya que generalmente se deja al propio alumno que resuelva este aspecto de su formación sin la colaboración de las organizaciones de profesionistas o instituciones que podrían facilitar u orientar y organizar la práctica jurídica del estudiante y del recién egresado.

Puede hablarse, sin embargo, de una tendencia hacia la renovación de la enseñanza del Derecho, que recientemente ha planteado seriamente la revisión de los métodos tradicionales de impartición del conocimiento jurídico.”⁶⁶

Fix Zamudio “propone las simulaciones de procesos en especial para algunos casos en la asignatura de Derecho Procesal, junto con otros recursos como: mesas redondas, medios audiovisuales, el estudio dirigido, la docencia colectiva y la tutoría académica.

⁶⁶ IBARRA SERRANO, Francisco Javier. Op, cit., cfr nota 59, p. 58.

Una educación superior basada en el auto-aprendizaje, en la experiencia, fue la base para la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, proyecto que se planeó para hacerlo llegar al nivel profesional de postgrado. En su inicio así fue una real aplicación del proyecto nacional, tanto que en pocos días los alumnos de recién ingreso adquirirán una conciencia política tal que los llevó a ganar nuevamente la calle, después de una amarga experiencia en 1968. Sin embargo, en la misma calle, se reprimió (10 de junio de 1971) y al interior de las instituciones se implementó el recurso de los grupos de choque (porros) y la gradual despolitización, transformando los métodos y volviendo a la enseñanza-aprendizaje tradicional.

Otro intento para diversificar la metodología didáctica en la educación superior, es el relativo al Proyecto de la Universidad Abierta, sin que haya rebasado el sustento conductista que le dio origen y pudiera ser una opción distinta.

La problemática de la didáctica jurídica, no escapa al contexto de la educación en el nivel superior, particularmente en lo que se refiere a las universidades, donde las relaciones laborales han permanecido por mucho tiempo estáticas, en especial las universidades de provincia siguen ubicando docentes como un sujeto con un cargo casi honorario, pocos son los que pueden dedicar parte de su tiempo a la investigación, el año sabático sigue siendo un espejismo o una ilusión.

Un método didáctico interesante es el estudio sistemático de la jurisprudencia, del cual no puede prescindir el estudiante ni el abogado, por lo cual se propone la creación de un seminario- taller permanente que habilite al alumno el manejo correcto de repertorios jurisprudenciales y la búsqueda y aplicación de casos concretos.

Gerardo Saer Pérez, propone los trabajos prácticos como: el método de casos, en el que se presenta al estudiante un caso concreto, hipotético o no, con el objeto de que lo analice y resuelva de acuerdo al Derecho vigente, ya sea como defensor, juez o agente del Ministerio Público; el consultorio jurídico, que pone al estudiante en contacto con la realidad misma.”⁶⁷

Fix Zamudio (1984), expresa las ideas expuestas de la siguiente manera: “De acuerdo con lo anterior se puede estructurar a corto plazo todo un sistema de pedagogía jurídica que eleve el nivel de la enseñanza de acuerdo a las exigencias que el tiempo plantea. La cátedra impartirá la teoría; el preseminario y el seminario llevarán al estudiante al rico mundo de las fuentes del conocimiento jurídico y les dejará el sabor de sentirse participando en la constitución de su propio conocimiento; los trabajos prácticos le adiestrarán en la acuciosa tarea de aplicar la norma al caso concreto, le enfrentarán a la dura realidad (método de casos y consultorio jurídico), comprenderá la importancia de la jurisprudencia y la necesidad de acudir a ella (análisis de jurisprudencia), y finalmente, compartirá la vida de los tribunales siempre llena de enseñanzas y experiencias (pasantía ante los tribunales).

A pesar de lo cual no se ve una perspectiva real que signifique cambio esencial, ya que si bien se cuestiona al contenido: una gran parte de la enseñanza jurídica actual se desenvuelve en la cátedra magistral, que está montada sobre el convencimiento ingenuo de que el maestro se encuentra en posesión de la verdad y a la forma de transmitir esa verdad poniendo la escuela activa, tal cuestionamiento resulta aún más ingenuo, según la conclusión a la que se llega: la enseñanza activa supone la participación no sólo del profesor sino igualmente del estudiante y de cada uno sin perder las modalidades de la función que los caracteriza.

⁶⁷ Fix Zamudio, Héctor. Metodología, docencia e investigación jurídicas. Edit. Porrúa. México 1996. pp.60

Con el subrayado de la cita anterior se manifiesta toda la realidad de la escuela activa, ya que finalmente el profesor sigue siendo el que decide, dirige, evalúa, etc., en tanto que el alumno realiza, ejecuta, obedece, etc.

En tanto no exista un serie o cuestionamiento del Derecho, no como garante de paz y orden, sino como posibilidad de cambio social, desde una posición crítica y reflexiva que se ubique a la educación superior (y de todos los niveles) como tarea política y de toma de conciencia, no se logrará la transformación esencial con la adopción de un método (u otros) que no cambia la relación profesor-alumno, pese a la aparente actividad del estudiante que, finalmente, es dirigida.

El verdadero aprendizaje activo ha de lograrse por medio de la investigación que, en el plano teórico ubique al Derecho en el campo de la ciencias sociales y, por lo tanto, en la perspectiva del materialismo dialéctico e histórico para estar en posibilidad real de acercarse al carácter de ciencia; en tanto que en el plano de la realidad social el Derecho deberá ser ubicado como obstáculo o factor de cambio; a partir de tales bases, investigar significa construir el conocimiento y formar al profesional con plena conciencia de su quehacer cotidiano.”⁶⁸

3.5. La Curricula de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Existen otras atribuciones, si bien discutibles, no especificadas en un precepto legal, que se le atribuyen a la educación en general, como es, entre otras, la de contribuir a la reproducción del sistema económico social; en este sentido afirma Martín Carnoy, que en la educación escolar... su función principal es la de transmitir la estructura social y económica de generación en

⁶⁸ *Ibidem*, p. 64

generación por la selección de sus alumnos, la definición de la cultura y la enseñanza de ciertas destrezas cognitivas.

Si la educación, a través de la universidad, desempeña esta función la enfrentamos a una ambivalencia en la cual o asume el papel de reproducir el sistema o se convierte en un agente transformador, crítico, de cambio. No obstante, ambas funciones antagónicas coexisten en el campo educativo, si bien con el predominio de una u otra en determinados momentos por las fuerzas que las instituyen.

Los principios y finalidades de la Universidad Michoacana en el transcurso de su historia han sido precisados de diversas maneras, por ejemplo el Lic. Alberto Bremauntz (1984, p. 92) afirmaba, con respecto a la orientación filosófica e ideológica, que la Universidad Michoacana siempre ha sido hasta hoy el faro que orienta a la juventud con las ideas más progresistas, tiene que basar su orientación y finalidades precisamente en la filosofía del materialismo dialéctico e histórico y en la doctrina del socialismo científico.

La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, desde su inicio ha organizado sus estudios por asignaturas, de tal manera que en el transcurso del tiempo sus planes de estudio se han visto modificados en el sentido de sustituir unas materias por otras o bien, reubicándolas dentro del mismo plan, pero conservando este modelo de organización.

El plan de estudios vigente de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, implementado a partir de 1983.

Inicialmente consistía en un listado de las asignaturas que los alumnos debían cursar en los distintos grados de la licenciatura, sin señalar el perfil del abogado que se desea formar ni tampoco programas para distintas asignaturas, es hasta 1989 cuando se elaboran estos últimos, por parte de los profesores integrados en academias por asignatura.

Actualmente el plan de estudios de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se expide conjuntamente con el Reglamento Orgánico del consejo Técnico de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y el Reglamento General de exámenes; en virtud de que es muy extenso (320 páginas) tan sólo se enuncian las materias que lo integran por cada grado y que son las siguientes:

PRIMER AÑO:

1. Introducción al Estudio del Derecho.
2. Teoría General del Estado.
3. Historia del Pensamiento Económico.
4. Ciencia Política.
5. Sociología Jurídica.
6. Derecho Civil, primer curso (introducción, personas y derecho familiar).
7. Derecho Romano.
8. Derecho Penal, primer curso (parte general).
9. Metodología de la Investigación.

SEGUNDO AÑO:

1. Derecho Constitucional.
2. Derecho Administrativo.
3. Derecho Internacional Público.
4. Derecho Civil, segundo curso (bienes, derechos reales y sucesiones).
5. Derecho Procesal Civil, primer curso (teoría general del proceso).
6. Derecho Penal, segundo curso (parte especial).
7. Derecho Procesal Penal.
8. Derecho del Trabajo, primer curso.
9. Historia del Derecho.

TERCER AÑO:

1. Garantías individuales.
2. Derecho Civil, tercer curso (obligaciones).
3. Derecho Procesal Civil, segundo curso (procedimientos en general).
4. Derecho Mercantil, primer curso (actos de comercio y sociedades mercantiles).
5. Derecho del trabajo, segundo curso.
6. Derecho de Seguridad Social.
7. Derecho Económico.
8. Medicina Legal.

CUARTO AÑO:

1. Amparo, primer curso (contrato constitucional y sujetos).
2. Derecho Fiscal, primer curso (contratos).
3. Derecho Civil, cuarto curso (contratos).
4. Derecho Mercantil, segundo curso (títulos y operaciones de crédito).
5. Derecho Internacional Privado.
6. Clínica Procesal en Derecho Civil, Mercantil y Penal.

QUINTO AÑO:

1. Amparo, segundo curso (procedimientos, amparo agrario y suspensión).
2. Derecho Fiscal, segundo curso (procedimiento fiscal).
3. Derecho Agrario.
4. Filosofía del Derecho.
5. Clínica procesal en Derecho Público (amparo, derecho del trabajo, agrario y administrativo).

MATERIAS OPTATIVAS (DOS POR AÑO)

CUARTO AÑO:

1. Criminología y Derecho Penitenciario.
2. Teoría de la Administración Pública.
3. Lógica Jurídica.
4. Psiquiatría Forense.
5. Derecho Electoral.

QUINTO AÑO:

1. Derecho Bancario.
2. Derecho Notarial y Registral.
3. Derecho Marítimo.
4. Judicatura.
5. Derecho Municipal y Estatal.

3.6. Docencia Jurídica

El nivel de educación superior es el más necesitado de una revisión metodológica en cuanto a las modernas corrientes educativas y al nuevo enfoque de la relación maestro-alumno, esta afirmación se basa en que el noventa por ciento de los docentes del nivel superior, son profesionales de otras áreas, no pedagógicas, habilitados como profesores.

La llave del cambio radica en lo que ocurre en el aula, es necesario cambiar las actitudes tradicionales del maestro y del alumno, ambos no son únicamente inteligencia, sino que son personas que están en una etapa determinada de su desarrollo intelectual, emocional, moral y físico, por lo tanto, sus aprendizajes –de alumnos y maestros- deben ser significativos, es decir, vitales para la superación personal de los participantes, en todos sus aspectos.

Como parte esencial de la educación formal, la docencia cumple tareas sociales en función de una sociedad en constante cambio.

Como se observa, “la tarea docente va más allá de la preocupación por lograr que los alumnos alcancen los objetivos de su programa, no es pues solamente un problema técnico, tiene que ver con una práctica social más amplia y compleja, rebasando, sin duda la experiencia en el salón de clase.”⁶⁹

3.7. Desafíos y Mitos en la Formación Docente

Reflexionar sobre la formación docente, como pretendemos en el curso de este trabajo, constituye una tarea difícil y a la vez apasionante.

⁶⁹ Ibarra Serrano Francisco Javier, op. Cit. cfr nota 59 pp. 76-78

Difícil por la necesidad de ordenar ideas, porque supone revisar experiencias diversas, porque es mirar nuestra práctica como formadores docentes pero también nuestra propia práctica docente, sus sinsabores, sus anhelos. Apasionante por ser una reflexión que nos compromete, que implica revisión de nuestra historia, no solo en cuanto la historia profesional sino biográfica.

Analizaremos en primer término algunos conceptos acerca de la formación. A partir de ello será posible acercarnos, en forma progresiva, a la formación docente y a las problemáticas específicas de la misma.

Abordaremos también algunos aspectos predominantemente didácticos de la formación docente, buscando relaciones entre estos enfoques y algunos de los problemas esbozados en la segunda parte. Pretendemos abrir líneas de reflexión entre la formación como un mito, uno de los grandes mitos de la sociedad contemporánea y su reforzamiento a través de algunos planteamiento didácticos.

Partir de una definición puede resultar estéril; las definiciones se constituyen en puntos de llegada o parámetros para dictaminar sobre la validez o no de algo e impiden el paso a una reflexión amplia. Buscaremos, por tanto, el concepto a través de su aparición en diferentes acciones, siguiendo en especial los planteos de B. Honore y G. Ferry, a la vez reflexionaremos sobre su incidencia en lo referente a la docencia.

B. Honore señala que la formación es generalmente considerada desde el punto de vista de la exterioridad, como algo para o algo que se tiene o es adquirido. Así, cuando se habla de formación para la toma de decisiones, para el desarrollo, etc. Siempre ligada a un contenido que la precisa, la delimita.

Institucionalmente todo ocurre como si la formación tuviese miedo a lo desconocido. Hasta los que presienten que la formación es algo que puede liberarse de los contenidos, añaden otra palabra a menudo hablan de formación personal.

O bien, y también desde la exterioridad, se visualiza a la formación como la adquisición de ciertas habilidades, conocimientos, modos de relación, cambio de actitudes, etc. Adquiere así el valor de un bien adquirible.

En este mismo orden de ideas, desde la exterioridad que señala B. Honore, Ferry considera los tipos de discurso que actualmente se sustentan en la formación, en primer lugar considera a:

“La formación como una formación social de transmisión del saber, como suele decirse del saber-hacer o del saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema socio-económico, más generalmente, de la cultura dominante.

Cuando se aduce con bastante frecuencia, la formación como una necesidad imperante ante nuevas condiciones sociales y económicas, cabe preguntarse cual es el papel de los individuos en las situaciones de trabajo y de vida marcadas por tales cambios. La formación pone énfasis en las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico.

En el ámbito educativo, este saber-hacer está imbricado con discursos sobre la formación con referencia a la estructuración, al desarrollo de la persona, a su interioridad. Quiera o no el sujeto de la formación (en este caso el maestro), se le pide no solo la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino la transformación de actitudes, el cambio de visión de su propia práctica. A menudo, y desde la óptica reproductivista, se hace sumo hincapié en la crítica a los aspectos autoritarios de la función docente.

La formación es vista así como una característica de la persona, apareciendo otra nota peculiar aunque no exclusiva de la formación docente; la unidad entre persona y rol social.

En segundo lugar, desde otra perspectiva, pero también externa al sujeto, Ferry considera a la formación como una institución. Se trata de la conformación de todo un aparato: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, los encargados de realizar la formación, etc. El progresivo desarrollo de los programas de formación docente, y en especial su tendencia a constituir programas formales con las certificaciones correspondientes, ya sea a nivel de especialización o maestría en docencia o en educación superior, ha acentuado la visión de la formación, en especial en el ámbito de la educación superior.

Considerada la formación docente como institución, y ante las actuales demandas hechas a la educación superior, en cuanto a su calidad, adecuación a las exigencias sociales y económicas, etc., constituye un ámbito privilegiado que crea múltiples expectativas; de esperan que remedien la baja calidad académica, además que actúe como legitimadora de los esfuerzos institucionales en pro de la solución de sus problemas, es decir, cuanto más cursos o programas de formación se realicen y cuanto más personal docente acuda a ellos, tanto más podrá esperarse una superación de nivel académico; estimación sumamente simplista que no atiende a la evaluación cualitativa de tales procesos sino solo a su cantidad.”⁷⁰

⁷⁰ Rodríguez Ousset, Azucena. Perfiles Educativos, número 63. 1994. p. 4.

3.8. Los Docentes

En su especialización, como esbozamos en párrafos anteriores, la formación docente presenta cuestiones que merecen especial atención. A diferencia de otros procesos formativos, la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble carácter.

En cuanto a la formación estrictamente pedagógica, ésta es susceptible de plantearse desde diferentes ópticas y enfoques, desde el reduccionismo de la tecnología educativa hasta el análisis de la práctica docente institucional. No es objeto de nuestro trabajo entrar en el análisis pormenorizado de los marcos teóricos y contenidos de los diversos programas implantados en la educación superior y específicamente en el ámbito de la universidad; queremos, sí, resaltar dos tendencias.

Por una parte los aspectos pedagógicos. Si bien es cierto que están abiertos al planteamiento de la docencia en su enmarque institucional y social y a la singularidad de cada situación (lo cual nos parece de incuestionable valor, aunque es necesario cuidar metodológicamente estos acercamientos a la práctica educativa), también es cierto que requiere preparar al docente para nuevas exigencias institucionales, o para actividades que antes cumplían prácticamente como extensión de sus funciones: la gestión educativa - sus diferentes enfoques y políticas -, el ámbito del currículo no sólo desde las perspectivas de la teoría y el diseño sino en toda su complejidad institucional, y a su evaluación, la planeación y evaluación institucionales, entre otras cuestiones.

Por otra parte, al predominio de los aspectos pedagógicos se suma la escisión entre formación, y aspectos disciplinarios. El contenido de la enseñanza, a parte de su actualización en lo referente a nuevos enfoques, metodologías, investigaciones, etc., requiere analizarse, su transmisión, en los problemas de elaboración conceptual, de sistematización, de transferencia, y también sus formas de enseñar. El terreno de las didácticas especiales a nivel superior ha sido poco explorado.

Otra cuestión por explorar, como lo mencionaremos anteriormente es la unidad entre persona y rol en la docencia. En los planteamientos tradicionales de la enseñanza se suele manifestar que se enseña lo que se es (idea de modelo, concepción carismática del educador), pero no puede negarse el carácter de compromiso personal y el peso relacional de la acción educativa.

¿Cómo trabajar, analizar y, sobre todo, proponer que los docentes provoquen crisis, porque sin crisis no hay procesos formativos, pero crisis no paralizantes no destructivas?

B. Honore expresa: ...”Formulamos la hipótesis de que toda experiencia de crisis, de ruptura, con las condiciones habituales conocidas, tienen un significado de formación. La crisis no es más un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan enseguida, y se debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que en cierto modo deben ser diferentes de las precedentes, con el riesgo de volverse una nueva forma de costumbre.

Y advierte: ... La ruptura debe tocar ciertos planos con exclusión de los demás con el fin de no provocar tal sumersión emocional (y a veces una subversión social), lo definido, lo impuesto.

Creemos que este es un punto que merece especial atención, la idea de que toda formación implica una revisión y una crisis, romper con cuestiones ya estudiadas abrirse a nuevas formas de pensar y hacer, con la consecuente conmoción que provoca la ruptura de esquemas a veces ya muy consolidados. Cabe el doble riesgo: la ruptura paralizante (a la que alude Honore) y también la ausencia de ruptura. Nos atreveríamos, en función de nuestra experiencia, a temer más a este segundo riesgo; que los cursos de formación docente dejen intactos el saber y el hacer ya consolidados y constituir solo una formalidad más implícita en la dinámica de las actividades individuales e institucionales.

A su vez, todo proceso de formación docente conlleva en forma explícita o implícita la intención de innovar aunque sea en su forma menos radical, y se planteó la formación solo como actualización. Busca cuestionar y cambiar formas de trabajo calificadas como obsoletas, abrirse a nuevas experiencias, mirar el propia hacer con la intención de cambio. La intención de cambio precede a la acción formativa, y los conflictos que a menudo aparecen en los espacios de formación docente suelen calificarse en forma rápida como resistencia al cambio.

Esta cuestión puede analizarse desde otra óptica, sin negar el miedo y la resistencia a la ruptura de formas de pensar y hacer, a la que aludimos en el punto anterior. Aquí la problemática de la formación se enlaza en la cuestión política. Implica ubicar la docencia institucionalmente, al menos que se insista en la perspectiva de la clase cerrada por sí misma, ideal e irreal en cuanto no sujeta a condicionamientos y dinámicas institucionales.

Plantear la cuestión de la docencia en términos políticos, como posibilidad de intervención. La intervención, no librada a esfuerzos individuales (a menudo estériles), requiere la vinculación real (y en el plano de lo formal) entre los programas de formación docente y los proyectos institucionales globales.

Este aspecto nos remite al siguiente: el sentido de la acción docente. En las actuales circunstancias, los docentes se interrogan ¿y nos interrogamos? Acerca de para qué enseñar. La selección y formación profesional, funciones prioritarias de nuestras universidades, se cuestionan ante el desempleo.

¿Cómo revitalizar un hacer si no hay claridad?

José M. Esteve expresa esto con gran ingenio al manifestar que a los profesores, a la manera de actores de un recitado dramático que se desarrolla frente a un decorado adusto se les ha cambiado el decorado sin previo aviso y prácticamente prescindiendo de su presencia allí. De diferentes maneras puede el actor (maestro) intentar salir airoso de tal situación: fingir que ignora el cambio de decorado (no oír las risas del público); abandonar la escena; exigir a toda costa silencio y atención empeñado en el valor incuestionable de su recitado.

Tenemos que redefinir junto con nuestra sociedad el papel que estamos representando, no tiene sentido que el sistema de enseñanza continúe el absurdo de mantener en una enseñanza masificada los objetivos de un sistema diseñado para una enseñanza de élite. No tiene sentido que sigamos enseñando la maldad de la mentira en una sociedad que la utiliza públicamente como una forma corriente de relación internacional. Nuestra sociedad es hipócrita y ambivalente cuando nos aplica a los profesores el viejo discurso de la abnegación y el valor espiritual y formativo de nuestro trabajo, cuando en realidad desprecia todo lo que no tenga valor material.

Es injusto que nuestra sociedad nos considere los únicos responsables de los fracasos de un sistema escolar masificado, apresuradamente maquillado para ser frente a la avalancha de la crisis social, económica e intelectual de nuestra sociedad. Sobre todo cuando nadie se atreve a redefinir funciones porque puede resultar impopular.

En este cambio de decorado que denuncia Esteve cabe ubicar las exigencias nuevas y a veces contradictorias a las que esta sujeto el docente, y que creemos son tema de la formación docente. La más relevante, por sus implicaciones económicas y de calificación del personal docente de tiempo completo, esta constituida por las becas al desempeño académico. Sin entrar a un análisis particularizado de esta cuestión el docente debe hacer y poder demostrar lo que hace.”⁷¹

Ahora bien, para reforzar y contrastar con la realidad de la institución objeto del presente trabajo de investigación, es conveniente retomar algunos datos encontrados con la encuesta aplicada a los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en el ciclo escolar 2005-2006 en cuanto a las habilidades que presenta el docente en las aulas, en donde se encontró en el apartado de sugerencias y comentarios lo siguiente:

“Irresponsabilidad de la mayoría de los maestros, aprendizaje no basto”.(Alumno de la Sección 06)

“...Deberían decirle al (nombre del docente) que no utilice un léxico ofensivo y vulgar para con los alumnos”. (Alumno de la Sección 08)

“... Les sugerimos a los catedráticos y elevamos a categoría de suplica: que por favor ya no usen las exposiciones de los alumnos como medio de aprendizaje, pues es una forma pedagógica utilizada a finales de la Edad Media como reviso para el binomio del aprendizaje en el Medievo. Por lo tanto, esperamos hayan entendido este mensaje”. (Alumno Sección 09)

⁷¹ Ibidem, pp. 4-6.

“...Respecto a la materia de (nombre de materia) nunca nos da clase, y no es justo de que venga y deje trabajos y no nos explique nada respecto en materia (nombre materia) este es mi comentario y me gustaría que nos explicara la materia”. (Sección 11)

“... Que despidan a los que no asisten a dar clase y que no tienen ética profesional porque estamos en una escuela en la que nos estamos preparando par ser futuros profesionistas”. (Sección 13)

“...Algunos catedráticos, **Doctores en Derecho** nos han ofendido y nos agraden verbalmente, a veces no hay libertad de expresión, nos cohíben y reprimen; y el día que queremos participar, no nos toman en cuenta, sólo a los “inteligentes”, según ellos. Su lema es: **qué felices son, gracias a su ignorancia**, o hacen mofa de lo que opinamos, haciéndonos y poniéndonos en ridículo ante los demás”. También no nos quieren justificar las faltas; aún con el documento firmado por la directora de la Facultad de Derecho, dicen: ¿y eso a mí que? Eso no me sirve. Esta persona es muy intolerante doctor derecho. No queremos que por este escrito y expresión, tome represalias contra nosotros”. (Sección 15)

“...En (nombre de materia) deberían de ajustar a ese licenciado tinterillo, ya que es prepotente y una verdadera amenaza para la institución, ya que no lleva el plan de estudios que marca la escuela y no le importa la opinión de nadie, cámbienlo de escuela y el Consejo Técnico debería de pararlo. Gracias”.

(Sección 17)

“...Más resultados para evaluarnos pues algunos maestros se limitan al resultado de los exámenes”. (Sección 18)

“...Que se examine bien a la de (nombre de materia) porque creo que se equivocó de profesión (no sabe enseñar) y es muy payasa”. (Sección 19)

“... Por favor vengan cuando la de (nombre de materia) intenta dar su clase. Nos pone a leer porque ella no sabe nada”. (Sección 19)

“... Quisiera que en nuestra Facultad contrataran maestros que en verdad les interese el progreso de la misma porque muchos no asisten a impartirlas y algunos que asisten no saben impartirlas. Manden mejores maestros por fa’ ”. (Sección 19)

Así, de esta forma se puede decir que en relación con el desarrollo de este capítulo, se percibe que es necesario que se realicen reformas a los sistemas de enseñanza entre otras razones, para mejorar la calidad de los aprendizajes y como se demuestra en las encuestas aplicadas a los alumnos de tercer año existe deficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje que trae como consecuencia que los alumnos tengan conocimientos deficientes que les impide ser analíticos, críticos y creativos, por lo tanto, esto influye mucho en su forma de pensar al momento de realizar tareas, resolver problemas y por consiguiente la manera de acercarse al conocimiento.

CAPITULO CUARTO

HABILIDADES BÁSICAS PARA UNA DIDÁCTICA QUE FAVOREZCA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Lo que se pretende al explicar las siguientes habilidades didácticas es el mostrar que el profesor, primero, debe tomar conciencia de que su función primordial no es sólo enseñar o informar a sus alumnos, sino, sobre todo, contribuir a su formación integral; y segundo, que traduzca esta conciencia o convencimiento, de manera operativa, en su planeación didáctica y se preocupe por la manera de trabajar con sus alumnos durante el año o semestre escolar.

Si se pretende producir un aprendizaje significativo en el alumno, entendiéndose esto como aquello que ayuda al alumno de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales a comprender mejor su realidad, a explicársela y a intervenirla. Se considera necesario que el docente presente en su práctica educativa las siguientes habilidades.

4.1. Primera habilidad básica

Al hablar de habilidades básicas se está indicando que son las mínimas necesarias, para que un profesor pueda desarrollar eficazmente su labor docente. Así mismo, se está indicando que, a su vez, estas habilidades pueden y deben ser profundizadas y complementadas por otras, tanto de tipo teórico como práctico. Así una primera habilidad es la de definir objetivos de aprendizaje.

4.1.1. Definir los objetivos de aprendizaje

Aunque éste es el principal factor, y fundamental, de toda planeación didáctica, con frecuencia se pasa por él con gran ligereza y despreocupación. Esto se debe, en gran medida, a la forma de incorporar a los profesores.

Sin embargo, hay que considerar que de los objetivos que se planteen va a depender todo lo demás: estructuración del contenido, organización del curso, diseño de actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, mecanismos y criterios de evaluación, etc.

Aunque todas las corrientes teóricas sobre la didáctica coinciden en la importancia de los objetivos de aprendizaje, no todas los conciben de la misma manera.

En la década de los setenta, por ejemplo, cuando la corriente de la tecnología educativa se diseminó tan fuertemente en todos los ámbitos educativos, predominó la redacción de objetivos conductuales de aprendizaje, la taxonomía de objetivos de Bloom, los objetivos generales, particulares, inmediatos y específicos, etc. Cada conducta observable debía ser especificada mediante un objetivo.

En contraposición a esta tendencia, existe otra propuesta que se orienta a definir como objetivos de aprendizaje aquellas líneas generales que van a orientar el trabajo del docente. En este sentido, es más importante la respuesta a la pregunta, ¿qué habilidades o destrezas quiero que desarrollen mis alumnos para propiciar en ellos la construcción de aprendizajes significativos? que la forma en que estén redactados los objetivos.

Estamos convencidos de que la manera de redactar una frase u oración no va a modificar en nada la manera de trabajar de un profesor. De aquí que minimicemos la importancia de la redacción misma y pongamos el énfasis, más bien, en el significado de fondo de un objetivo de aprendizaje.

Hecha esta aclaración, pasemos a explicar los diferentes tipos de objetivos de aprendizaje que un profesor se puede plantear al hacer su planeación didáctica.

Estamos de acuerdo con Zarzar Charur cuando propone dos tipos generales de objetivos de aprendizaje: “los objetivos de tipo informativo y los objetivos de tipo formativo.

Objetivos de tipo informativo.

Como su nombre lo indica, los objetivos de tipo informativo se refieren a la información con que el alumno entra en contacto durante nuestro curso, y definen o describen el nivel o grado de apropiación que debe seguir en relación con ellos.

En este sentido, podemos hablar de tres niveles de los objetivos informativos de aprendizaje: conocer, comprender y manejar los contenidos. Con algunos ejemplos se entenderá la diferencia entre estos niveles.

Conocer. El primer nivel de aprendizaje informativo se refiere al conocimiento de cosas, hechos, contenidos, ideas, etcétera, que existen o existieron, sin llegar a una mayor profundización o comprensión de los mismos. El aprendizaje de tipo memorístico se ubica dentro de este nivel.

La exposición de tipo magisterial es básica para que los alumnos tengan este primer contacto con los contenidos o información del curso. Aunque también es posible, y recomendable, que este contacto se complemente a través de otros medios, como lecturas directas, audiovisuales, asistencia a conferencias, películas, etcétera.

Comprender. El segundo nivel del aprendizaje informativo se refiere a la comprensión a fondo de los contenidos o ideas que se están viendo en el curso.

Aquí también es de vital importancia la forma como el profesor presente y explique los contenidos del curso. Sin embargo, la técnica expositiva, por sí sola, no es suficiente para lograr que los alumnos comprendan a fondo lo que el profesor explica. Todos sabemos que, aun en el mejor de los casos, el alumno pone atención sólo al 80 por ciento de la exposición, entiende sólo el 60 por ciento, y retiene únicamente el 40 por ciento de la exposición. Los profesores con gran carisma, que llevan su clase de manera muy amena, que han estructurado bien el orden de los contenidos y que logran atraer la atención del alumno, pueden elevar solamente un poco de estos porcentajes.

Para lograr una mayor comprensión y profundización en los contenidos, es preciso complementar las exposiciones con otras técnicas de trabajo, por ejemplo, con la técnica de interrogatorio, que ayuda a detectar y evaluar los niveles de comprensión, así como los temas en que hay dudas o lagunas significativas. También es útil la técnica de debate o la discusión en grupos pequeños o en plenario. Muchas veces, los alumnos se ayudan más entre sí, al hablar el mismo lenguaje y experimentar las mismas dificultades, y pueden cubrir aspectos que el profesor no explicó tal vez por parecerle demasiado obvios.

Manejar. El tercer nivel del aprendizaje informativo se refiere al manejo de los contenidos o a su aplicación en situaciones tanto teóricas como prácticas. Cuando, por ejemplo, se les pide a los alumnos que redacten un ensayo sobre un tema o que expongan ante el grupo una visión general del mismo, se les está pidiendo que demuestren que pueden manejar esos contenidos, para lo cual es indispensable que los hayan entendido previamente. Lo mismo sucede cuando se les pide que realicen una práctica o un experimento en el que apliquen lo visto en sesiones anteriores. En la medida en que el alumno sepa y pueda manejar los contenidos podrá realizar adecuadamente esa actividad.

Para lograr que los alumnos alcancen este tercer nivel del aprendizaje informativo, la técnica expositiva no tiene ninguna utilidad. Aquí es indispensable recurrir a actividades que propicien la participación activa del alumno, tanto dentro del salón de clase como fuera de él, a través de tareas.

En resumen, el primer tipo de objetivos, que se refiere a los aprendizajes de tipo informativo, tiene tres niveles de profundidad:

- Conocer, saber que algo existe.
- Comprender, entender a fondo, profundizar.
- Manejar la información, aplicarla.

Asimismo, vimos que para alcanzar cada uno de estos niveles son más útiles unas técnicas de trabajo que otras.

Analicemos ahora el segundo tipo de objetivos de aprendizaje: los que se refieren al aprendizaje de tipo formativo.

Objetivos de tipo formativo. Consideramos que la función social de la escuela no es sólo informar, sino también y sobre todo formar.

Cuando hablamos de los objetivos formativos de aprendizaje, nos referimos a la formación intelectual, a la formación humana, a la formación social y a la formación específicamente profesional del estudiante.

Conviene aclarar que, a diferencia de los objetivos de tipo informativo, que se deben alcanzar completamente dentro del semestre o año escolar, los objetivos de tipo formativo requieren más tiempo para alcanzarse cabalmente, así como del esfuerzo conjunto de toda la planta docente (o por lo menos de la mayoría).

La formación intelectual se refiere a la adquisición de métodos, habilidades o destrezas, actitudes y valores de tipo intelectual, es decir, en el ámbito de la razón, del entendimiento, de la mente humana.

Dentro de esta formación intelectual podemos incluir como objetivo fundamental que el alumno desarrolle habilidades de pensamiento como: analizar, sintetizar, deducir, abstraer, inducir, resumir, esquematizar, hipotetizar, fundamentar sus opiniones y cuestionar las de otras, modificar sus juicios, ejemplificar, etc.

En este momento queremos enfatizar la necesidad de que el profesor se los plantee como parte de su plan de trabajo, y los tome en cuenta como al momento de elaborar su planeación didáctica.

Uno de los mayores defectos de la educación superior es el ser extremadamente expositiva. Al ver la lista de los posibles objetivos encaminados a la formación intelectual, es patente que la técnica expositiva, por sí sola, es incapaz de siquiera acercarse al logro de este tipo de objetivos. El profesor que se los plantee como parte de su proyecto docente deberá, pues, hacer uso de otras técnicas o recursos más útiles para este fin.

El segundo aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación humana del estudiante. Aquí incluimos la adquisición o el fortalecimiento de actitudes y valores por parte del alumno como individuo, como persona con una potencialidad en proceso de desarrollo que nosotros, como maestros, podemos ayudar a lograr.

Dentro de esta formación humana podemos incluir objetivos como: fomentar la honestidad, el sentido de responsabilidad, el valor civil, el sentido de justicia, la búsqueda continua de la verdad; deseo de superación continua, espíritu de profesionalismo, búsqueda de la calidad y la excelencia, conocimiento de sí mismo, etc.

El tercer aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación social del estudiante. Aquí incluimos el desarrollo de actitudes y habilidades por parte del alumno, como un ser en relación con otros, como alguien que, en todo momento, convive con otras personas y forma parte de diversos grupos.

Dentro de esta formación social podemos incluir objetivos como: aprender a convivir de manera armónica con diferentes grupos y tipos de personas; a trabajar en equipo y a desarrollar un alto espíritu de colaboración y participación.

Aprender a conocer y respetar las normas, culturas y tradiciones propias de cada grupo, institución u organización; aprender a discutir sus ideas con otras personas, con respeto por las diversas ideologías con que se pueda encontrar; fomentar el compromiso con las clases sociales más necesitadas; aprender a compartir con los demás lo que se posee; fomentar una conciencia social que impulse a conocer la situación política, económica y social del país; fomentar un sentido de participación y compromiso en la vida pública de las instituciones, de la región y aun del país, etc.

Por último, el cuarto aspecto que deben abarcar los objetivos formativos es el que se refiere a la formación profesional. Aquí incluimos el desarrollo de actitudes, valores y habilidades por parte del alumno, enfocado éste como un futuro profesional, como alguien que, dentro de poco tiempo, pasará a formar parte de la clase productiva, ya sea de forma independiente o en alguna empresa pública o privada.

Dentro de esta formación profesional podemos incluir objetivos como los siguientes: que el alumno adquiera un sentido de la ética orientada específicamente a su profesión; fomentarle el estar siempre dispuesto a dar lo mejor de sí mismo en todo momento; que antes de preguntarse qué le va a aportar a él la empresa, acostumbre a preguntarse qué puede él aportar a la empresa; que en el ejercicio de su profesión aprenda a buscar siempre el bien común, los beneficios para la sociedad en general; que aprenda a trabajar coordinadamente, en equipo, dentro de las jerarquías propias de cualquier empresa; que desarrolle un gran espíritu de iniciativa responsable y creativa, de tal manera que siempre busque las mejores maneras de sacar adelante su trabajo; que aprenda a analizar problemas y conflictos, y a tomar decisiones para resolverlos y superarlos.

Que aprenda a aplicar sus conocimientos teóricos en la práctica profesional; que aprenda a investigar lo que no sepa, a buscar y localizar los datos que necesite, etc.”⁷²

4.2. Segunda Habilidad Básica en Derecho

Esta segunda habilidad establece diseñar el plan de trabajo, considerando que es la columna vertebral y que se incluye como parte de la propuesta, ya que alrededor de ella se construyen las demás habilidades.

⁷² Zazar Charur, Carlos. *Habilidades Básicas para la Docencia*. Ed. Patria. México 1997, pp 15-24

Si anteponemos la definición de los objetivos de aprendizaje los cuales forman parte del plan de trabajo como primera habilidad, es debido a su importancia. Cuando el profesor tiene claro lo que quiere lograr, el resto de la planeación surgirá de manera más espontánea y armónica.

4.2.1. Diseñar el plan de trabajo de un curso y redactar el programa

“Mientras que un plan de estudios consiste en la planeación general de toda una carrera o de un nivel escolar (primaria, secundaria, bachillerato), el programa de estudios se refiere únicamente a la planeación de una materia.

Es importante distinguir tres tipos de programas de estudio: el institucional, el del profesor y el del alumno.

4.2.2. El programa de estudios institucional

En cuanto a los programas de estudios institucionales, nos encontramos con usos y costumbres de todo tipo. En un extremo se encuentran aquellas instituciones de educación superior que no cuentan con programas institucionales de ningún tipo, ni siquiera una guía general.

Sólo le indican al profesor el nombre de la materia y le piden que la imparta como prefiera. Fundamentan esta costumbre en la libertad de cátedra, la cual interpretan como el derecho que todo el profesor tiene de organizar su clase como él decida.

Esta práctica tiene efectos contraproducentes. Uno de ellos es que propicia un gran nivel de desigualdad en la formación de los alumnos, dependiendo de con qué profesor llevaron qué materia.

Otro es que se propicia el abuso o desentendimiento por parte de algunos profesores, los cuales, al no tener mayor control, llegan al libertinaje académico-administrativo.

En el otro extremo se encuentran aquellas instituciones de educación superior que, al pedirle una clase a un maestro, le entregan una carta descriptiva en la que se indican, hora por hora, los temas que deben ver y la manera como debe verlos. Se complementa esta práctica con la presencia de inspectores, quienes supervisan continuamente que los profesores cumplan el programa al pie de la letra.

Como es evidente, esta costumbre se fundamenta en la convicción (falsa desde nuestro punto de vista) de que es importante que todos los egresados de la institución sepan las mismas cosas. Esta es una transposición absurda, al trabajo educativo, de las normas de calidad existentes en las industrias de transformación. Ahí sí, la no variabilidad del producto es un indicador de la calidad alcanzada por la empresa.

Asimismo, esta costumbre se sustenta en una desconfianza radical respecto de las capacidades del docente al que, más que como formador, se le concibe como un maquilador o instrumentador de los programas diseñados por otros.

Cualquier iniciativa es coartada, el espíritu emprendedor es mal visto, lo único que importa es que se cumpla la norma establecida. Si estos son los valores que la institución transmitan algo diferente a sus alumnos.

Con base en nuestra experiencia como formadores de docentes, nos atrevemos a decir que los programas institucionales de este tipo, excesivamente detallados y con carácter de obligatorios, son el principal enemigo del profesor que desea trabajar de una manera más consciente y organizada.

Entre estos dos extremos existe un gran número de costumbres en relación con los programas de estudio institucionales. Algunas instituciones entregan a sus profesores únicamente la lista de los temas que deben ver; otras entregan solamente la llamada carátula o portada de la materia, en la que se indican los objetivos generales, los principales temas y la bibliografía básica; en otras se les pide a las academias de profesores, o por lo menos a los que dan la misma materia, que se pongan de acuerdo y elaboren conjuntamente el programa de estudios; entre otras se entrega al profesor, como guía únicamente, el programa elaborado por otro profesor que impartió antes esa materia, etcétera.

La posición que, desde nuestro punto de vista, sería la más adecuada, es la siguiente:

- Que el programa de estudios institucional sea lo suficientemente explícito como para que el profesor sepa lo que debe enseñar (contenidos básicos) y para qué (objetivos generales), así como los principales autores en que se debe apoyar (bibliografía básica); pero al mismo tiempo lo suficientemente general como para permitir que cada profesor, con base en esos lineamientos, pueda elaborar su propio plan de trabajo personal. Por supuesto, esto último implica que los profesores estén capacitados para hacer la planeación didáctica de su materia y, si no lo están, que se les capacite para hacerlo. Al finalizar los cinco puntos que se detallan, se presenta un ejemplo de la manera en que se podría presentar este programa de estudios institucionales en una sola página.
- Que junto con este programa de materia se le entregue a cada profesor el mapa curricular de la carrera dentro de la cual se inscribe la materia que va a impartir, con el fin de que el profesor pueda ubicar teóricamente lo que enseña y pueda ayudar a sus alumnos a entender la relación con otras materias antecedentes, subsecuentes y paralelas.

- Que, además, se le entregue una copia del perfil del egresado que se diseñó al elaborar el plan de estudios de la carrera, para que el profesor esté consciente del tipo de alumnos que la institución pretende formar y, por tanto, pueda elaborar más fácilmente sus objetivos de tipo formativo.
- Que junto con lo anterior se le entreguen al profesor los criterios metodológicos que deben regir a todas las materias que integran ese plan de estudios, los cuales debieron ser definidos por el equipo institucional que diseñó dicho plan. Esto, con el fin de que exista coherencia metodológica entre todas las materias y se refuerce, de esa manera, la formación de los alumnos.
- Que cada profesor entregue a la coordinación de la carrera, escuela o facultad, al término de su curso, una copia del programa de estudios o plan de trabajo que siguió de hecho durante el semestre o año escolar. La recopilación de estos documentos servirá posteriormente a la coordinación para evaluar los planes y programas de estudio. Asimismo, servirán como guías o ejemplos a otros profesores que impartan la misma materia.

4.2.3. El programa de estudios del profesor

Lo dicho hasta este momento indica la importancia del segundo tipo de programas de estudio: el que elaboran los propios profesores, su plan de trabajo, la planeación didáctica de sus materias.

A diferencia del programa institucional, el programa del profesor debe ser exhaustivo y detallado, y contener todos los elementos que le ayuden a impartir mejor su materia.

Sin embargo, con el fin de redondear este apartado, se expone a continuación una síntesis de los principales aspectos que debe abarcar o incluir este plan de trabajo del profesor.

Se agrupa en dos subtemas: el primero incluye los aspectos generales del curso, mientras que en el segundo se desarrolla la planeación didáctica de cada tema y que se presentará en el punto 4.2.4., en donde se señala la unidad temática o sesión de trabajo con el grupo.

Aspectos generales del curso:

Los elementos que debe contener esta primera parte de trabajo del profesor son los siguientes:

- Datos generales: nombre de la materia, tipo (teórica, práctica, taller, laboratorio, seminario, etcétera), número de créditos que tiene asignados, número de horas de clase por semana, carrera y semestre en que se imparte.
- Ubicación de la materia: tanto teórica, en el plan de estudios (materias antecedentes, subsecuentes y paralelas con las que tiene relación) como práctica: tipo de alumnos, número de los mismos (si es grupo pequeño o grande), horario en que se imparte, salón y tipo de mobiliario, recursos físicos y materiales con que se cuenta para impartirla (equipo, instrumentos, herramientas de trabajo, etcétera).
- Objetivos generales de aprendizaje: los explicados en la primera parte de este trabajo, tanto los informativos como los formativos.
- Contenidos temáticos: agrupados en tres o cuatro unidades temáticas, y no solamente como listado continuo de los mismos.
- La utilidad de esta organización de los contenidos en unidades temáticas es doble. Por un lado, proporciona a los alumnos un esquema mental en el cual podrán ubicar más fácilmente los contenidos que se estudien. Por otro, proporcionan espacios naturales para realizar evaluaciones continuas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Metodología de trabajo: la manera como se va a trabajar, en general, a lo largo del semestre o año escolar, tipo de participación que se va a pedir a los alumnos, definición de sus responsabilidades, etc.
- Criterios y mecanismos para la calificación, la acreditación y la evaluación.

- Para elaborar estos dos últimos puntos, ayudará la lectura de la tercera y cuarta habilidades: Desarrollo del encuadre y Diseño e instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes.
- Bibliografía: la básica, que es la que todos leerán de manera obligatoria, y la complementaria o de apoyo.

4.2.4. Planeación didáctica

La segunda parte del plan de trabajo de un profesor es la planeación didáctica de su curso, sesión por sesión, tema por tema o unidad por unidad.

La pregunta que debe guiar al profesor en este aspecto es la siguiente ¿Cuál es la mejor manera de trabajar este tema (o esta unidad temática) en función del logro de los objetivos planteados, tanto los informativos como los formativos?

Para explicar el significado de esta pregunta, se presenta un ejemplo concreto de la institución objeto de estudio de la presente investigación:

En la materia de Derecho Laboral I, en el segundo año de la licenciatura en Derecho, al estructurar los contenidos temáticos de la materia, organicé las cincuenta y nueve unidades que se señalan en el plan de estudios de dicha materia. En este caso se contabilizó el número de clases que se tendrá en el ciclo escolar 200572006 el cual consiste en 108 sesiones cada una de ellas se desarrollará 50 minutos. Se decide dedicar las tres primeras sesiones al encuadre (que se explicará en el capítulo dedicado a la tercera habilidad). A cada una de las unidades se les dio un tiempo con la finalidad de que se cubra el plan de estudios que se tiene designado para dicha materia.

Para hacer la planeación didáctica, el facilitador se pregunta ¿cuál es la mejor manera de trabajar para lograr los objetivos de aprendizaje que se propuso?

Pero si el objetivo planteado abarca no sólo el conocer y comprender, sino también el manejar esos conocimientos (tercer nivel de los objetivos informativos), el profesor tendrá que pedir a los alumnos, por ejemplo, que redacten un ensayo breve sobre los antecedentes históricos del Derecho Laboral. También podría organizar un debate.

Con esto se ve que de la manera en que el profesor se plantee sus objetivos de tipo informativo, dependerá la forma de trabajo que decida seguir. Esta manera de trabajar debe estar siempre encaminada al mejor logro de los objetivos de aprendizaje.

Siguiendo con el ejemplo, además de los objetivos de tipo informativo, este profesor se ha planteado algunos objetivos de tipo formativo. A él le interesa que sus alumnos desarrollen una actitud crítica; que aprendan a formar sus propios juicios sobre los acontecimientos; que puedan fundamentar y defender sus posiciones, y que no se dejen llevar por lo que otros dijeron, aunque esté escrito en algún libro o periódico.

Para lograr estos objetivos, se da cuenta que son muy útiles las actividades que había planeado: encargar lecturas, tener una discusión grupal, realizar la técnica de debate y pedir la redacción de un ensayo breve sobre el tema. Sólo que ahora tiene otros elementos para orientar estas actividades, por ejemplo:

- En las lecturas que encargue, por ejemplo, se pedirá que, además de una síntesis de lo leído, agreguen su opinión sobre lo que afirma el autor.
- Durante la sesión de discusión grupal va a preguntar continuamente a sus alumnos: Y tú ¿que piensas?, ¿por qué?
- En la técnica de debate va a insistir en que cada grupo o equipo debe fundamentar teóricamente sus afirmaciones, y no atacar por atacar ni afirmar cosas a la ligera.

- Por último, en el ensayo escrito va a indicar que no quiere ninguna cita textual de autores, sino que le interesa ver las ideas y posiciones personales de cada alumno; asimismo, hará notar que se calificará el rigor metodológico del análisis.

Es importante aclarar que con esta planeación didáctica, el profesor va a fomentar el logro de otros objetivos formativos, aunque no se los haya planteado explícitamente. Entre otras cosas, los alumnos aprenderán a trabajar en equipo, a discutir sin pelearse, a expresar sus ideas, tanto de manera oral como escrita, a redactar con claridad, etc.

Si este profesor no hubiera planteado previamente sus objetivos de aprendizaje, si hubiera preparado su clase únicamente en función de un temario, si hubiera utilizado únicamente la técnica expositiva, no propiciaría el logro de ninguno de los objetivos formativos que se señalaron anteriormente.

Con esto se entra en otro aspecto de la planeación didáctica, por lo que ahora el profesor en cuestión tiene ahora que establecer los mecanismos a través de los cuales realizará la evaluación de los aprendizajes logrados, y definirá los criterios para asignar una calificación a sus alumnos. Para esto tiene varias opciones. Por ejemplo, a las técnicas de discusión grupal y de debate le darán elementos para evaluar en qué medida se van logrando los objetivos. Lo mismo se puede decir del reporte de lecturas y del ensayo escrito. Así pues, el maestro decidió que no aplicará examen, sino que asignará la calificación de la siguiente manera: 50 por ciento al ensayo escrito, 30 por ciento al reporte de lecturas, y 20 por ciento la participación en las técnicas y actividades grupales.

Ahora bien, en el último paso de la planeación didáctica, aunque el profesor ya sabe lo que va a hacer, ahora tiene que organizarlo, programarlo y prepararlo todo para que las actividades salgan bien, por lo que lo primero que tiene que hacer es una distribución de las sesiones que piensa dedicar a cada una de las unidades.

Los recursos didácticos que necesita preparar este profesor son pocos. Para su exposición, además del pizarrón, podrá utilizar acetatos, hojas de rotafolio, proyectores, láminas, equipo multimedia, etc.. Tal vez conozca un documental interesante que los alumnos deban ver, para lo cuál tendrá que conseguir un cañón y un CPU. Para las lecturas que deban hacer los alumnos, tiene varias opciones: o les indica los libros para que los consulten en la biblioteca, señala direcciones electrónicas, o les da el material fotocopiado para todos, o les da un original para que ellos saquen las fotocopias necesarias. Dependiendo de lo que decida, nuestro profesor programa la fecha en que les indicará el material de lectura (si les da un original para que lo fotocopien, pierden tres o cuatro días únicamente en sacar y repartir las copias).

Con base en este ejemplo, se puede indicar, a manera de resumen, los elementos que debe contener la planeación didáctica de una unidad temática.

- Objetivos que se esperan lograr en esta unidad, tanto los informativos como los formativos.
- Tiempo programado en general para la unidad, y en particular para cada actividad.
- Actividades o técnicas a realizar, así como trabajos o tareas que se encargarán a los alumnos y su programación. En el cuarto capítulo del presente trabajo explicaremos con mayor detalle cómo diseñar estas actividades.
- Materiales requeridos para realizar adecuadamente estas actividades.
- Mecanismos para la evaluación de los logros alcanzados y su programación.

Antes de pasar al siguiente punto, conviene hacer dos aclaraciones en relación con el plan de trabajo del profesor:

En primer lugar, que en los capítulos siguientes se explicarán con mayor detalle y profundidad algunos aspectos que le ayudarán al profesor a enriquecer su plan de trabajo. El desarrollo del encuadre, el diseño de actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes y el trabajo con grupos son aspectos que el profesor podrá tomar en cuenta para elaborar su plan de trabajo.

En segundo lugar, es importante aclarar que la manera en que se redacte y presente la planeación didáctica es lo de menos, lo que importa es que el profesor la elabore.

En algunos casos, las academias de profesores, o por lo menos los profesores que den el mismo tipo de materias, se podrán poner de acuerdo acerca de cómo presentarla, con el fin de tener cierta homogeneidad.

En otros casos se podrá optar por el *formato* comúnmente utilizado en las llamadas cartas descriptivas. El profesor del ejemplo optó por seguir un formato de este tipo.

Este tipo de formato es útil en cuanto que, en una sola hoja, se tiene la visión general de las actividades de cada sesión de trabajo. Por lo mismo, tiene el inconveniente de que no pueden ser demasiado detalladas, pues es necesario ceñirse al espacio destinado para cada apartado.

No está de más enfatizar que lo que se recomienda es únicamente el formato de las cartas descriptivas, como una herramienta que puede ser útil para poner en el papel lo que el propio profesor ha planeado. En el nivel superior, cada profesor tiene el derecho (y de manera concomitante también la obligación y la responsabilidad) de decidir libremente la mejor manera de impartir su clase.

Esto exige, por supuesto, que el profesor sea consciente de esta obligación, la acepte responsablemente y esté capacitado para elaborar eficientemente su planeación didáctica”.⁷³

4.3. Tercera Habilidad didáctica básica en Derecho

Esta habilidad se refiere a la instrumentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y debe estar contemplada desde el momento de la planeación que es la segunda habilidad.

Debe darse especial atención al encuadre en las primeras sesiones del curso cuando se sientan los cimientos del mismo, cuando se prepara y organiza el resto del semestre escolar, pues en gran medida puede influir en el logro satisfactorio de los objetivos planteados.

4.3.1. Desarrollar el encuadre en las primeras sesiones

Se le llama **encuadre** a la definición del marco dentro del cual se desarrollará una actividad (en este caso un curso escolarizado). Esta definición debe incluir tanto los aspectos de fondo como los de forma.

El objetivo general del encuadre es que los alumnos tengan claro qué se va a hacer, para qué se va a hacer y cómo se va a hacer, y que acepten y se comprometan conscientemente con esos lineamientos. Se trata de establecer un acuerdo formal entre las partes que rija o norme la actividad que se desarrollará.

El encuadre, en cuanto a técnica de trabajo, hace alusión a una serie de actividades que se realizan con el grupo de clase, antes de que se inicie formalmente el curso en cuestión.

⁷³ Ibidem, pp. 26-41.

En este sentido, el encuadre incluye algunas actividades que, aunque no van directamente encaminadas al objetivo expuesto, sí contribuyen de manera indirecta a que éste pueda ser alcanzado más efectivamente.

El encuadre, en cuanto a técnica de trabajo, se integra por las siguientes actividades:

- Presentación de los participantes.
- Análisis de expectativas.
- Presentación del programa.
- Plenario de acuerdos y de organización operativa.
- Prueba de diagnóstico.

A continuación se explicarán cada de los anteriores puntos:

“Presentación de los participantes: El objetivo explícito de esta actividad es propiciar o facilitar que los integrantes del grupo se empiecen a conocer entre sí, y que el profesor los conozca un poco más personalmente (cómo se llaman, quiénes son, de dónde vienen, cómo son, etc.).

Los objetivos implícitos de esta actividad son: que el profesor tenga más datos acerca del grupo con el que va a trabajar para que pueda adaptar el curso a sus características particulares; disminuir un poco el nivel de ansiedad o angustia del primer día de clases, relajar las tensiones, “romper el hielo”, propiciar un clima de mayor confianza; iniciar el proceso de integración del grupo, y estimular la motivación de los participantes.

Análisis de expectativas: La segunda actividad del encuadre consiste en la explicitación y análisis de las expectativas de los participantes acerca del curso en cuestión.

Es preciso que el profesor oriente el trabajo de los equipos con dos o tres preguntas que ayuden a explicitar las expectativas del grupo hacia el curso. Por ejemplo:

- ¿Qué espero del curso?
- ¿Qué quiero que suceda en él?
- ¿Qué quiero que no suceda?
- ¿Qué estoy dispuesto a aportar para lograrlo?
- ¿Qué espero del profesor?

También les puede pedir algo como lo siguiente:

- Describir tres situaciones de la vida profesional en las que se requieran los conocimientos sobre la materia (el tema del curso en cuestión).
- Por tanto ¿qué esperan de este curso?

Los objetivos implícitos de esta actividad son: que el profesor tenga más datos acerca de las inquietudes, necesidades y motivaciones de sus alumnos para adecuar el curso a su realidad. Esto tendrá un efecto en la motivación del grupo. En segundo lugar, que los alumnos se sientan tomados en cuenta, al permitírseles expresar lo que piensan y esperan desde el inicio mismo del curso. Esto también repercutirá en la motivación del grupo. Por último, tener elementos objetivos contra los cuales contrastar el programa que se les presentará en el momento del encuadre. Si no lo han expresado por escrito sus expectativas, los juicios que hagan sobre el programa estarán en el aire.

La mejor manera de realizar esta actividad es en grupos pequeños o equipos de trabajo, los cuales expondrán sus conclusiones en una sesión plenaria.

Lo que te interesa, en todo caso, es que los alumnos piensen por sí mismos, desde el principio del curso, en la importancia o utilidad que tiene éste para su vida personal y profesional.

Presentación del programa: La tercera actividad del encuadre es la presentación del programa del curso por parte del profesor.

Los objetivos explícitos son dar a conocer a los alumnos la propuesta de trabajo del profesor, ubicar la materia en el plan de estudios y presentarles un mapa cognoscitivo de los contenidos que van a estudiar.

Los objetivos implícitos de esta actividad son: mostrar a los alumnos que el profesor llega preparado al curso, que lo ha planeado bien y que trae una propuesta coherente y completa acerca del mismo (una de las cosas que más molestan a los estudiantes es que los profesores lleguen a improvisar a la clase); preparar el plenario de acuerdos sobre una base firme y hacer sentir al grupo que son importantes como personas y como estudiantes. Esto se logra con el simple hecho de presentar a su consideración el programa, antes de empezar formalmente el curso. Ese sentimiento de ser tomados en cuenta provocará, en la mayoría de los casos, una respuesta de mayor compromiso y responsabilidad. Por último, proporcionar a los alumnos un esquema conceptual dentro del cual puedan ubicar fácilmente los contenidos que vean a lo largo del curso.

La manera de realizar esta actividad dependerá de la forma en que el profesor haya decidido presentar el programa. Si lo trae impreso, con copias para todos los participantes, les pedirá que lo lean en los mismos equipos en que trabajaron sus expectativas; que lo analicen a fondo y lo confronten con sus expectativas. También les pedirá que anoten las dudas que tengan y que preparen sugerencias para modificar, completar o enriquecer algún aspecto del programa, con base en sus inquietudes y necesidades.

Si el profesor decidió presentar el programa en rotafolio, lo explicará ante el grupo y responderá las dudas o preguntas que le planteen. Una vez terminada su exposición, les pedirá que se reúnan en los mismos equipos en que trabajaron sus expectativas, para que confronten con ellas la propuesta de trabajo que les acaba de presentar y hagan sugerencias para modificar, completar o enriquecer algún aspecto del programa.

En resumen, lo que se pretende es que no se empiece el curso sin que los alumnos sepan exactamente lo que se espera de ellos, tanto en cantidad como en calidad de trabajo.

Plenario de acuerdos y de organización operativa: El objetivo explícito de esta actividad es definir, de común acuerdo entre las partes, la orientación y la normatividad que regirá el curso en cuestión, y establecer, en este sentido, una especie de contrato de trabajo.

Los objetivos implícitos son: definir y estructurar una organización del curso en la que se tomen en cuenta tanto los objetivos del profesor como las expectativas y necesidades del grupo, para que todas las partes se sientan incluidas en la propuesta final, estimular la motivación del grupo; asegurar su compromiso en el sentido de que pondrán su máximo esfuerzo para alcanzar las metas que fueron definidas de manera conjunta, y sentar las bases de una organización sólida, sobre la cual se construirá el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, lo que se pretende es que no se empiece el curso sin que los alumnos sepan exactamente lo que se espera de ellos, tanto en cantidad como en calidad de trabajo.

Prueba de diagnóstico: La última actividad del encuadre es la prueba de diagnóstico, cuyo objetivo explícito es conocer el nivel de conocimientos previos con que los alumnos llegan a nuestro curso.

Los objetivos implícitos de esta actividad son: sentar las condiciones para que los alumnos comprendan los contenidos propios del curso, al certificar que cuentan con los elementos teóricos previos necesarios para ellos. En caso de que no posean el nivel necesario, tener elementos objetivos para modificar el plan de trabajo, con el fin de suplir por lo menos las carencias más importantes. Por último, involucrar a los alumnos como los más interesados en su propio proceso de aprendizaje, y que asuman conscientemente esa responsabilidad.

La manera de realizar esta actividad es, también, muy sencilla, pero exige una preparación cuidadosa por parte del maestro.

El primer caso es pedir a los alumnos que respondan la prueba de diagnóstico previamente elaborada por el profesor. El segundo paso consiste en corregir junto con los alumnos esa prueba y calificarla. El tercero, en evaluar el nivel de conocimientos previos del grupo y tomar decisiones en cuanto a modificar o no el plan de trabajo.

El aspecto clave de esta actividad reside en la elaboración de la prueba que se aplique a los alumnos.

Una queja muy común entre los profesores es que sus alumnos no avanzan en su clase por que no llegan a ella con el nivel de conocimientos previos requeridos. En lugar de hacer algo para superar esa situación, le echan la culpa al maestro del curso anterior, o a la escuela de donde provienen sus estudiantes, y al tener alguien a quien culpar sienten aliviada su conciencia, y

continúan con su programa, esperando que por lo menos algunos alumnos alcancen los objetivos.

Cada materia exige diferentes conocimientos, habilidades y destrezas previas, sin las cuales no es posible avanzar al ritmo que el profesor desearía. Cada profesor conoce, por experiencia, cuáles son esos conocimientos, habilidades y destrezas que exige su materia y que debieron ser adquiridos en cursos anteriores. Hacia esos aspectos importantes hay que orientar la prueba de diagnóstico. Pueden ser sólo dos o tres, o hasta 10. No importa si es breve o extensa; lo importante es que sirva para evaluar si los alumnos están capacitados o no para aprovechar al máximo la materia que están a punto de empezar.

En relación con la manera de redactar y presentar esta prueba, insistimos en que eso es lo de menos. Puede tener la forma de un examen de opción múltiple, o consistir en preguntas abiertas, o en completar frases a medias, o en correlacionar columnas, etcétera. Lo que importa es que sirva para evaluar lo que se quiere: si nuestros alumnos están preparados para comprender lo que vamos a tratar en el curso.

Al aplicar esta prueba es importante que el profesor explique claramente su objetivo y que indique que no repercutirá en la calificación del curso.

El corregir y calificar la prueba junto con los alumnos contribuye a que estos tomen conciencia de su nivel de conocimientos, y a que se asuman como la parte más interesada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.”⁷⁴

⁷⁴ Ibidem, pp. 43-54.

4.4. Cuarta Habilidad Básica en Derecho: Diseñar e instrumentar actividades de aprendizaje y de evaluación de los aprendizajes

Con esta habilidad lo que se pretende es, precisamente, que el profesor tome conciencia de la estrecha relación que existe entre su forma de trabajar con los alumnos y el tipo de formación que éstos reciben.

Asimismo, que sea capaz de manejar y orientar esta realidad hacia el logro de los objetivos formativos que se planteó al hacer su planeación didáctica.

Una vez terminado el encuadre, inicia el curso formalmente, es decir, se empiezan a trabajar los contenidos temáticos del curso. A partir de este momento, y hasta el final del semestre o ciclo escolar, la función del profesor se realizará mediante la instrumentación de actividades de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje, la cuales diseñó previamente, al hacer la planeación didáctica de las unidades temáticas.

Asimismo, es posible que, como resultado del encuadre (de los datos que obtuvo acerca de las características de su grupo y del plenario de acuerdos que sostuvo con ellos), haya modificado de alguna manera aquel diseño inicial. Sin embargo, debido a la importancia de diseño adecuado de estas actividades para el proceso de enseñanza-aprendizaje, hemos dedicado un apartado exclusivo al desarrollo de esta habilidad.

Las formas o estilos de docencia determinan, en primer lugar, el nivel de profundidad con que se asimilan los contenidos y, en segundo lugar, el tipo de aprendizaje formativo que adquiere el alumno.

Cuando se habla de las formas o estilos de docencia, se refiere a la manera de trabajar del profesor, al vínculo que establece con sus alumnos, al tipo de actividades de aprendizaje que instrumenta y a su manera de evaluar el proceso y de calificar a sus alumnos.

Los propios alumnos son expertos en catalogar a sus profesores según su manera de ser y de trabajar, por lo que suelen decir: Éste es muy barco; aquél es muy exigente. Con este profesor no aprendes nada, pero te diviertes mucho ya que es 'pura botana'; aquél es muy serio y estricto, pero aprendes mucho. Éste no prepara sus clases, sino que llega a ver qué se le ocurre; aquél es muy sistemático y organizado, desde el primer día sabemos qué vamos a ver y cuándo. Éste es muy irresponsable, falta cuando quiere y nunca terminamos el programa; aquél nunca falta, nos trae a marchas forzadas, pero vemos muy bien todos los temas. Para pasar con este profesor sólo tienes que estudiar tus apuntes unos días antes del examen; con aquél, tienes que hacer lecturas, reportes y trabajos escritos, etc.

A través de su manera de ser y de trabajar, el profesor manda a sus alumnos continuos mensajes que ellos reciben y aprenden. Se predica con el ejemplo, y el profesor está en una especie de aparador, a la vista de todos sus alumnos. Así que, además de la materia que imparte, también enseña ciertos valores, cierta ideología, cierta disciplina, modos de ver y enfrentar la vida, formas de trabajar y de relacionarse, etc. Esto es así, aunque el profesor no se dé cuenta de ello.

4.4.1. Diseño de actividades de aprendizaje

A continuación se presenta cuales son las actividades que debe realizar el profesor en cuanto al plan de estudios que ya tiene previamente diseñado.

Cuando el profesor utiliza la técnica expositiva, desarrolla en sus alumnos dos habilidades: atender y entender una exposición tipo conferencia, y hacer apuntes en clase.

Por otro lado, en un examen de tipo tradicional, se mide (porque calificar es medir) la capacidad de retención, memorización y repetición (aunque sea momentánea) de ciertos contenidos.

En cambio, cuando el profesor utiliza otras actividades o técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como otros mecanismos para la evaluación y la calificación, propicia que sus alumnos desarrollen otro tipo de habilidades y que adquieran otro tipo de aprendizajes.

Cuando el profesor pide a sus alumnos que lean por cuenta un material, propicia el desarrollo de la habilidad para leer y comprender un texto (hay alumnos que terminan su carrera sin haber leído un libro completo).

Cuando el profesor hace equipos de trabajo para preparar y presentar exposiciones en clase, propicia el desarrollo de otras habilidades: lectura y comprensión de lo leído, estructuración de una exposición, trabajo en equipo, elaboración del material de apoyo para la exposición y hablar en público.

Si los alumnos no han practicado antes estas habilidades, la primera vez que expongan un tema les saldrá muy mal. Pero con la retroalimentación del profesor y de sus propios compañeros, la segunda vez lo harán mejor y, así, hasta que lo hagan perfectamente.

Por supuesto, estos esfuerzos se tomarán en cuenta como parte de la evaluación y de la calificación.

Cuando el profesor, una vez explicada la teoría y hecha una demostración práctica, encarga a sus alumnos la resolución de un problemario, o la realización de una práctica o de un experimento, con su correspondiente reporte, propicia el desarrollo de otras habilidades: comprensión a fondo de los principios teóricos y de sus implicaciones (y no sólo retención memorística de éstos); capacidad de transferencia de los mismos principios a diferentes situaciones; habilidad para aplicar la teoría en la práctica y, por tanto, de integrar ambos campos.

Estos problemarios, prácticas o experimentos se considerarán para la evaluación y la calificación, lo cual implica, por supuesto, que el profesor revise los trabajos y reportes de sus alumnos, y los retroalimente para corregir sus errores.

Cuando el profesor pide a sus alumnos la realización de una investigación (sea teórico-bibliográfica o aplicada) y la presentación de los resultados en un trabajo escrito al final del ciclo escolar, propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades: diseñar un proyecto de investigación, buscar bibliografía, elaborar hipótesis de trabajo, diseñar mecanismos para ratificarlas o refutarlas, diseñar instrumentos de captura de información, analizar los datos obtenidos, estructurar las conclusiones, fundamentar las mismas y redactar el reporte final.

Estos esfuerzos y sus resultados serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación. Lo cual implica, por supuesto, el trabajo de asesoría durante el proceso de investigación, así como la lectura, revisión y corrección de los reportes finales y la retroalimentación al alumno para corregir sus errores.

Cuando el profesor utiliza en clase, de manera sistemática, la técnica de discusión de temas en grupos pequeños o equipos de trabajo, propicia el desarrollo de otro tipo de habilidades: trabajo en equipo, comunicación, saber escuchar a los demás, respetar las posiciones de los compañeros, expresar las propias ideas, modificar los esquemas propios en función de las aportaciones de los demás, estudiar y aprender en grupo, etc.

La participación activa en estas sesiones de discusión grupal contará para la evaluación y, de alguna manera, también para la calificación. Decimos de alguna manera, porque aquí interviene la apreciación subjetiva del profesor acerca del tipo de participación de cada alumno. A pesar de esta subjetividad, recomendamos que en la calificación final del curso asigne un porcentaje (un cinco o 10 por ciento) a la calidad de la participación de alumno en las actividades grupales, y en general, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando el profesor se preocupa por la integración del grupo total y/o por la integración de equipos de trabajo, y realiza algunas actividades para lograrla (sea dentro del programa o extraclase), propicia que sus alumnos desarrollen el espíritu de colaboración y de trabajo en equipo, la capacidad para establecer los objetivos comunes por encima de los intereses particulares, la conciencia o sentimiento de autorrealización a través de los logros y las metas alcanzadas con el esfuerzo conjunto, la habilidad para negociar cuando se trata de armonizar propuestas o puntos de vista diferentes o contrapuestos, etc.

De la misma manera que en el punto anterior, los esfuerzos realizados y los frutos alcanzados en esta línea serán considerados por el profesor para la evaluación y la calificación.

A continuación se presenta una tipología de las técnicas de enseñanza-aprendizaje, en la que se podrán encontrar muchas actividades como las que se acaban de mencionar.

Se han incluido toda bajo el concepto de técnicas, ya que si el profesor recurre a determinado tipo de actividades de una manera constante y sistemática, éstas se convierten en su técnica de trabajo. Las hemos dividido en dos tipos: aquellas en que predomina el trabajo individual (ver cuadro inferior) y aquellas en las que predomina el trabajo grupal.

A su vez, las primeras se dividen en técnicas centradas en el profesor y técnicas centradas en el alumno. Las técnicas de trabajo grupal se dividen, también en dos: técnicas centradas en la tarea y técnicas centradas en el grupo.

Técnicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al trabajo individual

<p>1.- <i>Centradas en el Profesor :</i> * Exposición * Demostración (para trabajos prácticos).</p>	<p>* Resolución de problemas en el pizarrón. * Conferencia</p>
<p>2.- <i>Centradas en el alumno:</i> * Preparación de un examen (Con guía o sin ella). •2 Lectura de material específico. •3 Búsqueda de bibliografía sobre un tema, y lectura de la misma. •4 Presentación de fichas bibliográficas. •5 Presentación de reportes de lectura, o síntesis del material. •6 Comentarios o críticas a lo leído. •7 Respuestas a un cuestionario. •8 Resolución de problemas. •9 Realización de prácticas.</p>	<p>•10 Realización de experimentos •11 Presentación de reportes de prácticas o experimentos. •12 Aplicación de cuestionarios a otras personas. •13 Realización de entrevistas. •14 Redacción de ensayos breves. •15 Preparación y presentación de exposiciones. •16 Desarrollo de investigaciones más amplias, que duren un semestre o un año escolar. •17 Resolución de casos.</p>

Técnicas de enseñanza-aprendizaje orientadas al trabajo grupal

<p>1.-Centradas en la tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> •1 Esquema básico de todo trabajo grupal: Preparación individual (fuera del aula). Trabajo en equipos o grupos pequeños. Sesiones plenarias. a) Debate. b) Panel. c) Mesa redonda. d) Rejilla. e) Representantes. f) Concordar-discordar. g) Jerarquización. h) Philips 6-6. i) Corrillos o grupos de discusión j) Algunas técnicas para el trabajo grupal. 	<p>2.- Centradas en el grupo:(se señala entre paréntesis un ejemplo de cada una de ellas)</p> <ul style="list-style-type: none"> •1 Presentaciones y rompimiento de hielo (presentaciones progresivas) •2 Comunicación (comunicación en uno y dos sentidos). •3 Trabajo en equipo (cuadrados de Bavelas). •4 Toma de decisiones (la NASA) •5 Manejo de conflictos (destrucción del mundo). •6 Integración afectiva (sociograma). •7 Técnica laboral. •8 Liderazgos grupales (los caballos.) •9 Espíritu de colaboración (bolsa de valores). •10 Construcción de esquemas conceptuales (concordar-discordar). •11 Técnicas para mejorar el estudio en equipo. •12 Sociodramas o juego de papeles.
--	---

Centradas en las tareas:

“**Sesiones plenarias.** Cuando hablamos de las sesiones plenarias, se hace referencia al trabajo grupal que se realiza con la totalidad del grupo. El trabajo ya no se llega en equipos pequeños, sino que el grupo en pleno desarrolla una misma tarea.

Por lo general las sesiones plenarias se desarrollan al estar el grupo sentado en forma de círculo con el fin de que todos se puedan ver de frente.

Conviene aclarar que no toda sesión general es un plenario, sino sólo en aquellas que se da un trabajo grupal, es decir, en que se propicia la comunicación abierta y la cooperación de todos los participantes.

En este sentido, no se puede hablar de la exposición del profesor como un plenario, aunque se haga delante de todo el grupo, ya que en ella se da la comunicación solo en un sentido (del profesor a los alumnos) o en dos sentidos (cuando el profesor permite preguntas y las responde), pero no se da la comunicación entre todos los participantes ni se tiene una tarea para la que se requiera la integración grupal.

Debate dirigido o discusión guiada. Es una técnica de aprendizaje a través de la participación dinámica en el intercambio elaboración de ideas y de múltiple información.

Estimula el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación, el trabajo colectivo, la comprensión y la tolerancia. Ayuda a superar juicios e ideas preconcebidas y amplía el panorama intelectual por el intercambio y actualización de ideas. Permite profundizar los temas, responde a genuinas motivaciones y produce satisfacción a los alumnos.

Número de participantes: Máximo 50. Tiempo: De 45 a 60 minutos.

Desarrollo:

- El conductor hace una breve introducción al tema para motivar al grupo.
- Se nombra un moderador que puede ser el mismo conductor.
- El moderador lanza la primera pregunta o invita a la participación, si nadie contesta, él mismo puede contestar y señalar varias alternativas. Esto da pie para que acepten o refuten y así empieza el debate.
- Iniciado el debate, el moderador la guía procurando evitar presiones, intimidación o sometimiento.
- Lo más importante es la elaboración mental y las respuestas propias del grupo.

- Oportunamente el moderador resumirá lo discutido y reencauzará la actividad.

Si el tema lo permite en un momento dado puede emplear ayudas audiovisuales para ilustrar, sugerir, etc. El moderador atenderá el desarrollo del contenido que se discute, las actitudes de los miembros y detalles del grupo. Se debe conceder oportunamente el empleo de la palabra, evitará monopolización de la misma y alentará a los tímidos y sumisos.

Podrá sugerir, informar, aclarar confusiones y contradicciones, pero no aportará su punto de vista. Su actitud será serena, segura, cordial, justa, ecuánime para conducir cerebralmente el debate. Admitirá todas las participaciones sin rechazo, burla o menosprecio.

Debe culminarse en una conclusión o acuerdo del tema de discusión, antes de darse por concluido el debate. En colaboración con los participantes el moderador (o secretario) elaborará un síntesis, que si se desea puede ser tomada por todo el grupo.

Observaciones

- Para que haya debate el tema debe ser cuestionable y posible de ser interpretado desde varios ángulos de mira.
- Puede emplear todo tipo de material didáctico.
- No deben tomar nota los participantes para no distraerse.
- Puede designarse un secretario rotativo.
- Evitar preguntas que no contesten con un si o un no.

Posibles aplicaciones en la escuela.

- Puede realizarse después de la proyección de una película, conferencia, clase u otra actividad de interés.
- Pueden fijarse temas de antemano propuestos por el maestro o los alumnos (del programa de estudios).

- Se deben tomar en cuenta que consume mucho más tiempo que el estudio habitual de lecciones.

Panel. El panel brinda la oportunidad de abarcar rápidamente en un ambiente de informalidad, todos los aspectos posibles de un tema enfocándolo desde diferentes puntos de vista, con lo que el grupo obtendrá una visión relativamente completa del mismo.

Número de participantes: de 4 a 6. Tiempo: 60 minutos.

Preparación:

- Selecciona el tema.
- Se seleccionan las personas que participarán en el panel tomado en cuenta algunas características que deben poseer como son:
 - Conocimiento del tema.
 - Agilidad mental.
 - Facilidad de palabra.
 - Juicio crítico y capacidad de análisis.
- Selecciona una persona que coordina el panel (puede ser el mismo conductor), las funciones de esta persona se verán el desarrollo de la técnica.
- La persona que coordinará el panel debe realizar una reunión previa con los participantes de éste para intercambiar ideas y establecer un plan de desarrollo del panel.

Desarrollo:

- El moderador (la persona que coordina el panel) inicia la sesión, presenta a los miembros del panel y formula una primera pregunta acerca del tema que se va a tratar.

- Un participante del panel (seleccionado en la reunión previa) dará contestación entablándose así el diálogo que se desarrollará según el plan previsto, pero de una manera flexible.
- El moderador interviene para hacer nuevas preguntas sobre el tema, estimular u orientar el diálogo hacia aspectos no tocados, centrar la conversación cuando se desvía, aminorar tensiones, etc.
- Ya para finalizar el moderador invita a los participantes del panel a que hagan un resumen breve de sus ideas.
- Finalmente el moderador destacará las conclusiones más importantes.

Observaciones:

- El moderador no debe dar opiniones propias.
- Una vez finalizado el panel la conversación o debate del tema puede pasar al grupo si se desea y el tiempo lo permite, sin que sea requisito la presencia de los miembros del panel.
- El moderador puede seguir coordinando esta segunda parte de la actividad grupal, que se habrá convertido en un “foro”.
- El panel puede ser aplicado después de haber utilizado alguna técnica más formal y estructurada como son la mesa redonda o el simposio.
- Se recomienda la espontaneidad y el dinamismo que caracterizan esta técnica permite que por lo general sea bien aceptada.
- Además de utilizarse con materias de estudio, puede emplearse en temas relacionados con situaciones familiares, información sexual, cooperación con la comunidad, servicios públicos, etc.
- También es de tomarse en cuenta que el grupo no debe ser demasiado numeroso para que no se pierda la atención.

Mesa Redonda. Esta técnica se describe como una discusión ante un auditorio por un grupo seleccionado de personas (3 a 6) bajo la dirección de un moderador. La atmósfera que éste método ofrece puede ser informal, ésta

técnica brinda la oportunidad de exponer y enfocar diferentes puntos de vista de un tema en común y llegar a un acuerdo. Crea interés en el auditorio hacia los temas de discusión y motiva al grupo mayor hacia la acción constructiva. Esta técnica se usa frecuentemente y su éxito depende en gran parte del moderador y de los integrantes de la mesa. No puede llevarse a cabo si no hay un planteamiento previo.

Es importante concluir mientras el interés del grupo no decrezca.

Número de participantes: 6 a 10 miembros. Tiempo: Una hora aproximadamente.

Desarrollo:

- Un grupo de expertos elegidos son los encargados de dirigir la mesa redonda.
- Uno de los integrantes hace el papel de moderador.
- Los participantes seleccionan primeramente los temas a tratar.
- Los temas deben ser interesantes y comprensibles para el grupo.
- El auditorio permanece atento a lo que sucede en la mesa redonda.
- Se aconseja permitir al auditorio participar con comentarios y preguntas.
- Las conclusiones obtenidas por los representantes de la mesa redonda deben ser útiles y aprovechables para todos.

Observaciones: La discusión no debe ser monopolizada por algunos miembros de la mesa.

Rejilla. Esta técnica especialmente útil cuando se pretende informar un contenido extenso a todos los participantes y garantizar la participación de todos ellos.

Número de participantes: Mínimo de 20 máximo de 60. Tiempo: de 30 a 60 minutos.

Desarrollo:

- Se expone al grupo el o los temas con los que se trabajará.
- De acuerdo al tema de trabajo, se prevé el número de integrantes que convenga a cada equipo.
- Es preciso tener claro el número de equipos que son necesarios de acuerdo al número de participantes.
- Los participantes se numeran del No. 1 al equivalente al número de equipos que se van a formar.
- Forman equipos todos los que tienen el mismo número, es decir, los unos, los dos, etc.
- La información del trabajo que ha realizado cada equipo debe llegar a los demás grupos que posteriormente se formarán. Para ello, cada miembro del equipo debe fungir como secretario.
- Dentro de cada equipo, los participantes vuelven a numerarse para formar nuevos grupos de trabajo y transmitir así la información.
- Al finalizar esta etapa se realiza un comentario grupal respecto a las conclusiones obtenidas.

Observaciones: Para integrar equipos puede utilizarse materiales atractivos tales como: figuritas geométricas, diversas clases de flores o de frutas, etc.”⁷⁵

Técnica de los representantes. “De trabajo grupal; centrada en la tarea. Después del trabajo de los equipos, en vez de exponer y discutir las conclusiones en un plenario, éstas se presentan y discuten en un pequeño grupo integrado por representantes de los mismos.

⁷⁵ Encinas Gasca, Huberto. Curso Taller. Técnicas didácticas y dinámicas de Grupos. U.M.S.N.H. Morelia, Michoacán, Noviembre 2005.

Objetivo explícito. Estudiar, analizar y discutir un tema, material o autor.

Objetivos implícitos.

- Desarrollar las habilidades para el trabajo en equipo.
- Desarrollar las habilidades para escuchar y observar.
- Detectar la capacidad de organización y discusión de un tema por parte del grupo.
- Propiciar la construcción de un esquema referencial grupal.

Primer paso. El coordinador divide al grupo en equipos de cuatro, cinco o seis personas, para discutir el tema, material o autor cuya lectura individual se les dejó previamente como tarea. Asimismo, les pide que elaboren sus conclusiones con base en una guía que él les presenta. Conviene que esta guía no contenga preguntas cerradas ya que, por responderlas puntualmente, los equipos dejarán de analizar aspectos importantes del tema.

Ejemplo de algunas preguntas abiertas:

- ¿Cuál es la posición básica del autor del tema?
- ¿Cuáles son las ideas principales en que fundamenta esa posición?
- Presenten una crítica grupal a esas ideas.

El tiempo que dedique a esta actividad dependerá de la amplitud y dificultad del material que se va a analizar.

Segundo paso. El coordinador solicita a cada uno de los equipos que nombre a un representante, que se encargará de exponer las conclusiones a las que llegaron. En el centro del salón (con el fin que el resto del grupo los pueda escuchar) se ubicará la mesa de representantes. Habrá tantos representantes como equipos iniciales hayal.

En esta primera ronda se les pide a los representantes que expongan las conclusiones a las que llegaron sus equipos, se les indica que en las siguientes rondas podrán discutir y profundizar el tema y se les pide que hablen en voz alta para que puedan ser escuchados por el resto del grupo que se encuentra ubicado, en equipos, alrededor de la mesa de representantes. Al resto del grupo se les pide que escuche las exposiciones que se hagan, ya que cada equipo retroalimentará a su representante acerca de su participación, y lo orientará para continuar la discusión en las siguientes rondas.

El tiempo destinado a esta primera ronda podrá variar, de acuerdo con el número de representantes que haya en la mesa. Se recomienda asignarle de 10 a 15 minutos, para tener tiempo de profundizar posteriormente en el tema.

Tercer paso. Los representantes regresan a sus equipos originales, donde son retroalimentados acerca de su actuación.

Asimismo, su equipo le indica ciertos parámetros para orientar la discusión. Los equipos podrán mandar a las siguientes rondas al mismo representante o cambiarlo por otro que consideren puede ayudar más a profundizar en el tema.

Se asignan cinco minutos a esta actividad.

Cuarto paso. Segunda ronda de trabajo de la mesa de representantes. Esta vez el objetivo es profundizar en el tema e intentar abarcar todos los aspectos importantes. Se le indica que la tercera ronda será para tratar de llegar a conclusiones de grupo.

Se asignan de 10 a 15 minutos a esta actividad.

Quinto paso. Los representantes regresan durante cinco minutos a sus equipos originales para ser retro alimentados y preparar la línea que deben seguir para las conclusiones finales.

Sexto paso. Tercera y última ronda de la mesa de representantes.

Se les dan de 10 a 15 minutos para llegar a conclusiones generales sobre el tema.

Séptimo paso. Evaluación de la técnica; si fue útil o no, si se lograron los objetivos de aprendizaje o no, qué aspectos fueron positivos y cuáles los negativos, etcétera. No se hace plenario, ya que la mesa de representantes actuó como si fuera el plenario.

Tiempo. Aproximadamente un hora y media, aunque puede aumentar o disminuir de acuerdo con la amplitud y dificultad del tema.

Cuando se tienen clases de una hora de 50 minutos, en una se puede realizar el primer paso y en otra, los pasos siguientes.

Materiales requeridos. El que se tenga que discutir o analizar. El coordinador puede remitir al grupo a la biblioteca o entregarle copia del material a leer. Se debe indicar y/o repartir este material a la clase en que se realizará la técnica por lo menos con una semana de anticipación. Si los alumnos llegan sin haber leído, el ejercicio no será tan provechoso y se perderá tiempo en realizar una lectura individual en clase.

Observaciones. Esta técnica sustituye al plenario de conclusiones y permite profundizar un tema determinado. Al tener que observar y retroalimentar a sus representantes, el resto del grupo estará atento a lo que éstos discuten.

Un aspecto que debe cuidar el coordinador es la guía de trabajo de los primeros equipos, ya que ésta orientará toda la discusión posterior.

Indicaciones. Esta técnica se puede utilizar casi para cualquier tema que implique una lectura de material. Aun cuando se requiera una lectura previa, este esquema puede ser utilizado para llegar a acuerdos o tomar decisiones que involucren a todo el grupo, o para discutir aspectos globales o problemas específicos en que el coordinador considere necesario profundizar.”⁷⁶

Técnica de Concordar-discordar. Tipo de técnica. De trabajo grupal; centrada en la tarea.

Objetivo explícito. “Definir la posición individual y grupal en relación con una serie de afirmaciones determinadas por el coordinador.

Objetivos implícitos.

- Desarrollar habilidades para la discusión y el análisis en equipo.
- Desarrollar la capacidad para fundamentar y exponer las opiniones personales.
- Desarrollar la capacidad para escuchar diferentes puntos de vista y modificar los propios en función de lo discutido.
- Desarrollar la capacidad para analizar con detalle y precisión.
- Desarrollar la capacidad para definir conceptos con claridad y precisión.
- Evaluar el nivel de apropiación de un tema por parte del grupo.

⁷⁶ Zarzar Charur, Carlos. Op. Cit., cfr nota 72, pp. 109-112.

Primer paso. El coordinador plantea al grupo una serie de afirmaciones (de cinco a 10) y les pide que, en silencio e individualmente, indiquen si están de acuerdo o no con cada una de ellas. (En el apartado de material requerido se explica la manera de presentar estas afirmaciones). Para esto, puede entregar una fotocopia con las afirmaciones a cada participantes o simplemente traerlas en una hoja rotafolio y colocarla donde todos la puedan ver.

Se les dan de cinco a 10 minutos para esta actividad, dependiendo del número de afirmaciones.

Segundo paso. El coordinador divide al grupo en equipos de seis, siete u ocho personas cada uno y les da las siguientes instrucciones: El trabajo de cada equipo, es decidir, por consenso, si están de acuerdo o no con cada una de esas afirmaciones. No deben decidir por mayoría de votos, sino a través de la discusión y fundamentación de las opiniones personales. Si después de discutir no llegan a ponerse de acuerdo en alguna afirmación, pueden modificar la forma en que está redactada para establecer un consenso.

Se les asigna de 20 a 35 minutos, dependiendo del número de afirmaciones.

Tercer paso. Se hace un plenario para que cada equipo presente sus conclusiones. El coordinador anota en el pizarrón (en un cuadro de doble entrada), la decisión de cada equipo en relación con cada una de las afirmaciones. En las afirmaciones en que haya diferencias entre los equipos, el coordinador propiciará la discusión y fundamentación de cada opinión, para ver si se llega a un consenso grupal. Si éste no se alcanza fácilmente, se pasa a la siguiente afirmación.

Durante este plenario, el coordinador aún no da su opinión personal, sino que simplemente propicia la discusión y el intercambio de ideas.

Cuarto paso. Se continúa con el plenario, pero en este momento el coordinador expresa su opinión personal, indica al grupo lo que él considera correcto y los puntos en que les faltó profundizar o afinar detalles, aclara las dudas que hayan quedado y complementa el tema.

Quinto paso. Se hace una evaluación de la técnica, de su utilidad para el logro de los objetivos, del nivel de avance del grupo, etcétera.

Tiempo: De 60 a 90 minutos, dependiendo del número de afirmaciones que presente el coordinador.

Materiales requeridos. Una serie de afirmaciones (de cinco a 10) que pueden entregarse en fotocopia a cada participante o elaborarse en una hoja de rotafolio que se coloca en un lugar visible.

No se trata de preguntas cerradas (de tipo verdadero o falso), las cuales deben estar redactadas con toda precisión para evitar errores.

Se trata de afirmaciones rotundas, absolutas, que deben ser redactadas (a propósito) con algunas ambigüedades y/o imprecisiones.

El propósito de este ejercicio es, precisamente, que el grupo desarrolle su capacidad para precisar, circunstanciar, afinar detalles y definir conceptos. Las afirmaciones deben estar redactas de tal forma que propicien la discusión y el análisis. Si en algunas de ellas los equipos se ponen de acuerdo muy fácilmente, sin profundizar ni discutir, es que no están bien redactadas para los fines de esta técnica.

Más adelante se presenta un ejemplo, utilizado en cursos de didáctica para profesores, acerca de lo que es un buen profesor.

Cada profesor podrá elaborar uno o varios ejercicios de este tipo, para tratar diferentes temas de sus materias.

Observaciones. Lo más importante aquí es la manera de redactar las afirmaciones. Se recomienda probarlas con algunos colegas antes de aplicarlas al grupo. Después de su primera aplicación, hay que estar atento para detectar aquellas afirmaciones que no propicien la discusión y el análisis, para modificarlas.

Indicaciones. Esta técnica es útil para evaluar, al final de un tema, el grado y nivel de apropiación del mismo por parte de los alumnos. También puede utilizarse antes de ver un tema, con el fin tanto de diagnosticar los conocimientos que ya tiene el grupo sobre el mismo, como de estimular e incentivar el interés de los alumnos para estudiarlo.

Técnica de Jerarquización. Tipo de técnica: De trabajo grupal; centrada en la tarea.

Objetivo explícito. Jerarquizar los pasos o elementos que se les indiquen, de acuerdo con el criterio que defina el profesor.

Objetivos implícitos:

- Profundizar en el tema del que trate la técnica.
- Desarrollar la capacidad para jerarquizar lógicamente.
- Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo.
- Desarrollar la habilidad para tomar decisiones en equipo.

- Puede servir de instrumento de evaluación del nivel de aprendizaje logrado por el grupo.

Primer paso. El coordinador reparte al grupo la hoja que elaboró previamente, en la que se describe una situación, se indican los elementos que hay que jerarquizar y los criterios con base en los cuales hay que hacer el ordenamiento. (En la parte dedicada a los materiales se explica cómo preparar esta hoja).

Se lee la hoja en voz alta y se aclaran las dudas que surjan.

Segundo paso. Se dan 5 a 10 minutos (según la complejidad del tema), para que cada uno responda su hoja en silencio e individualmente.

Tercer paso. Se hacen equipos de trabajo (de cinco o seis personas cada uno), para llegar a una decisión, por consenso, acerca de la manera en que deben jerarquizarse los elementos del caso presentado.

El coordinador indica que no se deben tomar las decisiones por mayoría de votos, sino mediante el análisis y fundamentación del problema y de la situación.

Se asignan de 25 a 40 minutos a este trabajo, dependiendo de la dificultad del tema.

Cuarto paso. Cuando todos los equipos hayan terminado su trabajo, se realiza un plenario para comprar los resultados a que llegaron. Se anotan las respuestas en el pizarrón y si existen algunas discrepancias, el coordinador abrirá la discusión para tratar de llegar al consenso. Hasta este momento el profesor todavía no expresa su opinión como experto.

Quinto paso. Terminada la discusión, el coordinador indica al grupo la clave correcta para jerarquizar los elementos del problema. Si no todos los equipos alcanzaron la solución correcta, aprovecha este momento para complementar la información y aclarar dudas.

Sexto paso. Se hace una evaluación de la técnica, en plenario; qué tan útil fue para profundizar el tema; qué aspectos quedaron pendientes, etc.

Tiempo. De acuerdo con la dificultad del tema, puede durar desde 50 minutos hasta una hora y media.

Materiales requeridos. Una hoja con la descripción del caso o problema, los elementos que hay que jerarquizar y poscriterios para hacerlo. Cada profesor debe elaborar esta hoja sobre el tema particular de su materia que desee trabajar. Debe tratarse de un tema exacto, de una jerarquización que sólo pueda ser de una manera, que no se preste a diversas interpretaciones. La jerarquización u ordenamiento puede hacerse por orden cronológico (v. g.: sucesos importantes en la historia de un país), por orden metodológico (v. g.: los pasos que hay que seguir para realizar tal trabajo o experimento) o por importancia de los elementos en relación con el objetivo que se plantee (v. g.: para salvarle la vida a una persona que se ha ahogado, hay que realizar las siguientes acciones...)

Además el profesor debe tener la clave de las respuestas exactas, es decir, la jerarquización correcta de todos los elementos en juego. En caso de que no pueda fotocopiar esta hoja para todos y cada uno de los participantes, el profesor puede traer el caso o problema en una hoja de rotafolio que todos puedan leer. Los alumnos anotarán en su cuaderno, el orden o jerarquización que den a los elementos presentados.

Observaciones. Esta técnica debe aplicarse en temas exactos, con una clave de respuesta. Existen otras técnicas (como el Concordar-discordar) que están orientadas al análisis y discusión de temas en los que existen diversas interpretaciones.

Indicaciones. Esta técnica puede utilizarse antes detectar el tema respectivo, con el fin de diagnosticar los conocimientos que tienen los alumnos y motivarlos para estudiar y profundizar más en él. También puede utilizarse después de haber estudiado el tema, con el fin de evaluar los conocimientos alcanzados por los alumnos”.⁷⁷

Técnica de Corrillos (Phillips 66). Consiste en dividir un grupo grande en pequeños equipos con el objeto de facilitar la discusión y exposición. Se conoce también con el nombre de Phillips 66 por ser J. Donald Phillips quien lo institucionalizó en la Universidad de Michigan, E.E. U.U.

Los objetivos que se derivan son los siguientes:

“Permitir el surgimiento de un clima informal aunque el grupo sea numeroso.

- Estimular la comunicación y participación del grupo.
- Asegurar la identificación individual con el problema que se trata en forma suficiente.
- Coadyuvar a liberar de sus inhibiciones a los participantes a través de la aceptación de sus ideas con un equipo que puede ser el protagonista central.
- Evitar aburrimiento, la fatiga y la rutina de las grandes reuniones cuando tienden a estancarse.

⁷⁷ Ibidem, pp. 113-119.

Tiempo: de 25 a 30 minutos. Número de participantes: 30 a 40 personas.

Desarrollo:

- El grupo mayor se divide en equipos aproximadamente de 6 integrantes, de modo que todos los miembros puedan participar.
- El tema o problema por discutirse pueden señalarse a priori o bien surgir espontáneamente dentro de la actividad grupal.
- Cuando se dispone de un salón grande, el conductor puede indicar que tres personas de la primera fila se den vuelta y dialoguen con otras tres de la segunda fila. Si el salón es pequeño, entonces se divide el grupo en equipos de 6 miembros (también de 5 y 4).
- El conductor informa la manera de trabajar a cada subgrupo.
- Cada subgrupo nombra un coordinador y un secretario. El conductor cuenta los 6 minutos que ha de durar la tarea. Un minuto antes de concluir, advierte a los subgrupos para que elaboren su resumen.
- Cada miembro expone durante un minuto y enseguida se analizan las ideas expuestas en busca de consenso. La conclusión o respuesta del subgrupo es dictada al secretario, quien la registra y después la lee.
- Terminado el tiempo de discusión de los equipos, el conductor lo comunica y solicita a los secretarios relatores la lectura de sus sintéticos informes.
- El conductor y otra persona anotan en el pizarrón un resumen fiel de los informes leídos por los relatores. De ésta forma todo el grupo toma conciencia de los diversos enfoques, deriva conclusiones y se constituye un resumen final.
- Cuando los equipos no son de 6 miembros (5 o 4) ni se ajustan al tiempo (6 minutos) se les denomina "corrillos".⁷⁸

Corrillos o Grupos de Discusión. Tipo de técnica. De trabajo grupal; centrada en la tarea.

⁷⁸ Encinas Gasca, Humberto, Op. Cit., cfr nota 75, pp. 120-122.

“Se puede decir que esta técnica constituye la esencia de todas las técnicas grupales centradas en la tarea. Al dominar ésta, el coordinador podrá realizar fácilmente las variaciones que impliquen las demás.

Objetivo explícito. Discutir un tema, problema, material o autor.

Objetivos implícitos.

- Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo.
- Propiciar la construcción de un esquema referencial grupal.
- Desarrollar la habilidad para exponer, discutir y fundamentar las propias ideas.
- Desarrollar la capacidad para escuchar puntos de vista ajenos y modificar el propio con base en lo discutido.

Primer paso. El coordinador divide al grupo en equipos de cuatro, cinco o seis personas cada uno, de acuerdo con el número de alumnos y la dificultad de la tarea. Un equipo de seis o siete personas será más rico en cuanto a sus puntos de vista, pero un equipo de cuatro o cinco podrá profundizar más en el tema.

Si la discusión girará en torno a un material impreso, éste se les debe indicar, por lo menos con una semana de anticipación para que los alumnos hagan una lectura previa del mismo.

El trabajo también se puede realizar sobre los temas vistos previamente en clase; en ese caso las exposiciones del profesor sustituyen la lectura del material.

Una vez integrados los equipos, el coordinador les indicará la tarea a realizar (por ejemplo: discutir, analizar, comprender o profundizar en tal tema, materia o autor; resolver tal problema, etc.) así como el producto que deben presentar ante el plenario (por ejemplo; sus conclusiones, su posición como grupo, la conclusión a que llegaron, la respuesta al problema, etc.). Es conveniente orientar esta actividad con una guía que contenga preguntas abiertas sobre el tema.

El tiempo que se asigne a la actividad dependerá de la amplitud y dificultad de la tarea.

Segundo paso. Se realiza un plenario con dos momentos.

En el primero, cada equipo expone sus conclusiones o el producto que se les solicitó, y en el segundo, se abre el debate para continuar la discusión sobre el tema y llegar a conclusiones grupales.

El tiempo destinado a esta actividad dependerá del número de equipos. En principio no debe exceder de 30 minutos.

Tercer paso. El profesor complementa el tema y trata los aspectos que considera que no han sido tratados adecuadamente por el grupo.

Cuarto paso. Evaluación complementa el tema y trata los aspectos que considera que no han sido tratados adecuadamente por el grupo.

Tiempo. En temas sencillos con grupos poco numerosos, esta técnica se puede realizar en 50 minutos.

Materiales requeridos: Es necesario para analizar adecuadamente el tema que se trate.

Observaciones. La aplicación de esta técnica es sencilla. El coordinador debe supervisar el trabajo de los equipos durante el primer paso, para corroborar que entendieron la tarea y vigilar la cumplan adecuadamente.

Durante el plenario, su función consiste en dirigir la discusión hacia el logro de los objetivos y otorgar la palabra a quien la solicite.

Indicaciones. Como se dijo antes, esta técnica constituye el esquema básico de las técnicas grupales centradas en la tarea, por lo que es posible utilizarlas casi para cualquier tema que se vea en clase”.⁷⁹

Algunas técnicas para el trabajo grupal.

- “Las técnicas para el trabajo grupal son instrumentos, herramientas, y como tales, cada una tiene sus propios objetivos y es útil para un fin específico. Las técnicas no son una panacea, no sirven para todo.
- Es de vital importancia tener siempre en cuenta los objetivos implícitos de cada técnica. El mismo objetivo explícito lograrse de diversas maneras, a través de diferentes técnicas. La selección de una u otra técnica debe estar orientada, sobre todo, por los objetivos implícitos que se pretende lograr en los que se encierran los aspectos formativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Las técnicas no son sagradas ni intocables. Como instrumentos que son, se les puede hacer las modificaciones y adaptaciones que el coordinador considere necesarias para el logro de los objetivos.

⁷⁹ Zarza Charur, Carlos. Op. Cit., cfr nota 72, pp. 101-103.

También es posible crear nuevas técnicas mediante la combinación de dos o tres de las existentes.

De aquí la importancia de terminar cada técnica con una evaluación grupal de la que el coordinador podrá extraer orientaciones útiles para modificarlas, de ser necesario, en ulteriores ocasiones.

Centrados en el grupo. Técnicas de los cuadros de Bavel.

Tipo de técnica: de trabajo grupal; centrada en el grupo.

Objetivo explícito. Realizar en equipo de trabajo que les indique el coordinador (es lo único que se les explica al inicio de la técnica).

Objetivos implícitos. Desarrollar la habilidad para el trabajo en equipo. Desarrollar la capacidad de observación. Desarrollar la habilidad para ayudar a los demás. Detectar las actitudes individuales que ayudan al trabajo en equipo, así como aquellas que lo obstaculizan.

Primer paso. El coordinador divide al grupo en equipos de cinco personas. Cada equipo se sienta alrededor de una mesa en la que no debe haber nada, ni cuadernos, plumas, vasos, etc. Si sobra alguna persona, puede actuar como observador de las actitudes de los participantes durante la técnica. Si falta alguna persona, uno de los equipos puede ser de cuatro personas.

Segundo paso. El coordinador reparte a cada equipo un juego de cinco sobres grandes y les da las siguientes indicaciones: "en los sobres hay piezas de una especie de rompecabezas. Con esas piezas se pueden armar cinco figuras iguales y del mismo tamaño. El trabajo de cada equipo concluirá cuando todos y cada uno de los miembros tenga armada su figura.

Recuerden que todas las figuras deben ser iguales y del mismo tamaño” (no se les debe decir que son cuadrados). En la parte de material requerido se indica la forma de elaborar estos cuadros, así como la manera de repartirlos en cada sobre).

“En ningún sobre están las piezas necesarias para armar alguna de las figuras. Por lo tanto, tienen que intercambiárselas para lograr el objetivo. Pero para esto existen tres reglas: primera: no se permite hablar. El ejercicio debe ser en silencio. Segunda: no se permite hacer señas para pedir las piezas, ni tomar las piezas de otra persona o arrebatárselas. Tercera: lo único que se permite es dar piezas, ofrecerlas a los demás para ayudarlos a armar su figura.

El coordinador se asegura que todos hayan entendido el objetivo del ejercicio así como las reglas indicadas. Cuando ya no hay dudas o preguntas, les pide que abran sus sobres y empiecen a trabajar.

Tercer paso. Los equipos realizan el trabajo que se les pidió. El coordinador observa las actitudes individuales y la manera en que se organizó cada equipo. Si pidió a algunos de los participantes que fungiera como observador le indica en que aspectos se deben fijar para posteriormente retroalimentar al grupo.

Cuando un equipo termina su trabajo, se le pide que tape sus figuras con los sobres y que pasen, en silencio, a observar el trabajo el resto de los equipos. Este paso termina cuando todos los equipos han concluido el ejercicio. Si hay alguno que, a juicio del coordinador, se tarde demasiado tiempo o que, debido a actitudes negativas, no pueda realizar su trabajo, el coordinador puede dar por terminada esta etapa.

Cuarto paso. Se dan cinco o diez minutos para que cada equipo haga una evaluación de su trabajo, poniendo especial énfasis en las actitudes individuales que ayudaron u obstaculizaron el trabajo en equipo; así como en la forma en que se organizaron.

Quinto paso. Se hace un plenario de evaluación para comentar las conclusiones de los equipos. Durante el plenario, el coordinador hará hincapié en aquellos aspectos del trabajo en equipo que más le interesa resaltar.

Técnica laboral. Tipo de técnica: grupal; centrada en el grupo.

Objetivo explícito. Decidir por consenso, en equipos de trabajo, hacer una jerarquización acerca del comportamiento de los trabajadores de la historia que se narrará.

Objetivos implícitos: propiciar la integración grupal. Detectar la ideología y los valores de los participantes en el grupo. Analizar la manera en que la ideología y los valores implícitos determinan las conductas de las personas e influyen en su relación con los demás.

Primer paso. El coordinador narra la siguiente historia: Hay dos empresas que se encuentran separadas por un mar lleno de tiburones. En la primera empresa viven mujeres de las edades de catorce a veinticinco años, cada una de ellas con grado de escolaridad diversos, las cuales desarrollan dentro de la empresa ciertas actividades de trabajo. En la segunda isla viven hombres también de las edades de catorce a veinticinco años dedicándose a actividades diversas dentro de la empresa en que labora, con grados de escolaridad variados.

Un día que algunas de las mujeres deciden visitar a los compañeros de trabajo de la otra isla, los lancheros que las iban a trasladar les propusieron que para llevarlas tendrían que dejarles el trabajo que desempeñaban en la empresa en que ellas laboraban.

Como era tanta la necesidad de las mujeres de visitar a sus compañeros de la otra isla aceptaron la propuesta de los lancheros.

Al momento en que algunas de las muchachas llegan a la isla de los hombres les comentan las condiciones que les pusieron los lancheros y por qué aceptaron dicho trato.

Una vez terminada la historia, se pide que en silencio e individualmente jerarquicen la actuación de cada personaje, asignándole el número uno a quien crea que actuó mejor y el número cinco al que actuó peor según su punto de vista. Se les dan cinco minutos para esto.

Segundo paso. El coordinador divide al grupo en equipos de cinco, seis o siete personas cada uno. Les pide que se pongan de acuerdo, por consenso en una jerarquización de las actuaciones de los cinco personajes de la historia. No se permiten decisiones por mayoría de votos. Debe ser por consenso, por medio de la fundamentación y el convencimiento. Se asignan de veinte a treinta minutos para esta actividad.

Tercer paso. Se hace un plenario en la que cada equipo presenta su jerarquización. El coordinador las anota en el pizarrón. En aquellos puntos en que existan diferencias, se pide a los equipos que fundamenten su posición, para ver si pueden convencerse unos a otros. En este punto no se trata de llegar a una solución única, ya que lo más probable es que en este momento, los grupos no quieran modificar su posición.

Cuarto paso. Se continúa con el plenario para hacer una evaluación del ejercicio: se analizan los valores implícitos que cada equipo tuvo más en cuenta al momento de determinar su jerarquía, como cada persona y cada equipo asigna más importancia a unos valores que a otros, y como éstas jerarquías influyen en las relaciones interpersonales y en el trabajo en equipo.

Tiempo aproximado: una hora.

Materiales requeridos. La hoja con la historia, para que la lea el coordinador ante el grupo.

Esta técnica es útil cuando el coordinador ha detectado divisiones grupales originadas por diferentes valores e ideologías”.⁸⁰

4.4.2. Diseño de actividades de evaluación de los aprendizajes

En el subtema anterior indicamos que todos los esfuerzos que realice el alumno deben ser considerados para la evaluación y la calificación. Ya que hemos puesto tanto énfasis en ellas, vale la pena aclarar la diferencia que existe entre la evaluación y la calificación, así como la que existe entre éstas y la acreditación.

La acreditación. “En primer lugar, la acreditación hace referencia a criterios de tipo académico-administrativo, mediante los cuales una institución educativa avala el título, diploma o constancia que se otorga a cada alumno, así como el tipo de la formación que dicho documento representa. Dicho de otra manera: cuando una institución educativa otorga un título, diploma o constancia, certifica que esa persona posee determinado tipo y nivel de formación.

⁸⁰ Ibidem, pp. 127-143.

Para poder respaldar esta certificación, cada institución educativa establece determinados criterios de acreditación, es decir, requisitos mínimos sin los cuales el alumno no aprueba una materia y no se le acredita en su expediente escolar.

Mientras que la acreditación es de carácter académico-administrativo, la evaluación y la calificación revisten un carácter puramente académico; es decir, se refieren al tipo y nivel de los aprendizajes logrados, aunque cada una lo hace de diferente manera.

La evaluación y la calificación. Por un lado, la evaluación implica una valoración, un juicio de valor; por otro, la calificación implica una medición, una cuantificación. Mientras que la valoración se refiere a la calidad, la medición se refiere a la cantidad. Para valorar algo se pueden y deben tomar en cuenta aún los elementos de tipo subjetivo (opiniones, sentimientos, intuiciones), mientras que la medición hace referencia únicamente a elementos objetivos, susceptibles de ser observados y cuantificados.

Mecanismos, criterios y procedimientos para la calificación. Consideramos un error hacer depender la calificación total, de una única actividad académica, sea ésta el examen final o la presentación de un trabajo escrito. Esto por dos razones. La primera ya la habíamos expuesto: que, muchas veces intervienen circunstancias ajenas o externas al aprendizaje mismo que determinan o condicionan la calificación alcanzada. La segunda razón: porque con un solo mecanismo el profesor logra medir únicamente un tipo de aprendizaje.

Los criterios para calificar deben ser decididos por cada profesor con base en su estilo personal y en su plan de trabajo.

Los destinados a la calificación se refieren, en primer lugar, a los porcentajes de valor que se asigna a cada actividad realizada. Un ejemplo de esto puede ser el siguiente:

1	Examen final	40%
2	Examen parcial	25%
3	Reportes de lecturas	10%
4	Trabajo escrito	20%
5	Participación en clase	<u>5%</u>
	Total	100%

En segundo lugar, estos criterios se refieren a los aspectos que serán considerados para otorgar la calificación en cada actividad.

Como se ve, de esta manera se consigue la participación responsable de los alumnos y a la vez que éstos se sientan tomados en cuenta, sin que se corra el riesgo de que la calificación final dependa arbitraria y subjetivamente de ellos.

Importancia de la evaluación. La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene dos objetivos fundamentales, uno explícito y otro implícito.

El objetivo explícito es analizar en qué medida se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados (tanto los informativos como los formativos), para detectar posibles fallas, u obstáculos en el proceso y superarlos. Se trata de detectar la efectividad de la metodología de trabajo en función del logro de los objetivos de aprendizaje. En caso de detectar fallas, la evaluación servirá para orientar las modificaciones que se hagan a esta metodología de trabajo con el fin de mejorarla.

El objetivo implícito de la evaluación es propiciar la reflexión de los alumnos en torno a su propio proceso de aprendizaje para lograr un mayor compromiso con él. Se trata de que se hagan cargo, responsablemente, de su propio proceso de aprendizaje.

Para lograr estos objetivos, la evaluación debe ser participativa, completa y continua.

- debe ser participativa, es decir, se debe hacer (por lo menos en parte) junto con los alumnos en el salón de clases. Aunque la efectividad del proceso es responsabilidad del profesor, comparte esa responsabilidad con sus alumnos al momento de evaluarlos. Posteriormente, el profesor completará la evaluación que resulte de esta sesión con un análisis más a fondo.
- La evaluación debe ser completa, es decir, debe abarcar todos los aspectos importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto los de fondo (objetivos, contenidos, metodología, bibliografía, etc.) como los de forma (manera de trabajar, organización grupal, acceso a bibliografía de apoyo, direcciones electrónicas, etc. en este mismo sentido, la evaluación comprende tanto los aprendizajes logrados como el proceso seguido para obtenerlos.
- Por último, la evaluación debe ser continua, a lo largo del semestre o curso escolar, y no dejarse para el final del mismo. Si se deja para el final se pierde la posibilidad de corregir el proceso sobre la marcha; cuando se detecten las fallas, ya no habrá tiempo para corregirlas. Para evitar esto se recomienda realizar una evaluación por lo menos al término de cada unidad temática o bloque de contenidos.

En este sentido. la primera evaluación es la más importante, ya que permitirá detectar fallas, errores, omisiones u obstáculos a tiempo y corregirlos para el resto del curso escolar.

Criterios, momentos y procedimientos para la evaluación.

Respecto de los criterios para realizar la evaluación, podemos indicar las siguientes preguntas como guía:

- ¿Se han cumplido los objetivos de aprendizaje planteados hasta el momento, tanto los informativos como los formativos? ¿Hemos aprendido lo que se esperaba? ¿Qué sí y qué no?. Un indicador importante para responder esta pregunta son los resultados de los exámenes, así como las tareas y trabajos entregados por los alumnos y revisados por el profesor.
- ¿A qué se debe lo anterior? ¿Cuáles son las causas? Se trata de encontrar tanto los factores o variables que hayan ayudado y favorecido el aprendizaje como aquellos que lo hayan frenado u obstaculizado.
- ¿Qué medidas correctivas podemos tomar para incrementar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Estas medidas se podrán referir a los alumnos, al profesor, a la metodología de trabajo, a los materiales de apoyo o a cualquier otro factor que intervenga de manera decisiva en el proceso.

Respecto de los momentos y procedimientos más adecuados para realizar la evaluación, podemos indicar los siguientes:

Al término de cada unidad temática. En este caso, el procedimiento más adecuado es plantear al grupo, en sesión plenaria, las tres preguntas expuestas anteriormente. Si se aplicó ya un examen, o se encargaron y revisaron tareas o trabajos, se recomienda analizar sus resultados con los alumnos (como respuesta a la primera pregunta), para de ahí pasar al análisis de las causas y a las propuestas de solución.

En cualquier momento en que el profesor detecte que sucede algo que ponga en peligro el logro de los objetivos de aprendizaje.

En este caso no es conveniente seguir las tres preguntas anotadas sino simplemente señalar al grupo que se ha detectado una situación que entorpece el proceso de aprendizaje, y hacer un análisis de la misma, con el grupo en pleno para decidir cómo superarla.

En la última sesión del curso. En este caso, el procedimiento más conveniente es pedir a los alumnos que respondan, por escrito, las tres preguntas planteadas anteriormente, indicándoles que sus observaciones servirán para mejorar el curso en los próximos semestres.

Algunos profesores acostumbran solicitar a los alumnos que no anoten su nombre en la hoja en que respondan, con el fin de facilitar que expresen libremente su opinión, sin temor a posibles represalias.

Al término del curso, después de haber obtenido las calificaciones finales del grupo, y como una reflexión personal del profesor, que servirá para rediseñar o reestructurar su curso para el siguiente semestre.

Es en este punto cuando el profesor se cuestiona si funcionó o no la planeación didáctica que diseñó antes de empezar el curso.

Este último momento de la evaluación es de vital importancia para el mejoramiento continuo de nuestra práctica docente. Para hacer este análisis, el profesor cuenta con un gran número de indicadores: resultados obtenidos en los exámenes (si un gran número de alumnos reprobó, es que no se consiguió el objetivo fundamental: aprender), los reportes, tareas y trabajos entregados por los alumnos; la evaluación que les pidió en la última sesión de trabajo y, por último, su propia experiencia y sentimiento a lo largo del semestre o curso escolar.

Existe un quinto momento para la evaluación, que se sale del ámbito de trabajo del profesor tomado a título individual; pero, debido a su importancia, consideramos necesario incluirlo aquí.

Evaluación del programa de estudios institucionales de la materia, la cual se realiza en el seno de la academia de profesores o en la coordinación de la carrera o del área, o cuando menos entre los profesores que imparten la misma materia.

En esta evaluación, el cuestionamiento está dirigido a la importancia de la materia para esta carrera de la que forma parte, a la pertinencia y actualidad de los contenidos que se incluyen en el programa, a la lógica con que están estructurados, a la importancia y factibilidad de los objetivos de aprendizaje que se plantearon, etc.

Para realizar esta evaluación institucional del programa de estudios, el procedimiento más adecuado es tener una reunión convocada exclusivamente para tratar este asunto, en la que participen todos los profesores que imparten la misma materia, junto con los coordinadores o responsables institucionales. De esta reunión de trabajo debe resultar un programa de estudio institucional más actualizado y mejor estructurado, así como acuerdos básicos o lineamientos generales que deben seguir los profesores de esa materia.

Si se da la evaluación tal como se planteó en los párrafos anteriores, y si el profesor tiene una actitud abierta al cambio, estaremos en un proceso de mejoramiento continuo y de búsqueda de la excelencia académica.

Cuando decidimos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesor, además de enseñar, también aprende, nos referimos no sólo a que aprende más sobre su materia, sino sobre todo a que aprende cada día a ser mejor profesor, a propiciar cada vez más y mejores aprendizajes significativos en sus alumnos.

Si en un proceso de evaluación serio y sistemático, este aprendizaje puede no darse o darse de una manera deficiente”.⁸¹

4.5. Estrategias de enseñanza para promoción de aprendizajes significativos

“La investigación sobre las estructuras y procesos cognitivos realizada entre las décadas de los sesenta y hasta los ochenta, ayudó de manera significativa a forjar el marco conceptual del enfoque cognitivo contemporáneo.

⁸¹ Ibidem, pp. 61-68.

Éste, sustentado en las teorías de la información, la psicolingüística, la simulación por computadora, y la inteligencia artificial, condujo a nuevas conceptualizaciones acerca de la representación y naturaleza del conocimiento, y de fenómenos como la memoria, la solución de problemas, el significado y la comprensión y producción del lenguaje.

Una línea de investigación impulsada con gran vigor por la corriente cognitiva ha sido la referida al aprendizaje del discurso escrito, que a su vez ha desembocado en el diseño de procedimientos tendientes a modificar el aprendizaje significativo de los contenidos conceptuales, así como a mejorar su comprensión y recuerdo.”⁸²

“Pueden identificarse aquí dos líneas principales de trabajo iniciadas desde la década de los setenta; la aproximación impuesta que consiste en realizar modificaciones o arreglos en el contenido o estructura del material de aprendizaje; y la aproximación inducida que se aboca a entrenar a los aprendices en el manejo directo y por sí mismos de procedimientos que les permitan aprender con éxito de manera autónoma.

En el caso de la aproximación impuesta, las ayudas que se proporcionan al aprendiz pretenden facilitar intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva y son planeadas por el docente, el planificador, el diseñador de materiales o el programador de software educativo, por lo que constituyen estrategias de enseñanza.”⁸³

⁸² Aguilar, J. “El enfoque Cognoscitivo contemporáneo: alcance y perspectivas”. Enseñanza e investigación en psicología. 8(2.171-187, julio-diciembre). Hernández, G. Paradigmas de la psicología educativa. México: ILSE/ OEA/PROMESUP. 1991.

⁸³ Levin, J. R. “Algunas consideraciones sobre estrategias cognitivas y la comprensión de la lectura”. Centro para el Aprendizaje Cognitivo, Universidad de Winsconsin. Trad. Luis Serrano UNAM. Facultad de Psicología. 1971; Shuell, T. de Role of de student and learning from instruction”. contemporary educational psychology, pp. 13-276-295.

“De este modo, podríamos definir a las estrategias de enseñanza como los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos.

Por su parte, la aproximación inducida, comprende una serie de ayudas internalizadas en el lector: éste decide cuándo y por qué aplicarlas, y constituyen estrategias de aprendizaje que el individuo posee y emplea para aprender, recordar y usar la información.

Ambos tipos de estrategias, de enseñanza y de aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares: aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía oral o escrita (lo cual es tarea de un diseñador o de un docente), y en el segundo caso la responsabilidad recae en el aprendiz”.⁸⁴

“La investigación de estrategias de enseñanza ha abordado aspectos como los siguientes: diseño y empleo de objetivos o intenciones de enseñanza preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros.

A su vez, la investigación en estrategias de aprendizaje se ha enfocado en el campo del denominado aprendizaje estratégico, a través del diseño de modelos de intervención cuyo propósito es dotar a los alumnos de estrategias efectivas para el aprendizaje escolar, así como para el mejoramiento en áreas y dominios determinados (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.).

⁸⁴ Idem.

Así se ha trabajado con estrategias como la imágenes, la elaboración verbal y conceptual, la elaboración de resúmenes autogenerador, la detección de conceptos clave e ideas tópico, y de manera reciente con estrategias metacognitivas y autorreguladoras que permiten al alumno reflexionar y regular su proceso de aprendizaje”.⁸⁵

Nótese que en ambos casos se utiliza el término estrategia, por considerar que el profesor o el alumno, según el caso, deberán emplearlas como procedimientos flexibles y adaptativos (nunca como algoritmos rígidos a distintas circunstancias de enseñanza).

En el caso del presente tema, nuestro interés se centra en presentar una serie de estrategias de enseñanza, las cuales serán detalladas en particular en su forma sugerida de uso.

4.6. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza significativa

A continuación se presentarán algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo en los alumnos.

“Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.) ocurrida en la clase.

⁸⁵ Díaz Barriga Arceo, Frida, “Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo”, Ed. Mc. Graw Hill, México 1999, pp.70-71

Las principales estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Objetivos o propósitos del aprendizaje
- Resúmenes
- Ilustraciones
- Organizadores previos
- Preguntas intercaladas
- Pistas tipográficas y discursivas
- Analogías
- Mapas conceptuales y redes semánticas
- Uso de estructuras textuales.

4.7. Estrategias para la didáctica significativa

“En el cuadro siguiente se encuentra, en forma sintetizada, una breve definición y conceptualización de las estrategias para la didáctica significativa:

Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad que la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetivos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas.	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido para aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito que influyen en su comprensión y recuerdo.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse antes (preinstruccionales), durante (coinstruccionales) o después (posinstruccionales) de un contenido curricular específico, ya sea en un texto o en la dinámica del trabajo docente (véase la figura). En este sentido se puede hacer una primera clasificación de las estrategias de enseñanza., señalando su momento de uso y presentación.

Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender (activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes), y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje pertinente. Algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son: los objetivos y el organizador previo.

Tipos de estrategias de enseñanza, según el momento de su presentación en una secuencia de enseñanza.

Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza.

Cubren funciones como las siguientes: detección de la información principal: conceptualización de contenidos; delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías, entre otras.

A su vez, las estrategias posinstruccionales, se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias posinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas y mapas conceptuales.

Otra clasificación valiosa puede ser desarrollada a partir de los procesos cognitivos que las estrategias elicitan para promover mejores aprendizajes (véase Cooper, 1990; Díaz Barriga, 1993; Kiewra, 1991; Mayer, 1984; West, Farmer y Wolf, 1991). De este modo, se propone una segunda clasificación que a continuación se describe en forma breve.

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en los alumnos. Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. En este grupo podemos incluir también a aquellas otras que se concentran en el esclarecimiento de las intenciones educativas que el profesor pretende lograr al término del ciclo o situación educativa.

Clasificación de las estrategias de enseñanza según el proceso cognitivo elicitado.

<i>Proceso en el que incide la estrategia</i>	<i>Tipos de estrategia de enseñanza</i>
<i>Activación de los conocimientos previos</i>	<i>Objetivos o propósitos Preinterrogantes.</i>
<i>Generación de expectativas apropiadas</i>	<i>Actividad generadora de información previa.</i>
<i>Orientar y mantener la atención</i>	<i>Preguntas insertadas Ilustraciones Pistas o claves tipográficas o discursivas.</i>
<i>Promover una organización más adecuada de la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones internas)</i>	<i>Mapas conceptuales Redes semánticas Resúmenes</i>
<i>Para potenciar el enlace entre conocimientos previos y la información que se ha de aprender (mejorar las conexiones externas).</i>	<i>Organizadores previos Analogías</i>

La activación del conocimiento previo puede servir al profesor en un doble sentido: para conocer que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

El esclarecer a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre el curso, y a encontrar sentido y/o valor funcional a los aprendizajes involucrados en el curso.

Por ende, se podría decir que tales estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la clase. Ejemplos de ellas son: las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa (por ejemplo, lluvia de ideas: véase Cooper, 1990), la enunciación de objetivos, etc.

Estrategias para orientar la atención de los alumnos. Tales estrategias son aquellos cursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional, dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar sus procesos de atención, codificación y aprendizaje. Algunas estrategias que puede incluirse en este rubro son las siguientes: las preguntas insertadas, al uso de pistas o claves para explotar distintos índices estructurales del discurso – ya sea oral o escrito -, y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar la información que se ha de aprender. Tales estrategias permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se aprenderá al representarla en forma grafica o escrita. Proporcionar una adecuada organización a la información que se ha de aprender, como ya hemos visto, mejora su significatividad lógica, y en consecuencia, hace más probable el aprendizaje significativo de los alumnos.

Mayer (1984) se ha referido a este asunto de la organización entre las partes constitutivas del material que se ha de aprender denominándolo: construcción de conexiones internas.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas, redes semánticas y a las de representación lingüística, como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender. Son aquellas estrategias destinadas a crear o potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse. Asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

De acuerdo con Mayer (op. cit), a este proceso de integración entre lo previo y lo nuevo se le denomina: construcción de conexiones externas.

Por las razones señaladas, se recomienda utilizar tales estrategias antes o durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Las estrategias típicas de enlace entre lo nuevo y lo previo son las de inspiración ausbeliana: los organizadores previos (comparativos y expositivos) y las analogías.

A partir de lo anterior, en el cuadro 3 se presentan de manera resumida los principales efectos esperados de aprendizaje en el alumno de cada una de las estrategias.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden usarse simultáneamente e incluso es posible hacer algunos híbridos, según el profesor lo considere necesario.

El uso de las estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices (por ejemplo, nivel de desarrollo, conocimientos previos, etc.). A continuación se revisará con cierto grado de detalle cada una de las estrategias de enseñanza presentadas.

4.8. Tipos de estrategias significativas: características y recomendaciones para su uso

Objetivos o intenciones. Los objetivos o intenciones educativos son enunciados que describen con claridad las actividades de aprendizaje a propósito de determinados contenidos curriculares, así como los efectos esperados que se pretenden conseguir en el aprendizaje de los alumnos al finalizar una experiencia, sesión, episodio o ciclo escolar.

Como han señalado de manera acertada Coll y Bolea (1990), cualquier situación educativa se caracteriza por tener una cierta intencionalidad. Esto quiere decir que cualquier situación didáctica, uno o varios agentes educativos (v. gr., profesores, textos, etc.) desarrollan una serie de acciones o prácticas encaminadas a influir o provocar un conjunto de aprendizajes en los alumnos, con una cierta dirección y con uno o más propósitos, determinados. Un currículo o cualquier práctica educativa sin un cierto planteamiento explícito (o Implícito, como algunas prácticas educativas, no escolarizadas) de sus objetivos o propósitos, quizá derivaría en cualquier otro tipo de interacción entre personas (v. gr. Charla, actividad más o menos socializadora, etc.) que no busque dejar un aprendizaje intencional en los que la reciben.

En particular, en las situaciones educativas que ocurren dentro de las instituciones escolares, los objetivos o intenciones deben planificarse, concretizarse y aclararse con un mínimo de rigor, dado que suponen el punto de partida y el de llegada de toda la experiencia educativa, y además desempeñan un importante papel orientativo y estructurante de todo el proceso.

Partiendo del conocimiento de que en los programas escolares los objetivos deben tener un cierto nivel de concretización apropiado (grado de especificidad en su formulación, y con la aceptación también de la función relevante que desempeñan en las actividades de planificación, organización y evaluación en la actividad docente, se puede situar en el plano instruccional, centrándose en describir cómo los objetivos pueden fungir como genuinas estrategias de enseñanza.

En este sentido, una primera consideración que debemos señalar, radica en la necesidad de formularlos de modo tal que estén orientados hacia los alumnos. Los objetivos no tendrían sentido si no fuera comprensibles para los aprendices o si éstos no se sintieran aludidos de algún modo en su enunciación.

De este modo, es pertinente puntualizar que deben ser construidos en forma directa, clara y entendible (utilizando una adecuada redacción y vocabulario apropiados para el alumno), de igual manera es necesario dejar en claro su enunciación las actividades, contenidos y /o resultados esperados que deseamos promover en la situación pedagógica.

Las funciones de los objetivos como estrategias de enseñanza son las siguientes:

- Actuar como elementos orientadores de los procesos de atención y de aprendizaje.
- Servir como criterios para poder discriminar los aspectos relevantes de los contenidos curriculares (sea por vía oral o escrita), sobre los que hay que realizar un mayor esfuerzo y procesamiento cognitivo.
- Permitir a los alumnos formar un criterio sobre que se esperará de ellos al término de una clase, episodio o curso.
- Mejorar considerablemente el aprendizaje intencional; el aprendizaje es más exitoso si el aprendiz es consciente del objetivo.
- Permitir generar expectativas apropiadas acerca de lo que se va a aprender.
- Proporcionar al aprendiz los elementos indispensables para orientar sus actividades de automonitoreo y de autoevaluación.

Con base en lo antes dicho, se propone como recomendaciones para el uso de los objetivos los siguientes aspectos:

- Cerciórese de que son formulados con claridad, señalando la actividad, los contenidos y/o los criterios de evaluación (enfatique cada uno de ellos según lo que intente conseguir con sus alumnos). Use un vocabulario apropiado para sus aprendices y pida que éstos den su interpretación para verificar si es o no la correcta.
- Anime a los alumnos a enfrentarse con los objetivos antes de iniciar cualquier actividad de enseñanza o de aprendizaje.
- En ocasiones puede discutir el planteamiento o la formulación de los objetivos con sus alumnos (siempre que existan las condiciones para hacerlo).

- Cuando se trata de una clase, el objetivo puede ser enunciado verbalmente o presentarse en forma escrita. Esta última es más pausable que la primera, además es recomendable mantener presente el objetivo (en particular con los aprendices menos maduros) durante todas las actividades realizadas en clase.
- No enuncie demasiados objetivos, porque los alumnos pueden extraviarse y crear expectativas negativas al enfrentarse con ellos. Es mejor uno o dos objetivos bien formulados sobre los aspectos cruciales de la situación de enseñanza, para que verdaderamente orienten sus expectativas y los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje.

Ilustraciones. Las ilustraciones (fotografías, esquemas, medios gráficos, etc.) constituyen una estrategia de enseñanza profusamente empleada. Estos recursos por sí mismos son interesantes, por lo que pueden llamar la atención o distraer.

Su establecimiento ha sido siempre muy importante (en términos de lo que aportan al aprendizaje del alumno y lo frecuente de su empleo) en áreas como las ciencias naturales y tecnología, y se les ha considerado más bien opcionales en áreas como humanidades, literatura y ciencias sociales.

Las ilustraciones son más recomendables que las palabras para comunicar ideas de tipo concreto o de bajo nivel de abstracción, conceptos de tipo visual o espacial, eventos que ocurren de manera simultánea, y también para ilustrar procedimientos o instrucciones procedimentales (Hartley, 1985).

Las funciones de las ilustraciones en un texto de enseñanza son (Duchastel y Walter, 1979; 1985; Newton, 1984).

- Dirigir y mantener la atención de los alumnos.
- Permitir la explicación en términos visuales de los que sería difícil comunicar en forma puramente verbal.
- Favorecer la retención de la información: se ha demostrado que los humanos recordamos con más facilidad imágenes que ideas verbales o impresas.
- Permitir integrar, en un todo, información que de otra forma quedaría fragmentada.
- Permitir clarificar y organizar la información.
- Promover y mejorar el interés y la motivación.

Se ha dicho que las ilustraciones representan la realidad visual que nos rodea con varios grados de fidelidad.

Los tipos de ilustraciones más usuales que podemos emplear en materiales impresos con fines educativos, se describen a continuación (Duchastel y Walter, 1979);

<i>Tipos de ilustraciones en textos académicos</i>	<ul style="list-style-type: none">•6 <i>Descriptiva.</i>•7 <i>Expresiva</i>•8 <i>Construccional</i>•9 <i>Funcional</i>•10 <i>Lógico-matemática</i>•11 <i>Algorítmica</i>•12 <i>Arreglo de datos</i>
--	---

La tipología está planteada en términos de la función o utilidad de enseñanza de una ilustración determinada. Obviamente, una misma ilustración puede caer no sólo en una, sino en varias de las clases mencionadas.

Descriptiva. Este tipo de ilustraciones muestran cómo es un objeto, da una impresión holística del mismo, sobre todo cuando es difícil describirlo o comprenderlo en términos verbales.

Ejemplos: Ilustraciones de ornitorrinco o de un basilisco; esfinge de un personaje histórico famoso (Homero, Emiliano Zapata...); dibujo de la vestimenta habitual en las mujeres de la cultura griega clásica: fotografías de maquinas, etc.

Expresiva. Muy ligada a la anterior, busca lograr un impacto en el lector considerando aspectos actitudinales y emotivos.

Ejemplos: fotografías de las víctimas de la guerra, la hambruna o los desastres naturales.

e) Construccional. Es útil cuando se busca explicar los componentes o elementos de un objeto aparado o sistema.

Ejemplos: Diagramas de las partes de una máquina; diferentes vistas de un transductor neumático; esquema de las partes del aparato reproductor femenino.

Funcional. Muestra cómo se realiza un proceso o la organización de un sistema.

Ejemplos: Ilustraciones de un ecosistema o cadenas alimenticias; esquema del proceso de comunicación social; ilustración de las fases del ciclo del agua en la naturaleza.

Es muy frecuente encontrar ilustraciones que comparte los tipos construccional y funcional juntos.

Lógico- matemática. Son arreglos diagramáticos de conceptos y funciones matemáticos.

Ejemplos: Gráficas de la curva de la pérdida de la audición en función de la edad y el sexo; gráfica del desarrollo infantil en el área de adquisiciones psicomotoras; gráfica de la variación de la presión atmosférica en relación a la altitud sobre el nivel del mar.

Algorítmica. Incluye diagramas donde se plantean posibilidades de acción, rutas críticas, pasos de un procedimiento, demostración de reglas o normas, cartas de flujo de información, etcétera.

Ejemplos: Diagrama de los primeros auxilios y pasos a seguir para transportar a una persona fracturada; esquema con los pasos de un procedimiento para elaborar programas de estudio.

Arreglo de datos. Cuando representamos valores numéricos, como las series estadísticas propias del campo de las ciencias sociales.

En este caso, se busca ofrecer comparaciones visuales y tener un fácil acceso a un conjunto de datos o cantidades en forma tabular, diagramático o cartográfica.

Ejemplos: Histogramas, mapas de puntos, gráficas de sectores y barras.

Dependiendo del ámbito o contenido particular, existen normas de “estilo” de elaboración o presentación de este tipo de ilustraciones. Incluso, diversos programas computarizados de graficación incluyen dichas prescripciones de manera habitual, como parte de las especificaciones del programa.

Se presentan ahora algunas recomendaciones para el empleo de ilustraciones:

- Seleccionar las ilustraciones pertinentes que correspondan a lo que se ha de enseñar. Es conveniente tener muy claro qué función desempeñará la ilustración cuando sea utilizada.
- Incluir sólo ilustraciones que tengan estrecha relación con los contenidos más relevantes que serán enseñados. Llenar un texto con ilustraciones no relacionadas (“decorativas”) no favorece el aprendizaje.
- Las ilustraciones a color serán preferibles a las en blanco y negro sólo si esta dimensión añade información relevante sobre el contenido que se ilustra, o si se busca realzar el atractivo del material. De no ser así, el color no influye en el aprendizaje.
- Incluir ilustraciones claras, nítidas, realistas y en lo posible, sencillas de interpretar.
- Presentar las ilustraciones lo más cerca posible a la información que ilustran.
- Vincular de manera explícita las ilustraciones con la información que representan. En el caso de un texto, pueden emplearse pies de figura y de referencias a las ilustraciones. Una ilustración inconexa no favorece el aprendizaje y el alumno tiende a “saltarla” al revisar el texto.

- Es preferible que las ilustraciones sean “autocontenidas” en el sentido de aclarar, por sí mismas, que están representando. Esto puede lograrse al titularlas o añadir una breve explicación al pie de ellas. En el caso de gráficas o tablas de datos es indispensable rotularlas y aclarar qué fenómenos o variables se están representando.
- Incluir ilustraciones con calidad estética y que representen con la mayor fidelidad la información a que hacen referencia.
- Es preferible incluir unas cuantas ilustraciones que relacionen varios contenidos relevantes, que incluir demasiadas ilustraciones inconexas que provoquen la pérdida de interés a causa de la saturación.
- Son preferibles las ilustraciones completas y realistas que las abstractas, en particular en el caso de estudiantes de poca edad.
- Las ilustraciones humorísticas ayudan a mantener el interés y la motivación de los estudiantes (particularmente los jóvenes).

Resúmenes. Una práctica muy difundida en todos los niveles educativos, es el empleo de resúmenes del material que se habrá de aprender. No debemos olvidar que como estrategia de enseñanza, el resumen será elaborado por el profesor o el diseñador de textos, para luego proporcionárselo al estudiante. A continuación revisaremos los lineamientos para el diseño e incluso de resúmenes en cualquiera de las dos situaciones.

Un resumen es una versión breve del contenido que habrá de aprenderse, donde se enfatizan los puntos sobresalientes de la información (dicho en términos de Kintsch y von Dijk, es la macroestructura de un discurso oral o escrito). Para elaborar un resumen se hace una selección y condensación de los contenidos clave del material de estudio, donde debe omitirse la información trivial y de importancia secundaria. Por ello, se ha dicho que un resumen es como una vista panorámica del contenido, ya que brinda una visión de la estructura general del texto.

Un buen resumen debe comunicar las ideas de manera expedita, precisa y ágil. Puede incluirse antes de la presentación del texto o de una lección, en cuyo caso sería una estrategia preinstruccional; o bien, puede aparecer al final de estos elementos, funcionando como estrategia posinstruccional. Pero también puede irse construyendo en forma acumulativa, durante la secuencia de enseñanza, en cuyo caso fungiría como estrategia coinstruccional.

Las principales funciones de un resumen son:

- Ubicar al alumno dentro de la estructura o configuración general del material que se habrá de aprender.
- Enfatizar la información importante.
- Introducir al alumno al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central (cuando funciona previamente).
- Organizar, integrar y consolidar la información adquirida para el alumno (en el caso de resumen posinstruccional).
- Facilitar el aprendizaje por efecto de la repetición y familiarización con el contenido.

Por lo general, un resumen se elabora en forma de prosa escrita, aunque puede diseñarse también numerando las ideas principales (esquemas), representándolo con ciertos apoyos gráficos (llaves, gráficas, cuadros sinópticos, redes o mapas que expresen los conceptos más importantes y sus relaciones, etc.). Lo importante es enfatizar que un resumen contiene un extracto de la información más importante contenida en el propio discurso, texto o material de aprendizaje.

Algunas recomendaciones para el diseño de resúmenes aparecen el siguiente cuadro.

Macrorreglas para la elaboración de resúmenes.

Macrorreglas de supresión.

1. Suprimir información trivial o de importancia secundaria.
2. Suprimir información que puede ser importante, pero que es redundante o repetitiva.

Macrorregla de generalización

3. Sustituir varios contenidos particulares (parecidos entre sí) que se encuentran en el texto, introduciendo en su lugar un concepto, idea o proposición más general que los englobe. Por ejemplo, si en un texto sobre motivación se habla de los siguientes términos: “sed”, “sueño”, “hambre” y “sexo”, pueden sustituirse por el concepto general que los incluye: “necesidades humanas primarias”.

Macrorregla de construcción

4. Construir las ideas principales a partir de la información presentada en uno o más párrafos o secciones específicas del texto, cuando no son presentadas en forma explícita. En este caso, para construir la idea principal debe realizarse una actividad inferencial con base en la información relevante presentada explícitamente.

Macrorregla de integración.

5. Integrar información relacionada pero contenida explícitamente en distintos párrafos o secciones del texto.
6. Diseñar resúmenes cuando el material que habrá de aprenderse sea extenso y contenga información con diferentes niveles de importancia; es decir, cuando pueda diferenciarse claramente la información principal de la de tipo secundario o de datos triviales o redundantes.
7. En el caso contrario, cuando el material de por sí ya viene condensado, o casi esta conformado por información clave, más que elaborar un resumen, puede convenir darle una mejor organización al contenido, empleando medios gráficos para ofrecer al estudiante, por ejemplo, un diagrama o un mapa conceptual con los contenidos importantes.
8. Debe tenerse especial cuidado con el vocabulario y la redacción al elaborarlo (debe poseer significatividad lógica).
9. Al redactar un resumen se recomienda seguir las macrorreglas propuestas por varios autores (Brown y Day, 1983; Kintsh y van Dijk, 1978), las cuales eliminan la información trivial e innecesaria, y condensan e integran la información valiosa y relevante.

Organizadores previos. Un organizador previo es un material introductorio compuesto por un conjunto de conceptos y proposiciones de mayor nivel de inclusión y generalidad que la información nueva que los alumnos deben aprender. Su función principal consiste en proponer un contexto ideacional que permita tender un puente entre lo que el sujeto ya conoce y lo que necesita conocer para aprender significativamente los nuevos contenidos curriculares (Ausubel, 1976; García Madruga, 1990; Hartley y DDavies, 1976). De acuerdo con Mayer (1982), el contexto ideacional creado por la introducción (cuando no existan) o la movilización (cuando existan) de conceptos inclusotes relevantes, debe estar acompañado con su utilización activa por parte del alumno, para lograr una adecuada asimilación de la nueva información con la ya existente.

Los organizadores previos deben introducirse en la situación de enseñanza antes de que sea presentada la información nueva que se habrá de aprender, por ello se considera una estrategia típicamente preinstruccional.

Es importante no confundir al organizador previo con el resumen. Como señalamos, este último enfatiza más importante del propio contenido que se ha de aprender, mientras que el primero debe estar elaborado con base en ideas o conceptos estables y pertinentes, de mayor nivel de inclusión o generalidad (conceptos supraordinados) o con conceptos del mismo que los conceptos más generales del nuevo material que se ha de aprender. Estos conceptos de mayor grado de inclusividad, servirán como “contexto conceptual de anclaje” para asimilar los conceptos relevantes del material de aprendizaje. De igual manera, un organizador previo debe distinguirse de las típicas introducciones anecdóticas o históricas que suelen presentarse comúnmente en los textos, las cuales muchas veces no presentan conceptos inclusotes relevantes sino datos fragmentarios que no le sirven al aprendiz-lector para “aprehender” el contenido de aprendizaje.

Hay tipos de organizadores previos: los expositivos y los comparativos. Los primeros, se recomiendan cuando la información nueva sea desconocida para los aprendices; los segundos pueden usarse cuando se esté seguro de que los alumnos conocen una serie de ideas parecidas a las que se habrán de aprender. Por tanto, los organizadores expositivos deben elaborarse con base en una serie de ideas o conceptos de mayor nivel de inclusión que la información nueva, para así crear un contexto de conceptos inclusivos relevantes y favorecer la asimilación de los contenidos; los organizadores comparativos se confeccionan utilizando las ideas o conceptos de similar complejidad o del mismo nivel de generalidad que conocen los aprendices, estableciendo comparaciones o contrastaciones con la información nueva.

No hay que olvidar que en ambos casos, las ideas o los conceptos que establecen el puente cognitivo (del mismo nivel de inclusión para el caso de los comparativos y de mayor para el de los expositivos) deben crear el contexto o el soporte ideacional necesario para la posterior asimilación de los contenidos.

Las funciones de los organizadores previos son:

- Proporcionar al alumno un puente entre la información que ya posee con la información que va a aprender.
- Ayudar al alumno a organizar la información, considerando sus niveles de generalidad-especificidad y su relación de inclusión en clases.
- Ofrecer al alumno el marco conceptual donde se ubica la información que se ha de aprender (ideas inclusivas), evitando así la memorización de información aislada e inconexa.

Los organizadores previos se elaboran en forma de pasajes o texto en prosa, aunque son posibles otros formatos, como los organizadores visuales en forma de mapas gráficas o redes de conceptos, donde éstos son diagramados para ilustrar sus relaciones esenciales.

Se revisará ahora un ejemplo de organizador previo: éste se ha elaborado por el tema El ciclo del agua en la naturaleza (ejemplo de organizador previo expositivo). Confróntelo con el resumen del mismo; observe que el resumen se diseñó a partir de los conceptos definidos en el texto, mientras que el organizador se desarrolló con los conceptos ciclo y cambio de estado, que son más generales y engloban a los conceptos definidos.

Ejemplo de organizador previo (para el texto del Ciclo del agua en la naturaleza).

CAMBIO DE ESTADO

Al estudiar la naturaleza nos podemos dar cuenta de que los elementos y los compuestos que forman parte de ella están en constante cambio. Así, por ejemplo, si tú pones un rozo de hielo, que es agua en estado sólido, en un recipiente afuera del refrigerador, observarás que pasado un tiempo se va derritiendo hasta que por último queda en estado líquido, y si esta agua la pones a hervir verás como se va transformando en vapor, pues ha pasado a un estado gaseoso.

Esto constituye un ejemplo de fenómeno de cambio de estado, donde un compuesto de la naturaleza (el agua) pasó por diferentes estados (sólido, líquido y gaseoso).

CICLOS DE LA NATURALEZA

Habrás observado que en la naturaleza existen fenómenos que se repiten siempre en el mismo orden. Por ejemplo, fíjate lo que pasa con las estaciones del año: siempre se presentan en el mismo orden formando un ciclo. Siempre encontraras que al terminar la primavera seguirá el verano y al terminar éste, el otoño y después el invierno y nuevamente la primavera.



Se pueden encontrar muchos ciclos en la naturaleza. Otro ejemplo de ciclo es lo que sucede cada 24 horas con el hombre: cada día la gente se encuentra despierta y realiza múltiples actividades, pero al llegar la noche necesita descansar durmiendo para poder al día siguiente estar despiertos y activos, y en la noche volver a dormir.

Recomendaciones para elaborar organizadores previos.

- Elaborar el organizador previo como una introducción general o un resumen.
- No confundir el hecho de que el organizador previo es más inclusivo y general que el texto, con la suposición de que, por ello, será más difícil de leer y comprender. Por el contrario, el organizador debe formularse con información y vocabulario familiares para los aprendices.
- No haga organizadores demasiado extensos y difíciles de tal manera que el alumno los percibas como una carga excesiva y decida “saltarlos” o les preste escasa atención.
- Es conveniente elaborar un organizador previo para cada núcleo o unidad específica de material de aprendizaje, para que posea la pertinencia deseable.
- Al desarrollar organizadores para alumnos de poca edad o con un nivel académico bajo, cuando el texto es muy complejo, es más conveniente emplear externamente apoyos empírico-concretos (como ilustraciones, representaciones gráficas de los conceptos, mapas, redes, etc.) que presentar un simple pasaje en prosa.
- No se elaboren organizadores previos para materiales de aprendizaje que ya contienen una introducción o información de contexto bien secuenciada o elaborada.
- Tampoco deben emplearse los organizadores cuando se aprenderán datos o hechos desorganizados o sin una vinculación clara entre sí.
- Para su elaboración pueden seguir los siguientes pasos:
 - Elaborar un inventario con los conceptos centrales que constituyen la información nueva que habrá de aprenderse.
 - Identificar aquellos conceptos que engloben o incluyan a los conceptos centrales (o que sean del mismo nivel de inclusión que los más importantes de la información que se habrá de aprender).
 - Estos conceptos (supraordinados) son los que servirán de contexto y/o apoyo para asimilar los nuevos; hay que recordar que estos conceptos deben preferentemente ser parte de los conocimientos previos de los alumnos.
 - Puede elaborar un mapa conceptual para identificar y reconocer las relaciones entre los conceptos supraordinados (base del organizado previo) y los conceptos principales de la información nueva que habrá de aprenderse.

- El desarrollo de estos conceptos de mayor nivel de inclusividad constituirán la base del organizador previo. En su confección ya sea puramente lingüística y/o visual, déjese en claro las relaciones entre estos conceptos y la información nueva que se ha de aprender; igualmente de ser posible anime a que los alumnos exploren lo más posible dichas relaciones.

Preguntas intercaladas. Las preguntas intercaladas son aquellas que se le plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tiene como intención facilitar su aprendizaje. Se les denomina también preguntas adjuntas o insertadas (Rickards y Denner, 1978; Rickards, 1980).

Son preguntas que, como su nombre lo indica, se van insertando en partes importante del texto cada determinado número de secciones o párrafos.

El número de párrafos (o de tiempo de explicación) en el que deberá intercalarse las preguntas, por supuesto, no se halla establecido; el docente o diseñador lo seleccionará considerando que se haga referencia a un núcleo de contenido importante. El número de preguntas, también se fija a criterio, pero se sugiere que no abrumen al aprendiz.

En relación al tipo de preguntas, éstas pueden hacer referencia a información proporcionada en partes ya revisadas del discurso (pospreguntas) o a información que se proporcionará posteriormente (prepreguntas).

Las prepreguntas se emplean cuando se busca que el alumno aprenda específicamente la información a la que hacen referencia (aprendizaje intencional); mientras que las pospreguntas deberán alentar a que el alumno se esfuerce a ir “más allá” del contenido literal (aprendizaje incidental).

Por lo general, las preguntas intercaladas se redactan bajo la modalidad de reactivos de respuestas breve o completamiento, aunque es posible emplear siempre que sea pertinente, otros tipos de reactivos o bien referirse a respuestas de tipo ensayo o actividades de otra índole.

Generalmente se evalúa a través de preguntas intercaladas los siguientes aspectos:

- La adquisición de conocimientos.
- La comprensión.
- Incluso la aplicación de los contenidos aprendidos.

Se le ofrece al aprendiz retroalimentación correctiva (es decir, se le informa si su respuesta a la pregunta es correcta o no y por qué). Las preguntas intercaladas ayudan a monitorear el avance gradual del estudiante, cumpliendo funciones de evaluación formativa.

Por lo anteriormente expuesto, las principales funciones de las preguntas intercaladas son:

- Mantener la atención y nivel de “activación” del estudiante a lo largo del estudio de un material.
- Dirigir sus conductas de estudio hacia la información más relevante.
- Favorecer la práctica y reflexión sobre la información que se ha de aprender.
- En el caso de preguntas que valoren comprensión o aplicación, favorecer el aprendizaje significativo del contenido.

Ejemplo de preguntas intercaladas.

¿Cuántas pulgadas de lluvia caen en el sur de Mala al año? La parte sur de Mala puede ser descrita como un desierto. Las lluvias acumuladas son de menos de dos pulgadas al año.

El suelo es rocoso y arenoso y durante el verano las temperaturas han llegado a ser hasta de 57° centígrados.

La historia de Mala ha estado marcada por la explotación. Los primeros esclavos fueron forzados a salir de Mala para ser llevados a Europa en 1860. Cuando los europeos llegaron a colonizar Mala, nunca les pagaron a los nativos por la tierra que ocuparon. Antes de la llegada de los europeos, tribus de árabes nómadas frecuentemente saqueaban Mala.

¿Por qué se puede decir que el sur de Mala es un desierto?, ¿Ha estado Mala sometida a un régimen colonialista?, ¿Por qué?

La pregunta a es una pregunta que requiere aprendizaje memorístico de hechos.

La interrogante b es una pospregunta que requiere aprendizaje significativo, donde el alumno comprenda y parafrasee la información.

La pregunta c es una pospregunta que requiere que el alumno haga una inferencia y conozca el significado del término colonialismo.

Algunas recomendaciones son las siguientes:

- Es conveniente emplear preguntas intercaladas cuando se trabajaron textos extensos que incluyen mucha información conceptual, o cuando no es fácil para el alumno inferir cual es la información principal.
- Es conveniente emplear las preguntas cuando se desea mantener la atención sostenida y el nivel de participación constante en el aprendiz.
- El número y ubicación de las preguntas debe determinarse considerando la importancia e interrelación de los contenidos a que harán referencia.
- Se sugiere dejar al alumno un espacio para escribir la respuesta. Esto es más conveniente que sólo pedirle que la piense o verbalice.
- Dar al alumno instrucciones apropiadas de cómo manejar las preguntas intercaladas.
- Ofrecer retroalimentación correctiva si se desea monitorear el aprendizaje del alumno. Es conveniente no presentarle en forma inmediata o adyacente la respuesta, para no inducir a su simple copia; puede prepararse una sección especial con la retroalimentación.
- **Analogías.** El empleo de analogías es muy popular y frecuente: cada nueva experiencia tendemos a relacionarla a un conjunto de experiencias análogas que nos ayudan a comprenderla.

Una analogía es una composición que indica que una cosa o evento es semejante a otro (Curtis y Reigeluth, 1984). Una analogía se manifiesta cuando:

- Dos o más cosas son similares en algún aspecto, suponiendo que entre ellos hay otros factores comunes,

- Cuando una persona extrae una conclusión acerca de un factor desconocido sobre la base de su parecido con algo que le es familiar.

De acuerdo con Curtis y Reigeluth (ob cit.) una analogía se compone generalmente de cuatro elementos, los cuales son:

- El tópico o contenido que el alumno debe aprender, por lo general, abstracto y complejo.
- El vehículo que es el contenido familiar y concreto para el alumno, con el que establecerá la analogía.
- El conectivo, que une al tópico y vehículo: “es similar a”, “se parece a”, “puede ser comparado con”, etcétera.
- La explicación de la relación analógica, donde además se aclaran los límites de ella.

Se puede emplear tal estrategia de enseñanza cuando la información que se ha de aprender se preste para relacionarla con conocimientos aprendidos anteriormente, siempre y cuando el alumno los maneje bien.

De otro modo, si el alumno relaciona la información nueva con datos sueltos o endebles, sólo se confundirá más.

Por ejemplo, si se está trabajando con una unidad sobre el sistema circulatorio humano, y al tratar de facilitar el aprendizaje, el docente establece como sistema análogo el funcionamiento de un lavabo y su tubería, pidiendo al alumno comparar ambos, encontrará que el alumno no sabe casi nada del funcionamiento del lavabo; la supuesta analogía no favorecerá el aprendizaje.

Las funciones de las analogías son:

- Incrementar la efectividad de la comunicación.

- Proporcionar experiencias concretas o directas que preparen al alumno para experiencias abstractas y complejas.
- Favorecer el aprendizaje significativo a través de la familiarización y concretización de la información.
- Mejorar la comprensión de contenidos complejos y abstractos.

Pueden presentarse analogías en formato verbal, pero también se usan en formatos combinados pictóricos-verbales, donde la analogía es reforzada con ilustraciones.

Ciertas analogías son empleadas reiteradamente por los docentes. Entre ellas, son muy conocidas la comparación del esqueleto humano con el armazón de un edificio; el cerebro con una computadora; la replicación del DNA con una cremallera; el científico con un detective; el flujo sanguíneo con el funcionamiento de una tubería; el ojo humano con un cámara fotográfica; el sistema nervioso humano con un sistema de comunicación; la célula biológica con una fábrica, etcétera. Revisemos algunos ejemplos con más detalle:

Ejemplos de analogías:

La estructura y funciones de nuestras células pueden ser comparadas con una fábrica.

El proceso de manufactura puede ser equiparado con el proceso de vida que se realiza en la fábrica. Los productos finales son los componentes que forman las múltiples partes de la célula... La oficina principal y el departamento de planeación de nuestra célula-fábrica es el núcleo. El núcleo es el centro de control de la célula: supervisa todo lo que llega a ella...

Una campana hecha de hierro rígido es muy elástica y suena por varios minutos. Una campana hecha de cobre o plomo – metales que son más plásticos y suaves – vibrará sólo por unos cuantos segundos. Analizando el sonido de una campana (lo que implica analizar la forma en que vibra) es posible determinar sus propiedades elásticas y plásticas. Lo mismo sucede con la corteza terrestre; cuando un temblor la sacude, podemos conocer sus procesos y estructura internos a través de mediciones de movimientos de oscilación libre.

Algunas recomendaciones para el empleo de analogías son las siguientes:

- Asegúrese que la comparación análoga sea explícita entre dos contenidos o áreas de conocimiento.
- Prevenir que la analogía no “vaya demasiado lejos” en el sentido de ir más allá del punto de similitud, pues esto la invalida.
- Cerciórese de que el contenido o situación con la que se establecerá la analogía será confusa y no significativa.
- Explique al alumno las diferencias y limitaciones de las analogías propuestas.
- Estructure la analogía considerando los elementos constituyentes ya señalados: tópico, vehículo, conector y explicación.
- Emplee analogías cuando se enseñen contenidos abstractos y difíciles.

Pistas tipográficas y discursivas. Las pistas tipográficas se refieren a los avisos que se dan durante el texto para organizar y/o enfatizar ciertos elementos de la información contenida.

Son pistas tipográficas usadas de forma común, las siguientes:

- Manejo alternado de mayúsculas y minúsculas.
- Uso de distintos tipos (negrillas, cursivas, etcétera) y tamaños de letras.
- Empleo de títulos y subtítulos.
- Subrayados, enmarcados y/o sombreados de contenidos principales (palabras clave, ejemplos, definiciones, etcétera).
- Inclusión de notas al calce o al margen para enfatizar la información clave.
- Empleo de logotipos (avisos).
- Manejo de diferentes colores en el texto.
- Uso de expresiones aclaratorias.

También se puede hablar de pistas discursivas, que utiliza el profesor para destacar alguna información, o hacer algún comentario enfático, en su discurso o en sus explicaciones (Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).

Algunos ejemplos de pistas discursivas serían:

- Manejo del tono de voz, sobre aspectos importantes.
- Expresiones del tipo esto es importante..., poner atención en..., atención porque en seguida..., etcétera.
- Expresiones que hagan sobre el discurso mismo, con la intención de aclararle o ayudarles a dar sentido a los alumnos sobre la información presentada, como los meta enunciados (véase Coll y cols., 1992).
- Anotación de los puntos importantes en el pizarrón (v. gr., al numerar y escribir las ideas principales presentadas en una explicación).
- Gesticulaciones enfáticas sobre ideas o puntos relevantes.
- Establecimiento de pausas y discurso lento (sobre aspectos relevantes) a lo largo de una explicación).
- Reiteraciones de la información, recapitulaciones.

Las pistas tipográficas y discursivas cubren como función esencial el auxiliar al alumno en la detección de los elementos incluidos más importantes y obtener una configuración global de la organización e interrelación de los diferentes elementos del contenido que ha de enseñarse.

Todas estas pistas o claves pueden aplicarse en distintas partes de un discurso oral y escrito. Meyer (1974) ha identificado con claridad cuatro tipos de señalizaciones. Estas son expresiones que resaltan las partes o ideas importantes de un texto (v. gr., palabras, oraciones, etcétera). En sentido escrito, las señalizaciones no añaden información sino simplemente hacen explícito al lector lo relevante de un discurso, facilitando con ello la identificación de la organización super estructural y/o la construcción de los aspectos macroestructurales de un texto (García Madruga, Martín, Luque y Santamaría, 1995; León, 1995).

Si bien el uso de las señalizaciones provocan ciertas redundancias en el texto que hacen más factible la construcción de una comprensión adecuada de éste, se cree que es posible aún aplicar a ellas las pistas tipográficas o discursivas como apoyos visuales para identificarlas con mayor facilidad.

Según Meyer, son cuatro las modalidades de señalizaciones, a saber:

- Para hacer especificaciones de la estructura del texto. En este caso, las pistas tendrían que aplicarse a la especificación, numeración o categorización de los diferentes tipos de relaciones lógicas expresadas en el discurso; por ejemplo, si estamos hablando de un texto con varias ideas, éstas podrían acompañarse con numerales, letras o expresiones como primero, segundo, en primer término, en segundo término, por último, etcétera.

- Para presentaciones previas del contenido que se habrá de aprender. Según esta aplicación, es posible poner pistas (por ejemplo, enmarcados, uso de letras llamativas en color o tamaño) a aquellas presentaciones preliminares de las ideas principales (por ejemplo: Las ideas principales presentaremos en este texto son...) del discurso contenidas en la información que el alumno o lector aprenderá inmediatamente después.
- Para presentaciones posteriores del contenido que se ha de aprender. Una aplicación similar a la anterior, sólo que en este caso las ideas principales, a las cuales se les puede aplicar las pistas, se presentan al término del discurso oral o escrito (por ejemplo, en una sinopsis esquemática).
- Para destacar expresiones aclaratorias. Consistiría en el uso de pistas para destacar las expresiones que el autor del discurso incluye y que expresan su punto de vista personal en el énfasis y aclaración de asuntos de relevancia contenidos en él (v. gr., Cabe destacar que, Desafortunadamente..., Pongamos atención a..., etcétera).

Como recomendaciones para el manejo de pistas tipográficas y discursivas tenemos.

- No es necesario incluir muchas pistas. El docente, a criterio y de acuerdo al tipo de material y contenidos curriculares, podrá delimitar cuales y cuántas son las más apropiadas.
- Es indispensable ser consistente en el empleo de las pistas seleccionadas a lo largo del texto y /o la clase. Por ejemplo, para el caso de las pistas tipográficas, si en una primera sección se emplea el enmarcado en rojo de las definiciones de los conceptos, no es conveniente que en la siguiente se haga lo mismo pero con los siguientes ejemplos; en el caso de las pistas discursivas, debe utilizarse un tono enfático cuando se necesario y no en forma indiscriminada.

- Hacer un uso racional de estas estrategias dado que su función es detectar la información más importante y organizarla. Un empleo exagerado e inconsistente de ellas no permitirá al alumno diferenciar lo esencial de lo secundario.

Mapas conceptuales y redes semánticas. De manera general, puede decirse que los mapas conceptuales y las redes semánticas son representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual. Por medio de estas técnicas podemos representar temáticas de una disciplina científica, programas curriculares, explorar el conocimiento almacenado en la memoria de un profesor o de un aprendiz, y hasta realiza procesos de negociación de significados en la situación de enseñanza.

En particular, como estrategias de enseñanza, le sirven al docente para presentarle al aprendiz el significado conceptual de los contenidos curriculares que éste aprenderá, está aprendiendo o ya ha aprendido. Así, el docente puede utilizarlas, según lo requiera, como estrategias pre, co, o posinstruccionales.

Los mapas conceptuales y las redes semánticas tienen algunas similitudes pero también ciertas diferencias que vamos a exponer a continuación.

Un mapa conceptual es una jerarquía de diferentes niveles de generalidad o inclusividad conceptual, estructurada por varias proposiciones conceptuales (Novak y Gowin, 1988). Esta formado por conceptos, proposiciones y palabras de enlace.

Un concepto es una clasificación de ciertas regularidades referidas a objetos, eventos o situaciones. A cada una de estas clases, le otorgamos un nombre que expresa el concepto.

Algunos conceptos son más generales o inclusivos que otros, por lo cual pueden clasificarse, en razón de su grado de inclusividad o generalidad, básicamente en tres tipos: conceptos supraordinados, coordinados y subordinados.

Al vincular dos conceptos (o más) entre sí formamos una proposición. Ésta se encuentra constituida por dos o más conceptos relacionados por medio de un predicado o una palabra de enlace.

Tales palabras de enlace expresan el tipo de relación existente entre dos conceptos o un grupo de ellos. A su vez, cuando vinculamos varias proposiciones entre sí, formamos explicaciones conceptuales.

En términos gráficos, para construir una mapa conceptual, los conceptos son representados por círculos llamados nodos, y las palabras de enlace expresan a través de líneas (relaciones de jerarquía) o flechas (relaciones de cualquier otro tipo) rotuladas.

Con un ejemplo sencillo podremos explicar con más facilidad todos estos conceptos presentados hasta aquí. Tomemos los conceptos estrategia, estrategia de enseñanza, mapas conceptuales y analogías e intentemos presentarlos por medio de un pequeño mapa conceptual.

De este modo, tenemos un pequeño mapa conceptual, formado por cuatro conceptos, con diferentes niveles de inclusividad estableciendo relaciones semánticas entre sí.

En los mapas conceptuales, los conceptos y proposiciones se organizan formando jerarquías de diferente nivel de generalidad o inclusión.

Esto quiere decir que se colocan los conceptos más inclusivos o los que más abarquen en la parte superior del mapa, y en los niveles inferiores los conceptos subordinados a éstos. En el ejemplo mencionado, el concepto estrategia de enseñanza es un concepto inclusor y supraordinado en relación con dos conceptos: mapas conceptuales y analogías. Pero a su vez está subordinado a otro llamado estrategias, el cual es de mayor nivel de inclusión que todos ellos. En otro aspecto, los conceptos mapas conceptuales y analogías son conceptos que pertenecen al mismo nivel por lo que se denominan coordinados. Por último cada uno de los conceptos del mapa se vinculan entre sí por líneas con palabras de enlace; por ejemplo, el vínculo entre los conceptos estrategia de enseñanza , *por lo que con* y mapas conceptuales en el mapa de ejemplo es la frase es un ejemplo de, por lo que con estos dos conceptos formamos la siguiente proposición: un mapa conceptual es un ejemplo de estrategia de enseñanza.

Las redes semánticas también son representaciones entre conceptos, pero a diferencia de los mapas no son organizadas necesariamente por niveles jerárquicos.

Otra diferencia, quizá más distintiva con respecto a los mapas conceptuales, consiste en el grado de laxitud para rotular las líneas que relacionan los conceptos. En el caso de los mapas conceptuales entre sí, mientras que para el caso de las redes si los hay (véase Dansereau, 1985; Posner, 1979).

Por ejemplo Dansereau y sus colaboradores (Dansereau, 1985; Holley y Dansereau. 1984), han identificado tres tipos básicos de relaciones semánticas entre conceptos, objetos o procesos: relaciones de jerarquía, de encadenamiento y de racimo.

Las funciones de los mapas conceptuales y de las redes semánticas son las siguientes:

- Permitir representar gráficamente los conceptos curriculares (que se van a revisar, que se están revisando o se han revisado) y su relación semántica entre ellos. Esto le permite al alumno aprender los conceptos, relacionándolos entre sí según dos códigos de procesamiento: visual y lingüístico (semántica).
- Los mapas y las redes facilitan al docente y al diseñador de textos la exposición y explicación de los conceptos sobre los cuales luego puede profundizarse tanto como se desee.
- Ambos recursos gráficos permiten la negociación de significados entre el profesor y los alumnos; estos es, a través del diálogo guiado por el profesor, se pueden precisar y profundizar los significados referidos a los contenidos curriculares. En este mismo sentido, es posible animar y enseñar a los alumnos a que elaboren sus propios mapas o redes (según sea el caso) de manera individual o en pequeños grupos, y luego discutirlos mutuamente (véase Novak y Gowin, 1988; Notoria, 19929,
- El uso de los mapas y las redes también puede ayudar a los alumnos a comprender en un momento determinado de un episodio didáctico amplio (tema, unidad o curso), el rumbo recorrido o el avance de las sesiones de aprendizaje; en el caso de un lector, ayuda a asimilar los conceptos revisados dentro de un texto, hasta el momento de su lectura. Si el profesor los utiliza adecuadamente puede coadyuvar a que los alumnos relacionen con más facilidad los asuntos vistos en sesiones anteriores con los nuevos temas que se revisan o con los próximos.

- Con los mapas y las redes es posible realizar funciones evaluativas; por ejemplo, para explorar y activar los conocimientos previos de los alumnos y/o para determinar el nivel de comprensión de los conceptos revisados.

A continuación presentaremos algunas sugerencias para la elaboración de mapas y redes conceptuales. No deseamos presentarlas como recetas a seguir, sino como actividades que consideramos valiosas para su confección.

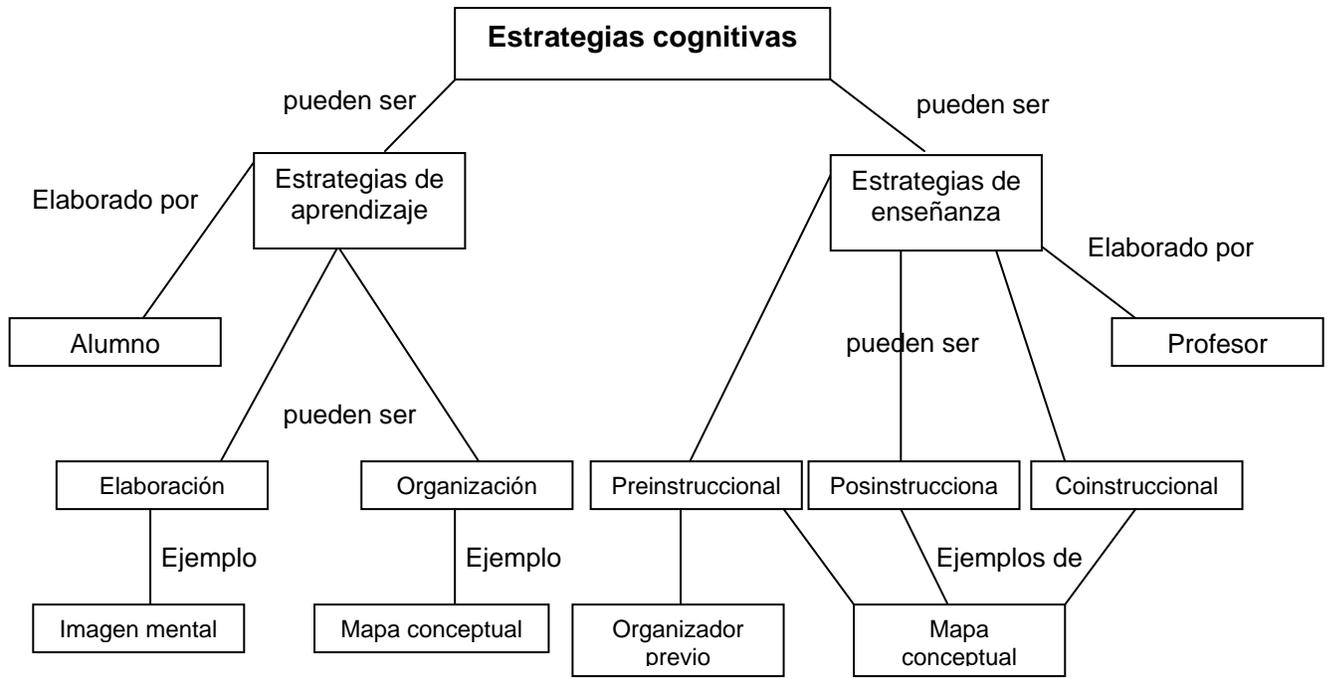
Mapas conceptuales.

- Haga una lista-inventario de los conceptos involucrados.
- Clasifíquelos por niveles de abstracción e inclusividad (al menos dos niveles), esto le permitirá establecer las relaciones de supra, co o subordinación existentes entre los conceptos.
- Identifique el concepto nuclear. Si es de mayor abstracción que los otros, ubíquelo en la parte superior del mapa, si no lo es, destáquelo con un color especial cuando lo elabore.
- A partir de la clasificación hecha, construya un primer mapa conceptual. No olvide que el mapa debe estar organizado jerárquicamente.
- Reelabore el mapa cuando menos una vez más: el volver a intentarlo permite identificar nuevas relaciones no previstas entre los conceptos implicados.
- Todos los enlaces utilizados en el mapa deberán estar rotulados.
- Acompañe la presentación o uso del mapa con una explicación.

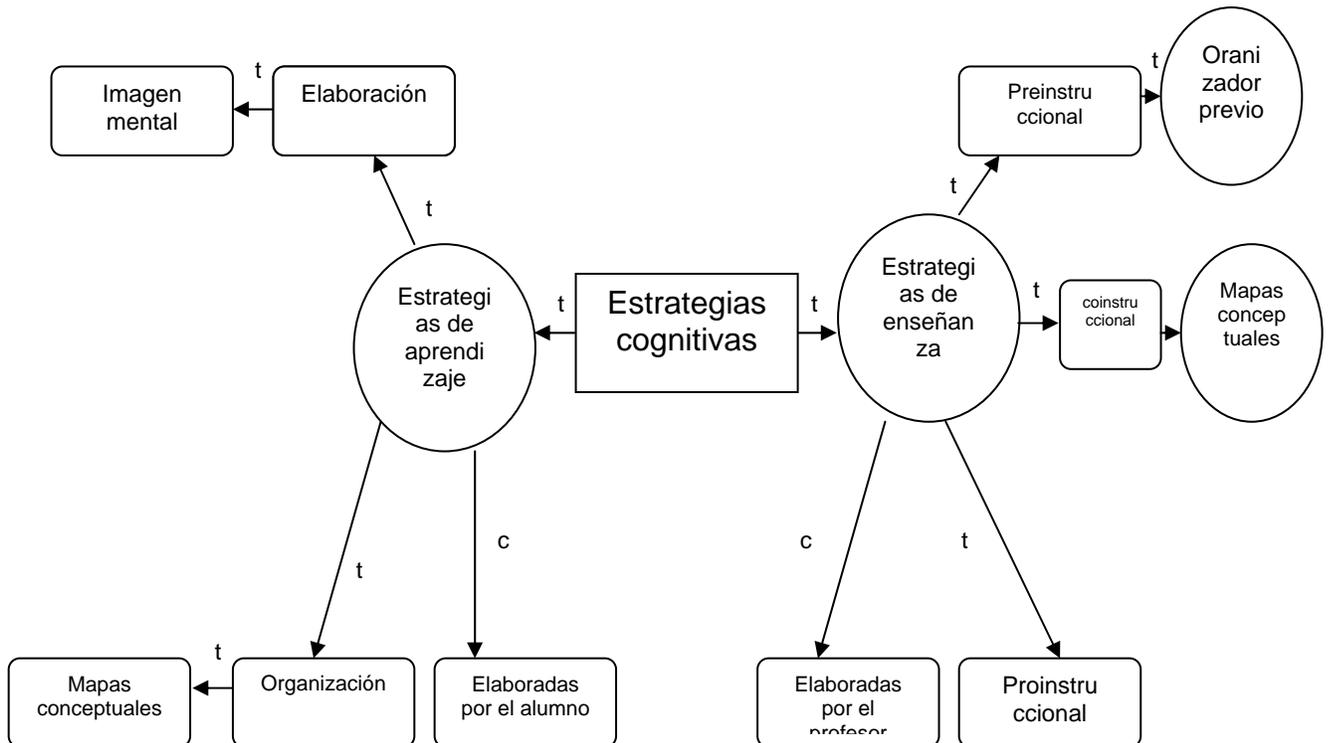
Redes semánticas.

- Haga lista-inventario de los conceptos involucrados.
- Identifique el concepto nuclear.
- Identifique y establezca relaciones entre el concepto nuclear y los restantes conceptos, según los tres tipos básicos propuestos anteriormente (jerarquía, secuencia y racimo).
- Elabore la red conceptual (no es necesario construirla jerárquicamente). Recuerde que en este caso todas las relaciones entre conceptos deben especificarse por medio de flechas y deben llevar el símbolo correspondiente según el tipo de relación semántica identificada.
- Vuelva a elaborarla al menos una vez más.

MAPA CONCEPTUAL



RED SEMANTICA



Algunas recomendaciones para el empleo de mapas conceptuales o redes semánticas son las siguientes:

- Antes de utilizar los mapas o las redes en la situación de enseñanza, asegúrese de que los alumnos comprendan el sentido básico de los dos recursos – es indudable que la comprensión de lo que es una red implica un tiempo mayor para el número de convenciones implicadas-. Aun cuando sean elaboradas y utilizadas por el profesor, es necesario hacer comentario introductorias, o, de ser posible, tener algunas sesiones previas con ejemplos vistos en clase.
- Asegúrese de involucrar los conceptos principales, no haga mapas o redes enormes que dificulten la comprensión de los alumnos.
- Siempre que sea posible, es mejor hacer las redes y los mapas frente a los alumnos que llevarlos preparados de antemano.
- Un mapa o una red no son suficientes por sí mismo, es mejor si van acompañados de explicaciones y comentarios que profundicen sobre los conceptos.
- Sugerimos que introduzca con sus alumnos (o los lectores del texto diseñado) sólo una de las dos modalidades de representación gráfica (especialmente si se trata de alumnos de educación básica); debe utilizar la que ofrezca la mayor aportación a sus necesidades didácticas. Las redes suelen servir más para trabajar con contenidos de ciencias naturales y disciplinas tecnológicas; los mapas son más útiles para casi todas las disciplinas, incluyendo ciencias sociales y humanidades.
- Puede utilizar cualquiera de los dos recursos al nivel que se lo proponga (clase, tema, unidad, capítulo, curso, texto, etcétera, explicando siempre el nivel de que se trate) para ayudar al alumno a tener un contexto conceptual apropiado de las ideas revisadas o que se revisarán.

- A partir de las partes de un mapa determinado para una unidad didáctica, es posible construir nuevos mapas en los que se profundicen los conceptos (v. gr., a la manera de los niveles de elaboración sugeridos en la teoría de la elaboración de Reigeluth).
- Puede utilizarse los mapas como paso previo para la construcción de un organizador previo (porque permite identificar los conceptos supraordinados o coordinados necesarios para la construcción de dicho organizador, o también, pueden ser parte de un organizador previo o hacer la función de resumen).
- No haga un uso excesivo de estos recursos de tal forma que a sus alumnos les resulte tedioso y, por tanto, pierdan su valor de enseñanza.

Estructuras de texto: implicaciones de enseñanza. Los textos poseen una estructuración retórica que les proporciona organización, direccionalidad y sentido. Dicha organización de las ideas contenidas en el texto suelen ser llamadas estructura, patrón o superestructura textual.

Los autores o diseñadores de discurso escrito seleccionan determinadas estructuras para agrupar las ideas que desean expresar, intentando mejorar la lectura, comprensión y aprendizaje del lector.

Por su parte, cuando el lector se aproxima a un texto, atiende a los significados proporcionados por éste, identificando las proposiciones más significativas y elaborando a partir de ellas la macroestructura semántica a través de la aplicación de una serie de macrorreglas (supresión, generalización, integración y construcción de la información). En forma concurrente, el lector procede construyendo un modelo mental o modelo de la situación expresada sugerida por las ideas contenidas en el texto (Van Dijk y Kintsch, 1983; Van Dijk, 1993).

Pero también, al mismo tiempo que atiende los aspectos semánticos del discurso escrito, procede identificando los aspectos y las claves organizativas o superestructurales, que el autor del texto decidió seleccionar para comunicar sus ideas. Esta habilidad para detectar las claves y formas de organización superestructural ha sido denominado por algunos autores como conocimiento o sensibilidad a la estructura del discurso oral o escrito.

La sensibilidad de los lectores a la estructura, ha demostrado ser una habilidad estrechamente asociada con un mayor nivel de información recordado y con una mejor identificación y recuerdo de las ideas principales de los textos (Richgels, Mcgee Lomas y Serrad, 1987). Se supone que la destreza de algunos lectores para procesar la estructura de los texto se debe básicamente a una mejor internalización de su esquema organizativo y a un uso estratégico de las señalizaciones que los acompañan, los cuales afectan en forma positiva los procesos de codificación y recuperación de la información contenida en el texto (Horowitz, 1985).

En la actualidad se conocen con un cierto grado de detalle las estructuras de los textos narrativos (historias, cuentos, fábulas, etc.), de los textos expositivos (colección, secuencia, comparación-contraste, causa-efecto o convariación y problema-solución o aclaratorio) y de los textos argumentativos (véase Gárate, 1994; Meyer y Freddle, 1984; Richgels y cols., Op cit.).

Textos narrativos. En la década de los setenta surgió toda una línea de investigación sobre el estudio del procesamiento de la lectura de los textos narrativos, llamada la gramática de historias (véase Hernández y Rojas – Drummond, 1989). En dicha línea, se elaboró un planteamiento teórico y metodológico que impulsó notablemente el estudio de los procesos de comprensión de la lectura.

Los textos narrativos tiene como función principal divertir, y en algunos casos, dejar una enseñanza moral al lector (v. gr., las fábulas). Sobre sus aspectos estructurales típicos, podemos decir en términos generales lo siguiente (véase Gárate, 1994).

- Un texto narrativo está compuesto principalmente por un escenario y una secuencia de episodios.
- En el escenario, se presenta información más o menos detallada sobre el lugar y tiempo donde ocurren los sucesos, así como los personajes que intervienen en la historia (en particular el personaje principal).
- Posterior a ello, se eslabonan los distintos episodios. Uno de éstos se encuentra compuesto por una secuencia de situaciones, a saber: un evento inicial o principio (que generalmente le ocurre al personaje principal y que dispara toda la secuencia de acontecimientos siguientes), una meta o intención, un intento y un resultado.
- Los distintos episodios se van organizando entre sí por medio de relaciones temporales y/o causales. Cuando la historia se encuentra basada en relaciones temporales su estructura es más flexible, en comparación con la estructura causal que es más rígida. Esto trae importantes consecuencia en el recuerdo de la información de la historia (Hernández, 1987).
- En general podemos decir que los textos narrativos tienen como punto central un esquema de solución de problemas; es decir, al personaje principal le ocurre algo y a través de distintos medios (acciones, intentos, relaciones con otros personajes) pretende solucionarlo (conseguir o evitar algo) (Gárate, 1994).

Textos expositivos. Los textos expositivos intentan comunicar, informar, proporcionar una explicación al lector acerca de una o más temáticas determinadas. Este tipo de textos son continuamente utilizados en la prosa de distintas ciencias naturales (física, biología, etcétera), sociales (historia, geografía, etcétera) y otras disciplinas (por ejemplo, matemáticas, administración, etcétera).

A continuación se dará una breve descripción de cada uno de los tipos de texto expositivo, presentando un esquema (organizador textual) elaborado en tres niveles principales: nivel tópico, nivel de ideas principales (relación retórica) y nivel de información de detalles (Richgels y col., 1988).

Texto de colección. Este tipo de texto está organizado asociativamente alrededor de un tema específico, articulando en forma subordinada (como una lista) una serie de características, atributos o propiedades particulares. En general, los atributos que se presentan en forma de listado se agrupan por categorías o grupos. Las palabras clave son las expresiones que indican explícita o implícitamente la enumeración de las categorías presentadas en el texto alrededor del tema básico. Puede ser: en primer término..., un primer grupo..., en segundo lugar..., otra clase..., etcétera. Hay que recordar que todas están agrupadas como clases que se colectan formando un texto y que no existe un orden secuencia rígido (pueden ser intercambiables).

Texto de secuencia. En este tipo de texto las ideas se organizan por medio de un orden cronológico. El vínculo entre los componentes es estrictamente temporal (no son intercambiables en su orden de aparición). Las palabras clave son aquellas que expresen semánticamente un orden de eventos, sucesos o acciones en el tiempo. Algunas de ellas son: primero..., segundo..., acto seguido..., posteriormente... después..., por último..., etcétera.

Ejemplo de texto de secuencia: Para elaborar un organizador anticipado se sugiere: primero, partir de un inventario de los conceptos o ideas que son objeto de estudio del material de aprendizaje; posteriormente, se identificarán los conceptos supraordinados, es decir, lo que son más generales e inclusivos o dan el contexto al tema del material de aprendizaje (para ello puede utilizarse un mapa conceptual); por último, se redactará el organizador anticipado, sobre la base de los conceptos supraordinados, teniendo en cuenta que debe usarse un vocabulario familiar para el alumno.

Texto comparativo-adversativo. La organización de este texto se realiza a través de la comparación de semejanzas y/o la contrastación de diferencias entre dos o más temáticas. Palabras clave: a semejanza – diferencia- de, desde un punto de vista... desde otro punto de vista, se asemejan..., se distinguen..., es similar a..., etcétera.

Ejemplo de texto comparativo-adversativo: El aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico tiene algunas semejanzas y diferencias. Ambos son semejantes en tanto que ocurren en el contexto escolar y son necesarios para determinados tipos de contenidos declarativos (hechos y conceptos). Sin embargo, son diferentes, porque exigen distinto esfuerzo cognitivo e implicación afectiva del aprendiz.

Texto de covariación. La estructuración del texto es una relación retórica del tipo causa-efecto, antecedentes-consecuente. Las palabras clave son todas aquellas que expresan un relación semántica de covariación: la causa principal es..., por esta razón..., la consecuencia es... un efecto es....

Ejemplo de texto de covariación (causa-efecto): El contacto con el aire contaminado es la causa de varios tipos de enfermedades en la salud de los hombres: uno de los efectos se manifiesta por la frecuencia con que se presentan enfermedades de tipo respiratorio.

Otro de los efectos radica en la contaminación de la sangre por los altos niveles de plomo, y por último, otra de las consecuencias son las enfermedades de tipo digestivo.

Texto de problema-solución. El texto se articula en torno a la presentación de un determinado problema y posteriormente la o las posibles soluciones existentes para su resolución. Palabras clave: el problema es..., la pregunta central es..., la(s) solución (es)..., la(s) respuesta(s)..., una dificultad..., etcétera.

Ejemplo de problema-solución: El problema de acabar con las plagas de insectos en la agricultura se ha intentado resolver a través de métodos naturales. Dos soluciones ecológicas a este problema son: el empleo de enemigos naturales de las plagas llevados de otros lugares con el propósito de limitar o destruir su excesiva reproducción; y la selección de especies de plantas más resistentes a las plagas, para mezclarlas con las ya existentes y obtener nuevas variedades más vigorosas.

Estas estructuras de texto expositivos, que acabamos de describir, pueden presentarse en los textos desde el nivel de párrafo, acápite, sección y capítulo. En los textos comunes suelen encontrarse mezcladas unas con otras. El lector debe tratar de identificar la forma predominante según el nivel que desee.

La investigación realizada sobre la comprensión y el recuerdo de textos narrativos y expositivos ha encontrado los siguientes hallazgos relevantes:

- Los niños están más familiarizados con los discursos narrativos desde temprana edad. Todos los cuentos, leyendas (los cuales se presentan de forma oral), e incluso las historietas a las que enfrentan por medio de la televisión (con modalidad oral, visual y/o escrita), siguen un patrón similar. Por tanto, la comprensión y el recuerdo de este tipo de discurso suelen ser mejores, en comparación con otros. Sin embargo, se reconoce que algunos factores pueden influir en forma importante, entre otros: la modalidad (mejor en el caso de la presentación oral que escrita), la complejidad, el contenido, los conocimientos previos, los aspectos socioafectivos y los factores socioculturales (Hernández, 1987; Hernández y Rojas-Drummond, 1989; Gárate, 1994; León, 1986).
- En general, en la niñez y también en la adolescencia (aunque en menor grado), existe una mayor dificultad para la comprensión y recuerdo de textos expositivos. No existe un acuerdo total sobre las diferencias debidas a la edad para comprender los cinco tipos de textos expositivos. Entre los años correspondientes a los últimos grados de la educación básica, parece que se adquiere la sensibilidad necesaria para identificar los patrones expositivos cuando éstos se presentan en los textos (primero en los textos de colección y descriptivos y después en lo de covariación, adversativos y problema-solución); pero esto es solo el primer paso.

En general, como ya hemos dicho, son las diferencias individuales las que se tornan más claras; es decir, a partir de estas edades los alumnos comienzan a distinguirse por la habilidad para hacer uso de las relaciones retóricas (identificando las relaciones de primer orden y utilizando los marcadores sintéticos), primero en el campo de la comprensión de la lectura y más tardíamente en el campo de la composición escrita. También, hay varios factores que influyen en el procesamiento de este tipo de texto, a saber; su complejidad, la temática abordada y su relación con los conocimientos previos o con el interés despertado en el lector (Horowitz, 1985; Richgels y cols., 1987).

En el contexto educativo, los textos narrativos son ampliamente utilizados en la enseñanza elemental, mientras que los textos expositivos están presentes prácticamente en casi todos los niveles educativos y en los textos de ciencias naturales y sociales, así como en los de humanidades y conocimiento tecnológico.

El conocimiento de la estructura de los textos por parte del profesor y/o el diseñador de materiales de enseñanza, les puede permitir varias cosas:

- Proporcionar un discurso (oral o escrito) estructurado de forma adecuada, lo cual, como hemos comentado, puede redundar en el aprendizaje y en el recuerdo del contenido. Es menester recordar una vez más que la significatividad u organización lógica de los materiales de aprendizaje es un requisito indispensable para la ocurrencia de aprendizajes significativos en los alumnos.
- Aplicar a partir de la estructura textual varios tipos de estrategias de enseñanza. Por ejemplo, a partir de los elementos estructurales de los textos es posible:

- Hacer uso de las pistas tipográficas o discursivas (v. gr., resaltar con negrillas o mayúsculas las palabras clave de tipo estructural, etcétera) para orientar a los alumnos a comprender el material de forma adecuada.
- Elaborar resúmenes (el maestro) o enseñar a elaborarlos (a los alumnos) explotando la estructura.
- Presentar ilustraciones que describan la estructura (v. gr., organizadores textuales).
- Aplicar mapas conceptuales sobre los aspectos estructurales de primer orden, etcétera.

Por último, enseñar a los alumnos la estructura de este tipo de textos como un tipo de conocimiento esquemático-estratégico (la estrategia estructural), del cual pueden partir para aprender y comprender nuevos textos con similar organización. La enseñanza de las estructuras textuales para el caso de textos expositivos requiere una cierta metodología que puede constar básicamente de las siguientes actividades (véase Alonso, 1991; Horowitz, 1985; Richgels y cols, 1987; Sánchez Miguel, 1988):

- Enseñar los tipo de relación (causal, comparación, contraste, problemas-solución, etcétera) con ejemplo sencillos y con enunciados simples.
- Enseñar a identificar las señalizaciones retóricas de cada tipo de texto (v. gr., para los textos causales: porque..., la consecuencia es..., semejante a..., es diferente a..., en contraste..., etcétera). Para esto se utilizarán primero párrafos, luego textos breves y posteriormente más largos. Se debe cuidar que sean adecuados al nivel cognitivo de los alumnos.

- Enseñar alguna forma de representación visual para cada estructura textual (v. gr., puede utilizarse la presentada anteriormente que hemos llamado organizadores gráficos. Véase Richgels y cols., 1988 otras propuestas de representación son las usadas por Horowitz, 1985 y por Sánchez Miguel, 1988).
- Enseñar a aplicar la representación gráficas de cada estructura, primero con párrafos breves y luego con textos simples y complejos, recomendando que su aplicación debe ser la estructura global de la unidad textual de que se trate.

4.9. Lineamientos generales para el empleo de las estrategias significativas

Por último, se enlistan a continuación algunos lineamientos generales que pueden orientar al docente en la selección y empleo de estrategias de enseñanza, tanto para la fase de planeación de la enseñanza, como para la elaboración y aplicación de materiales de enseñanza:

- “Delimite a qué tipo de población estudiantil se dirigirá el proceso de enseñanza, y en función de ello, seleccione las estrategias pertinentes y su modo de uso. Haga las adaptaciones que considere pertinentes.
- Ofrezca al alumno la información suficiente acerca de lo que se espera de su participación en el curso o clase, e intercambie puntos de vista con éste a fin de fomentar su interés y participación y mejorar sus expectativas.
- Comuníquese con el alumno por medio oral o escrito, utilizando un lenguaje apropiado y accesible para él.
- Sea cuidadoso con el vocabulario empleado. El uso de muchos términos técnicos y palabras complejas debe hacerse sólo si se aclara su

significado o el alumno puede inferirlo evidentemente. En algunos casos, podría ser conveniente preparar un glosario de términos clave.

- Al redactar materiales o pruebas, emplee un formato de oraciones que refleje una sintaxis directa y concisa. La redacción de párrafos muy grandes con demasiadas ideas es difícil de leer y comprender.
- Cuando se trate de material escrito, organícelo de forma tal que pueda leerse ágilmente y para que sea posible localizar en forma rápida la información relevante, así como los conceptos y las palabras clave.
- Ofrezca la información de lo general a lo detallado y de lo simple a lo complejo. A las ideas más difíciles hay que dedicarles más espacio y actividades para su aprendizaje adecuado.
- Presente y aclare una idea a la vez. Explorar sobre todo la información importante, cuidando de no “recargar” el material con datos secundarios o con información con la que el alumno no va a lograr nada. No sature la memoria de trabajo del alumno.
- Ofrezca instrucciones claras y precisas, mencione la importancia de llevar a cabo dichas actividades.
- Apóyese en material suplementario cuando sea necesario. Es decir, se pueden sugerir al usuario otros documentos, libros, experiencias, actividades, etcétera, donde pueda ampliar la información o profundizarla.
- Promueva un aprendizaje basado en un procesamiento profundo de la información. Emplee preguntas, ejercicios, ejemplos, explicaciones alternativas, y en general, presente actividades donde el alumno analice, reflexione, realice actividades interesantes y novedosas. Ponga énfasis en las actividades que hacen que el estudiante se involucre activamente con el contenido del material.
- Mientras mayor sea la dificultad del contenido y las actividades (demandas de la tarea), es más recomendable el uso de varias estrategias que permitan mantener la atención del alumno así como un nivel de ejecución satisfactorio.

- Dependiendo de las intenciones del mensaje que envía al alumno, será el tipo de procesamiento que éste haga de la información. La presentación de material sencillo, donde el alumno sólo tiene que recordar y comprender la información, puede seguir un formato simple de demostración-solución de preguntas, apoyado con algunas estrategias de enseñanza.
- En el caso de razonamiento inductivo (descubrimiento), habilidades de solución de problemas o entrenamiento en destrezas prácticas, es conveniente ampliar el formato mencionando e incluyendo actividades de exploración, solución de problemas, elaboración de productos, o ejercitación profusa.
- Sea consistente en el estilo de presentación y la forma de organización a lo largo del material. No cambie en forma abrupta los códigos, formatos de respuesta o modalidades de ejercitación que ha empleado en las primeras secciones del material sin que dicho cambio se justifique y se le haga saber al usuario.
- Dé una secuencia lógica a las actividades sugeridas: por ejemplo, primero solicitar al alumno que lea el material escrito, luego que lo subraye, y por último que haga un resumen. No sería lógico decirle al alumno que primero hiciese un resumen si antes no ha detectado la información clave (subrayando).
- Puede emplearse el “humor” (caricaturas, chistes, etcétera), para hacer más atractivo el material. Sin embargo, haga un empleo cuidadoso y pertinente al tema.
- Evite códigos artificiales, abreviaturas complicadas o sistemas de respuesta muy complejos; es mejor al usuario “conteste si o no”, que decirle “si su respuesta es si, escriba AO, si es no escriba A1”.

- Informe periódicamente al aprendiz su grado de avance (esto es, dé retroalimentación correctiva y aplique evaluaciones formativas). Es conveniente hacerlo cada vez que, según su criterio, ha completado una secuencia importante de información o una serie de actividades integradas.
- Evite en lo posible la frustración al alumno. Elimine información y preguntas ambiguas, así como mensajes que lo descalifiquen como persona y déle la posibilidad de corregir sus errores, sobre todo de aquellos que son frecuentemente compartidos por grupos de estudiantes.”⁸⁶

4.10. Implementación del Programa Operativo para los docentes de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Si el propósito es ofrecer un método para elaborar programas de asignatura, es necesario desde ahora explicar de alguna manera el sentido que tiene dicha elaboración y, también, justificar razonablemente las características del modelo que se propone. Si se pretende que el lector se inmiscuya en el estudio de varias decenas de páginas, y que después emplee lo adquirido en ese estudio, lo menos que se debe hacer es responder a dos preguntas que con todo derecho deben formularse:

- ¿Por qué hay que elaborar programas operativos de los cursos que se imparte?
- ¿Por qué un modelo como el que me proponen?

Aunque las respuestas se deberían remitir a lo que se tratara en el texto, conviene dar una idea al respecto antes de entrar en detalle.

⁸⁶ Íbidem, pp. 71-112.

4.10.1.Elementos del Programa Operativo de un curso.

“El programa operativo de un curso es un documento en el que se indican, con la mayor precisión posible, las etapas básicas de todo proceso sistematizado:

- 1 La planeación
- 2 La ejecución
- 3 La evaluación

En términos más evidentes, lo anterior equivale a decir que en el programa operativo de un curso debemos expresar lo que pretendemos lograr con el curso, la manera como vamos a intentarlo y los criterios y medios que emplearemos para constatar la medida en que tuvimos éxito.

Un programa que contenga la información referida, debe ser algo más que un documento oficioso o una disposición administrativa: La síntesis en que deben integrarse al trabajo y los conocimientos de especialistas, profesores, alumnos, abogados, administradores, etc., un documento de uso múltiple y constante, siempre cuestionado y en vía de mejoramiento. Tal vez el autor piense de pragmático, pero se le ocurre que al especificar alguna de las ventajas que tiene contar con un programa de estudios responde con más claridad a la primera pregunta planteada. Hecho esto, se procederá después a hacer el comentario de ciertos riesgos y, por tanto, de algunas precauciones que hay que tener al programar cursos.

4.10.2. Ventajas derivadas del uso de programas operativos

Proporciona una oportunidad (durante la concepción, el análisis y la toma de decisiones) para que las diversas personas que intervienen en las actividades de una institución educativa coordinen sus funciones, sumen su capacidad y concilien sus intereses legítimos. Esto es: la elaboración de cada programa debe significar un trabajo colectivo, de manera que se obtenga el beneficio de los recursos que cada quien representa y se pueda llegar a soluciones cuyas probabilidades de viabilidad y rendimiento óptimo sean mayores.

Esto, que parece tan necesario y a todas luces conveniente, es algo que se práctica poco en los centros educativos. Rara vez participan en la elaboración de programas todos los profesores que imparten la materia.

Excepcionalmente se toma en cuenta a los estudiantes; la mayoría de las veces los directivos y quienes manejan los asuntos financieros suponen que esta tarea es una cuestión ajena de sus responsabilidades, y así por el estilo se podrían señalar más situaciones. Es cierto que no es fácil lograr la participación de todos y que los trabajos colectivos dan origen a discrepancias y disputas, también es cierto, como también lo es el que no todos están igualmente preparados para elaborar programas, pero, ¿basta con que algunos profesores digan que no tienen tiempo y que además no les pagan por hacer programas?, ¿basta que las sesiones de trabajo se prolonguen y que la labor sufra tropiezos para resignarse a dejar las cosas como están?, ¿No hay imaginación para resolver tales problemas?, en tales condiciones, ¿podemos aspirar a educar a otros?, ¿no sería buena ocasión (la de elaborar un programa) para reunirse todos e iniciar la integración de un grupo de trabajo? Por otra parte, cabe afirmar que la tarea es difícil sólo al principio y que cualquier directivo que sea a parte del autoritarismo y propicie un clima democrático podrá lograr que se realice. Afortunadamente hay casos que lo demuestran.

El uso de un programa operativo en cada curso facilita la tarea del profesor, especialmente la del que apenas se inicia y necesita aprovechar la experiencia de sus colegas más expertos. El programa facilita la tarea porque (cuando está bien hecho) específica, entre otras cosas, el contenido del curso o sugiere los procedimientos y recursos que se pueden emplear; proporciona la secuencia que puede seguirse y ofrece recomendaciones para evaluar

En aquellas instituciones en que son decenas e incluso cientos los programas que imparten un mismo curso, el papel normativo de un programa es doblemente necesario. El programa es, en principio, garantía de que los miles de alumnos que participan adquieran un aprendizaje si no idéntico por lo menos semejante.

Esta cuestión tiene especial importancia hoy día, en que las instituciones de educación superior del país, tratan de resolver el problema de las equivalencias y revalidaciones de estudios realizados en diferentes instituciones, sistemas y estados de la república. A este problema, tal vez parezca más administrativo que académico, se puede arreglar el insoslayable deber que cada institución tiene de proporcionar a todos sus alumnos una formación que satisfaga un mínimo de homogeneidad en contenido y en calidad. Al respecto, el compromiso es ante la sociedad, independientemente de las omisiones y resquicios que contenga la ley que reglamenta el ejercicio de las profesiones.

Se sabe que la calidad y el sentido de la educación dependen más de las cualidades del profesor que de las del programa; también se sabe que el profesor eficiente es la suma de rasgos personales y experiencias alcanzadas. Por ello, las universidades deben seleccionar y además formar a sus profesores.

Ahora bien, ¿con base en qué pueda una Universidad escoger y formar a sus profesores?, ¿a caso no debe especificarse primero la función a realizar y luego buscar o preparar a la persona que ha de efectuarla? El programa de un curso, cuando indica con precisión lo que debe hacerse, es un instrumento útil para ello, si bien no el único. Y esto debe verse como otra ventaja del hecho de contar con programas salvo que prefiramos contar al primero que se aparezca y decirle: a partir del lunes usted impartirá Derecho Laboral I a la sección 23 y Garantías Individuales a la sección 15, y para que no se sienta desamparado le recomiendo que vaya leyendo tal o cual libro. Como dice Ibargüengoitia: cualquier semejanza con hechos reales no es una coincidencia, sino una vergüenza.

Para el estudiante, sobre todo si se desea que participe activamente en su aprendizaje, el programa es un recurso indispensable. Este le informa de antemano lo que puede esperar del curso; por lo menos le informa algo más cierto que lo que el pueda inferir del título de la asignatura. Con los datos del programa, sabe cual será la parte del profesor y cual la de él a lo largo del curso.

Si el profesor proporciona y explica el programa al alumno, ambos adquieren una especie de compromiso y también un acuerdo; disminuirán las incertidumbres, el temor a las sorpresas y posiblemente la relaciones en el aula dejen de parecerse a las obrero-patronales.

Lo anterior se refiere a la situación del estudiante en la modalidad escolarizada, que de alguna manera le ofrece la oportunidad de informarse. Pero sabemos que la educación abierta, modalidad en que el alumno asume la mayoría de las actividades que lo conducen al aprendizaje es una realidad en nuestro medio; realidad incipiente aún, pero que habrá de madurar necesariamente.

¿Cómo propiciar el autodidactismo, sin programas, sin describir con cuidado objetivo de aprendizaje y experiencias que conducen a ello?, ¿Cómo, en las mismas circunstancias, podemos aspirar a la formación continúa, a la educación permanente y a eliminar la creencia de que solo en las escuelas se aprende?, ¿No habrá también enseñar a nuestros alumnos a elaborar sus propios programas de estudio?

Lo anterior podría defenderse con más elementos, pero es innecesario seguir argumentando el pro de las conveniencias de contar con programas operativos de los cursos. De hecho, las razones expuestas son de simple sentido común y coinciden, tecnicismos más o tecnicismos menos, con los planteamientos de autores especializados en el tema. Además, “es una realidad que en toda institución educativa se opera en funciones de programas, así sea por mero formulismo. Por tanto, la preocupación no debe reducirse a cuestionar si conviene o no que haya programas. Lo fundamental es ver como deben ser éstos, que uso debe hacerse de ellos y que papel desempeña cada quién al respecto”.⁸⁷

⁸⁷ Universidad Pedagógica Nacional. Planificación de las Actividades Docentes. Ed. 1986. ISBN 968-29-1290-3. pp. 172-176.

CAPITULO QUINTO

SISTEMATIZACIÓN Y RESULTADOS EN LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

El objeto de este capítulo es explicar los principios fundamentales y la técnicas que se emplean en el muestreo y cómo se diseña ésta, al tiempo que se presentan los resultados y se interpretan para así dar cumplimiento al objetivo de la presente investigación

5.1. Probabilidades y Técnicas del Muestreo

Tal como su nombre lo indica, una muestra es una pequeña representación de un todo más grande. La observación totalmente detallada de algunos fenómenos traería consigo una tal masa de datos que su análisis se haría lento y tedioso. Además, analizar grandes cantidades de material es un despilfarro cuando basta el análisis de una cantidad más pequeña.

Así, pues, el uso del muestreo permite una labor científica más adecuada, ya que hace que el tiempo del trabajador científico también cuente. En lugar de pasar muchas horas en el análisis de un cúmulo de material, desde un solo punto de vista, pueda aprovechar el tiempo en examinar una cantidad más pequeña de material, desde muchos puntos de vista o, dicho en otras palabras, hacer un análisis más intensivo de un menor número de casos. Otro valor manifiesto del muestreo es que también ahorra dinero, haciendo así posible investigaciones que, otro modo, no podría llevarse a término con éxito.

5.2. Generalidades de los Procedimientos del Muestreo

“Forma parte de lo que llamamos sentido común una comprensión vagamente formulada del muestreo, que es característica de la experiencia cotidiana. Si en una discusión informal con los amigos se afirma que los vecinos de Red Canyon, Texas, se muestran pocos amistosos, la respuesta por parte de los defensores de dicha comunidad será que el observador conoció a demasiado pocos vecinos de dicho lugar, y no una sección transversal verdaderamente representativa de la población. Que esto sea verdad o no, carece de importancia alguna; lo importante es observar la aplicación muy generalizada de la teoría del muestreo de modo informal e inconsciente. También podríamos señalar que estos empleos cotidianos de la teoría del muestreo van siendo señaladamente cada vez menos informales e inconscientes. Cuando se enfrenta a los resultados de alguna encuesta, o alguna otra conclusión basada en el procedimiento de muestreo, el público informado se hace más y más preguntas pertinentes: ¿A quien se entrevistó, y qué tipo de personas fueron las entrevistadas?. ¿A cuántos entrevistó?. Ya no se toman como proporciones científicas serias las afirmaciones imprecisas, tales como: la mayoría de los sujetos respondieron negativamente”, a más de la mitad de los delincuentes juveniles estudiados procedían de hogares desechos.”⁸⁸

El hecho de que sea aparente, entre el público general, un mayor conocimiento de la constitución de la muestra, podría estar en función de su cada vez mayor aplicación en muchas de las ciencias sociales. El muestreo en tanto que es procedimiento consciente y cuidadoso, es relativamente nuevo en las ciencias sociales. La Oficina del Censo de los Estados Unidos no utilizó el muestreo en los censos decenales, sino hasta el año 1940.

⁸⁸ Frederick F. Stephan. “History of the uses of modern sampling procedures”, Journal of the American Statistical Association, Vol XLIII, 1948 pp. 12-40.

Aunque Stephan cita unos pocos ejemplos durante el siglo XVIII, parece justo observar con Parten que los casos registrados de empleo deliberado de planes de muestreo en las ramas de la investigación social, antes de 1900, fueron en el número relativamente reducidos. No fue, en realidad, sino hasta después de 1920, cuando comenzó a desarrollarse sistemáticamente la rama del muestreo aplicado, y que gran parte de su crecimiento tuvo lugar en la investigación agrícola, más bien en la social. Sin embargo, en la actualidad, el muestreo es una parte tan esencial del procedimiento de la investigación que, aunque no necesita ser un experto en muestreo, todo sociólogo tiene que conocer, al menos, muy a fondo, su lógica y algunas de sus técnicas fundamentales.

Ahora, debe verse ya claramente que el muestreo es parte esencial de todo procedimiento científico. No es un simple añadido a las ciencias sociales. Tal como lo hicimos observar antes, se le encuentra ya bien desarrollado en las investigaciones biológicas, en su especialidad referente a la agricultura. Es también instrumento fundamental en otras ramas de la biología, así como en la física y la química. Entregada como hoy lo está a la variabilidad de las observaciones, en todas las ramas, la ciencia se ve obligada a tomar muestras de todo un universo de observaciones posibles más bien que a creer que una sola observación ha de proporcionar una verdad absoluta e inmutable. En verdad, todo experimento es solamente una muestra de todas las posibles observaciones que podrán hacerse. El número de estas observaciones que se necesitan para que constituyan la base de la generalización depende del número de los posibles números experimentales y, por ende, puede ser menor en las ciencias físicas que en las sociales, pero todos los experimentos son, de todos modos, muestras de un universo más grande de posibles situaciones experimentales.

5.3. Diseño de la muestra

En una fuente de obtención de datos tan importante como lo es la encuesta, es de especial importancia la forma de seleccionar la muestra, ya que la mala selección desvirtuaría radicalmente la información obtenida, dicha muestra debe ser representativa del universo y por lo consiguiente esta selección debe hacerse de manera aleatoria, es decir, que cada elemento debe tener la misma probabilidad de formar parte de la muestra.

Se utiliza una fórmula estadística que determina el tamaño de dicha muestra y un método para determinar la fórmula de muestreo para poblaciones finitas (poblaciones menores o iguales a 500,000 elementos), los cuales son poco numerosos, como por ejemplo: alumnos de una escuela, empleados de una fábrica, miembros de un club, habitantes de una población rural, etc.

A continuación se describirán las características de la población y el desarrollo de la fórmula de muestreo.

La población con la que se trabajará es de 909 elementos, por lo tanto es finita, con las siguientes características:

Alumnos que asistan regularmente a clases de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, de las secciones de Tercer año de la carrera de Derecho.

La muestra se determinará con un nivel de confianza del 95% y un error permitido del 5%.

Los elementos de la fórmula son los siguientes:

Donde:

N= Población

4= Constante bajo la curva normal de distribución o gauss.

$$Z^2 = (1.96)^2$$

$$Z^2 = (3.8415) = 4$$

Valor de Z^2 bajo la curva normal de distribución es 4, cuando se trabaja con un intervalo de confianza del 95%, o sea, dos veces el error estándar a partir de la media *.

n= Tamaño de la muestra.

p= Probabilidad de que ocurra el evento (valor máximo que se le asigna cuando es un dato desconocido 50%).

q= Probabilidad de que no ocurra el evento (valor máximo que se le asigna cuando es un dato desconocido 50%)

S= Error permitido (elevado al cuadrado de varianza) dato estadístico.

Sustituyendo:

$$n = \frac{(.05)^2 (909-1) + 4 (.5) (.5)}{.0025}$$

$$n = \frac{909}{(.0025) (908) + 1}$$

$$n = \frac{909}{3.27} = 277.98$$

n=278 encuestas

Este número de encuestas se aplicará a la muestra mediante el método: Muestreo Aleatorio Simple, en este método toda unidad muestral posible cuenta con igual número de oportunidad de ser seleccionada en la muestra y esta oportunidad es conocida.

Los pasos para realizar este muestreo son:

- 1 Determinar el tamaño de la muestra.
- 2 Tener en forma de lista todos los elementos que integren el universo investigado.
- 3 Utilizar una tabla de números aleatorios para determinar los elementos que integrarán la muestra.

En este estudio se utilizará el método aleatorio simple combinado con el convencional en lugar de la tabla de números aleatorios.

A conveniencia del investigador para levantar las encuestas, ya que por la naturaleza de la población se encuesten a aquellos miembros que sean accesibles y que se encuentren en el aula al momento de realizar la investigación.

Dicha muestra se distribuirá de la siguiente forma entre las 19 secciones del tercer año de la carrera de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

El número de encuestas es de 278, las cuales se distribuirán entre 19 secciones

$$278 \div 19 = 14.6$$

Para cerrar el número de encuestas en 14 y 15 se tomará como base el número de alumnos en cada sección.

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Población Estudiantil

Ciclo Escolar 2005/2006

24 de enero de 2006

SECCION	No ALUMNOS	ENCUESTAS
1	60	15
2	64	15
3	57	15
4	53	15
5	39	14
6	62	15
7	45	14
8	61	15
9	45	14
10	47	15
11	48	15
12	25	14
13	46	15
14	48	15
15	42	14
16	46	15
17	57	15
18	23	14
19	41	14
Total	909	278

5.4. Grado de representación de las muestras

Por definición se entiende la cuidadosa delimitación del universo que ha de ser objeto de muestreo, así como la definición de las observaciones que han de constituir la muestra. Supongamos, por ejemplo, que el universo viene definido cual si fueran las personas que alguna vez han estado divorciadas.

Consideramos también que todas las observaciones vienen definidas como entrevistas con todos los que reconozcan que están divorciados. Puesto que las observaciones vienen definidas de modo distinto a la definición del universo, esperaremos una muestra tendenciosa o propensa.

Ante todo, habremos de perder los casos que se niegan a reconocer que ha habido divorcio. Y es probable que estas negativas se produzcan de modo diferente entre grupos distintos.

En segundo lugar, habremos de tener una muestra con una desproporción de divorciados muy reciente, que son más jóvenes que todo el grupo divorciado alguna vez, y de los que se divorciaron una vez y ya no volvieron a casarse. Este último grupo es mucho más viejo que el grupo divorciado alguna vez, Por consiguiente, al no haber hecho que coincidiesen nuestras definiciones de universo y de observaciones habremos de obtener una muestra que no será representativa.

Dicho brevemente, la definición precisa del universo y las observaciones, y la de las relaciones apreciables entre uno y otras, constituye la piedra angular del planeamiento para conseguir una verdadera representación.

Una vez que se ha establecido esta coincidencia de definiciones, es posible enfrentarse al problema de poner el plan en práctica. Las técnicas alternativas que se pueden utilizar para completar la constitución de la muestra son: muestreo al azar o aleatorio, muestreo estratificado y muestreo intencional.

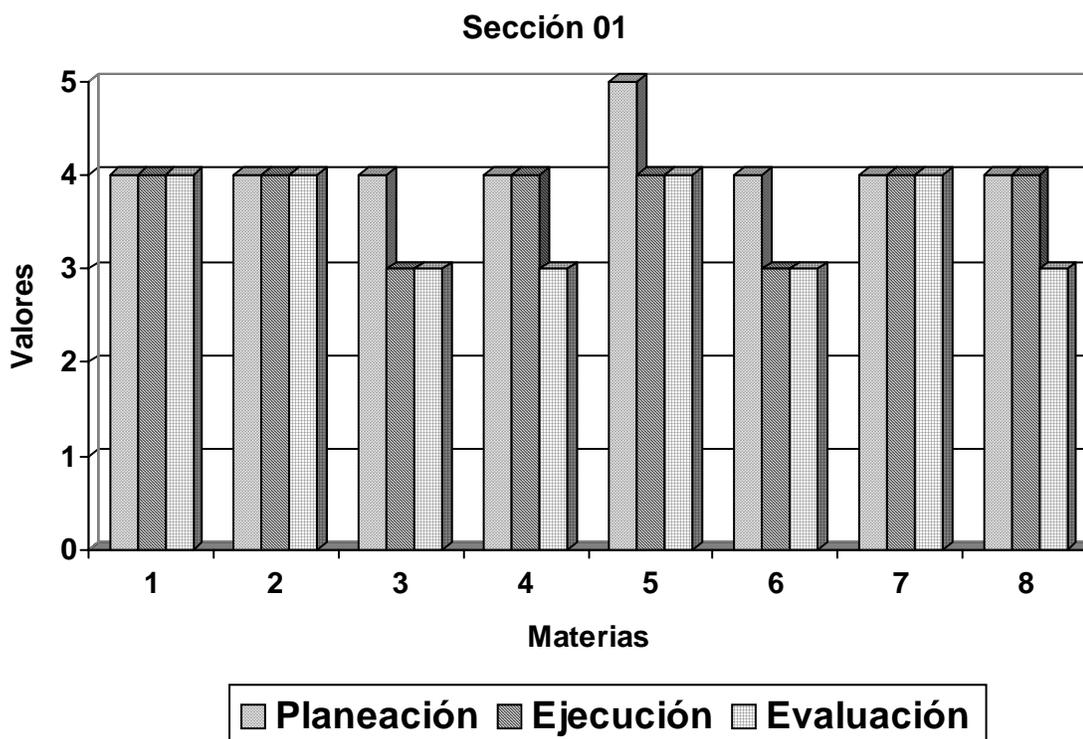
Este último tipo sirve de muy poco cuando tiene que conocerse los límites de error, y se le emplea típicamente en la investigación de mercados y en las encuestas de opinión pública.

5.5. Resultados Generados hacia el Mejoramiento del Proceso Enseñanza- Aprendizaje

Sección 01 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	materiales	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	4	4	4
2	Derecho Civil	4	4	4
3	Derecho Procesal Civil	4	3	3
4	Derecho Mercantil	4	4	3
5	Derecho Del Trabajo	5	4	4
6	Derecho De La Seguridad	4	3	3
7	Derecho Económico	4	4	4
8	Medicina Legal	4	4	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



En relación a la gráfica de la Sección 01, se aprecia que los docentes la mayoría de veces desarrollan una planeación que consiste en presentar objetivos de cada sesión la clase refleja una planeación previa, se prevé los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos y se señala bibliografía de consulta.

Por lo que respecta a la ejecución el resultado de la encuesta establece que el docente la mayoría de veces usa métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, y presentó el programa de su materia.

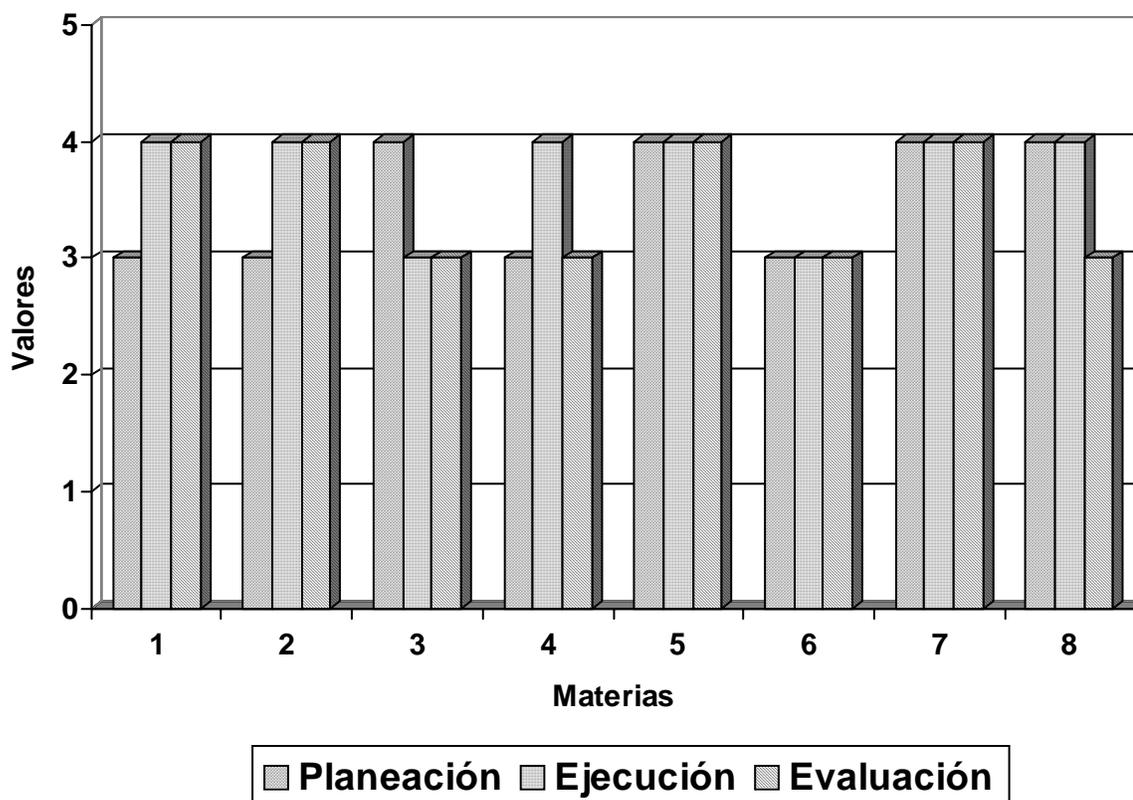
El resultado de la evaluación indica que el docente algunas veces propició el análisis de textos, informó los criterios de evaluación y porcentajes de calificaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitó.

Sección 02 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No.	Materia	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	3	3	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	3
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho Del Trabajo	4	4	4
6	Derecho De La Seguridad	3	3	3
7	Derecho Económico	4	4	4
8	Medicina Legal	4	4	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 02



En relación a la sección 02 se ve que los docentes en el aspecto de la planeación algunas veces presentaron objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase algunas veces reflejaba una planeación previa, así como también algunas veces previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase.

Por lo que respecta a la ejecución se tiene como resultado que los docentes la mayoría de veces utilizó métodos y técnicas variadas que favorecieran la asimilación del tema, así como también a plantear la metodología del trabajo, aclarando las dudas de sus alumnos y retroalimentando fallas y aciertos motivando la participando la participación grupal.

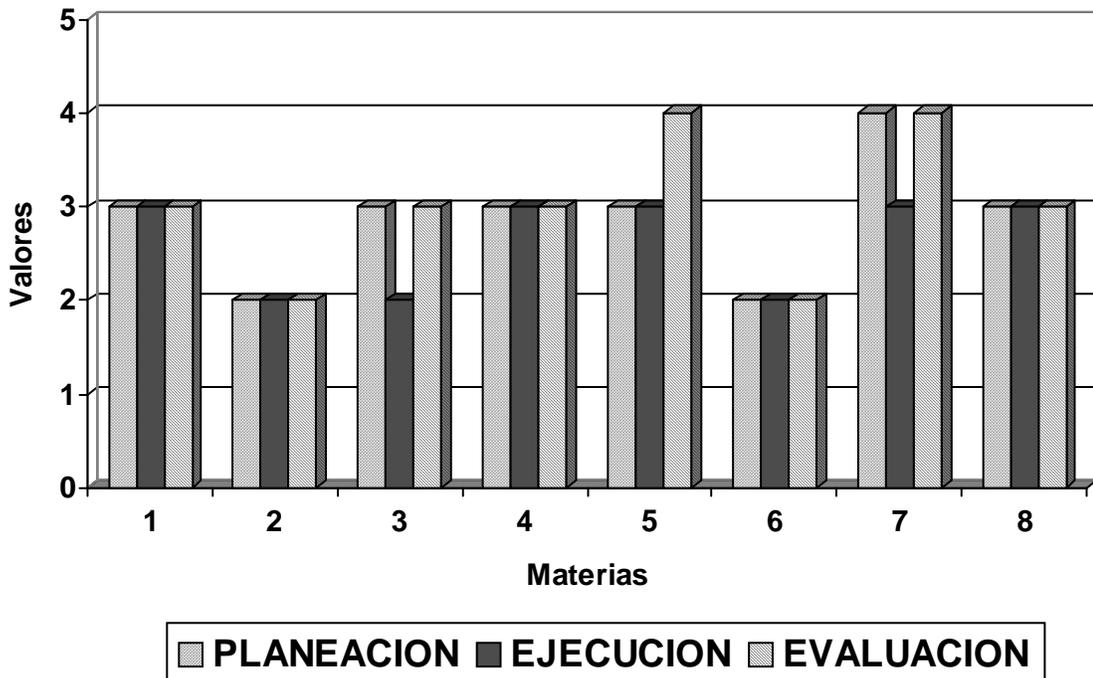
En el resultado de la evaluación se percibe como resultado que el docente algunas veces propició el análisis de textos, promovió tareas donde se aplicarán problemas prácticos, informó los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en actividades de exámenes, aclaró las características de los trabajos que solicitaba.

Sección 03 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No.	MATERIAS	PLANEACION	EJECUCION	EVALUACION
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	2	2	2
3	Derecho Procesal Civil	3	3	2
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho del Trabajo	3	4	3
6	Derecho de la Seguridad	2	2	2
7	Derecho Económico	4	4	3
8	Medicina Legal	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 03



En relación a las encuestas realizadas a la sección 03, la planeación se desarrolló algunas veces, por los docentes sobre presentar los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase algunas veces reflejaba alguna planeación previa, así como también algunas veces previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase.

En relación a la ejecución los docentes algunas veces utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema así como también presentaron el programa de su materia, aclararon las dudas de sus alumnos, retroalimentaron las fallas y aciertos motivando la participación grupal, y algunas veces hicieron uso adecuado del pizarrón durante el desarrollo de la clase.

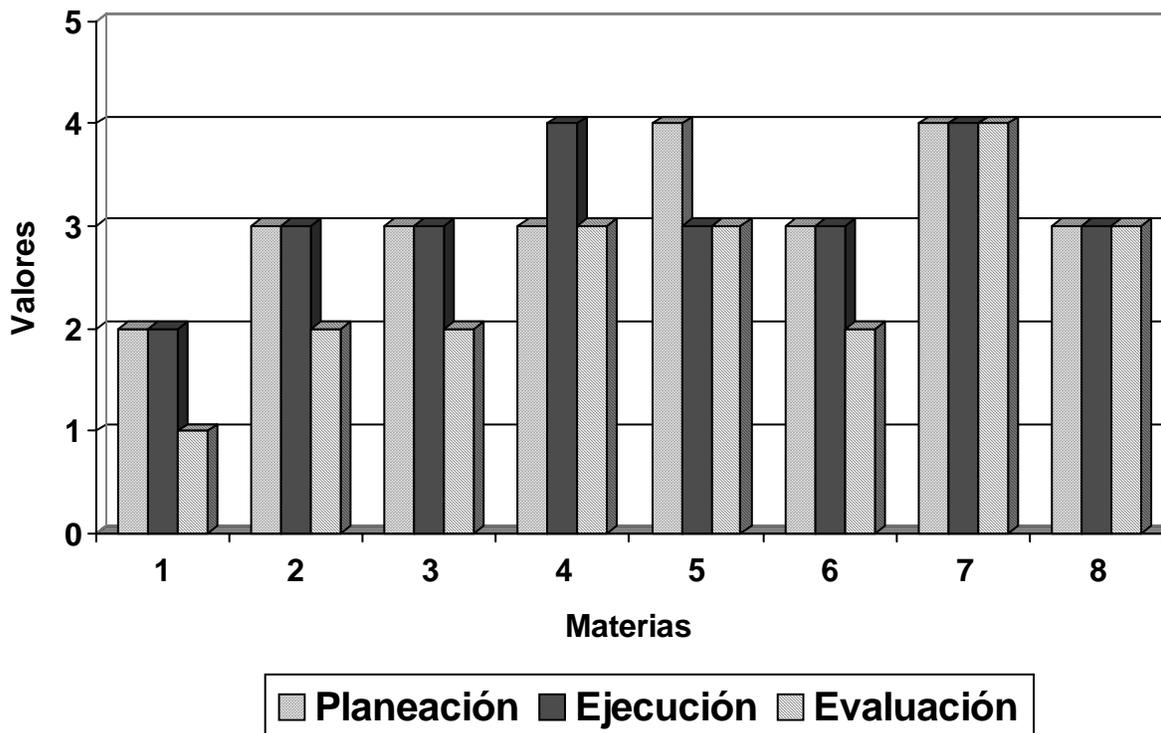
La evaluación obtuvo como resultado que algunas veces el docente propiciara el análisis de textos, promoviera tareas donde se aplicará la teoría en problemas prácticos, aplicará la evaluación continúa considerando exámenes parciales, participación en clases, tareas, exposiciones, etc.

Sección 04 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho .

No	MATERIAS	PLANEACION	EJECUCION	EVALUACION
1	Garantías Individuales	2	2	1
2	Derecho Civil	3	3	2
3	Derecho Procesal Civil	3	3	2
4	Derecho Mercantil	3	4	3
5	Derecho Del Trabajo	4	3	3
6	Derecho de la Seguridad	3	3	2
7	Derecho Económico	4	4	4
8	Medicina Legal	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 04



En lo que respecta a la sección 04 los resultados que arrojaron la encuesta son los siguientes: el docente algunas veces utilizó una planeación al presentar los objetivos de cada sesión, así como también el desarrollo de la clase refleja en algunas veces una planeación previa, prevé anticipadamente los materiales necesarios para la clase y algunas veces esta actualizado en los contenidos de su materia.

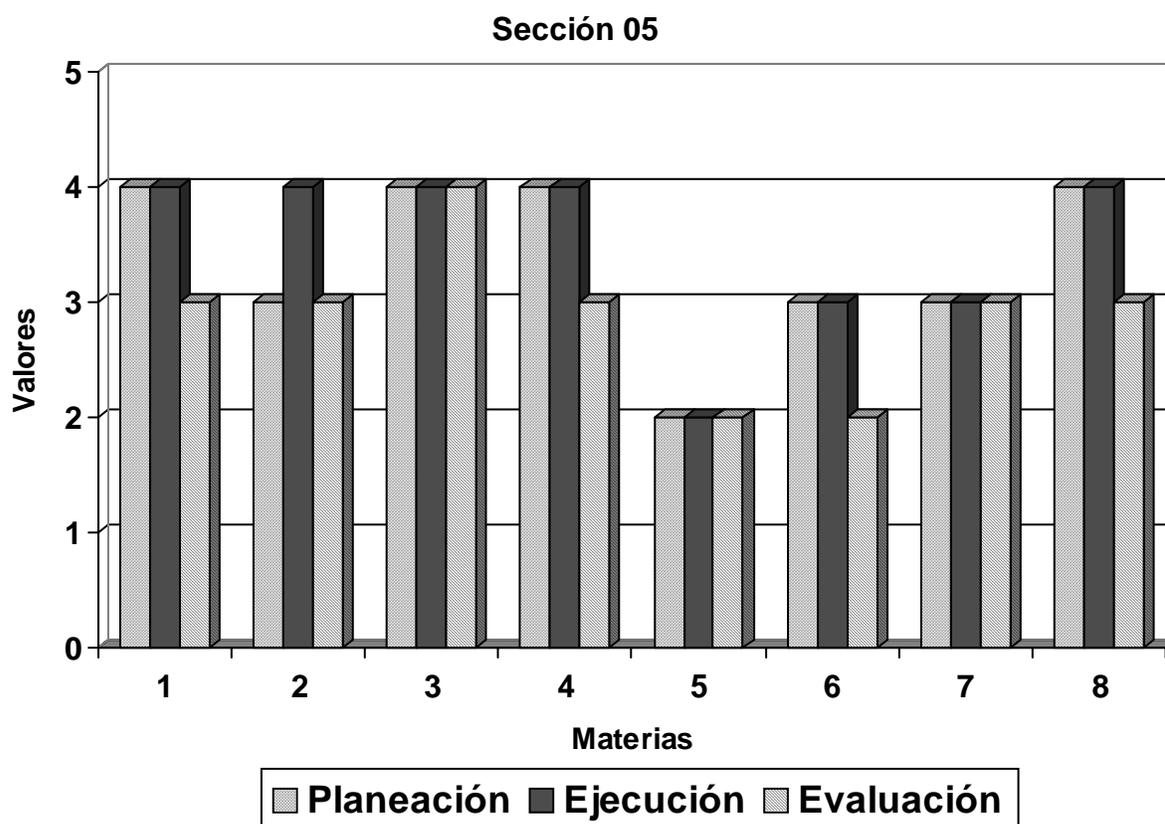
En cuanto a la ejecución los docentes reflejan que algunas veces, utilizaron material didáctico consistente en acetatos, rotafolios, proyectores, láminas, equipo multimedia, etc., algunas veces presentó el programa de su materia así como también, analizó expectativas del grupo y algunas veces utilizó métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema; algunas veces utilizó lenguaje claro y correcto y precisó sus explicaciones.

En la evaluación los docentes de esta sección casi nunca propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplicarán la teoría en problemas prácticos y asesorarán y retroalimentarán el análisis de resultados de las investigaciones.

Sección 05 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	4	4	3
2	Derecho Civil	3	4	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	4
4	Derecho Mercantil	4	4	3
5	Derecho Del Trabajo	2	2	2
6	Derecho De La Seguridad	3	3	2
7	Derecho Económico	3	3	3
8	Medicina Legal	4	4	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



En la Sección 05 los resultados de la encuesta arrojaron lo siguiente: los docentes algunas veces en la etapa de planeación presentaron los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejó una planeación previa, así como también algunas veces previeron anticipadamente los materiales necesarios para la clase, y algunas veces los docentes se encuentran actualizados en los contenidos de sus materias.

Por lo que respecta a la ejecución los docentes algunas veces establecieron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación de temas, así como también algunas veces analizó expectativas del grupo, retroalimentó fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresó ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema y algunas veces utilizó un lenguaje claro y preciso en sus explicaciones.

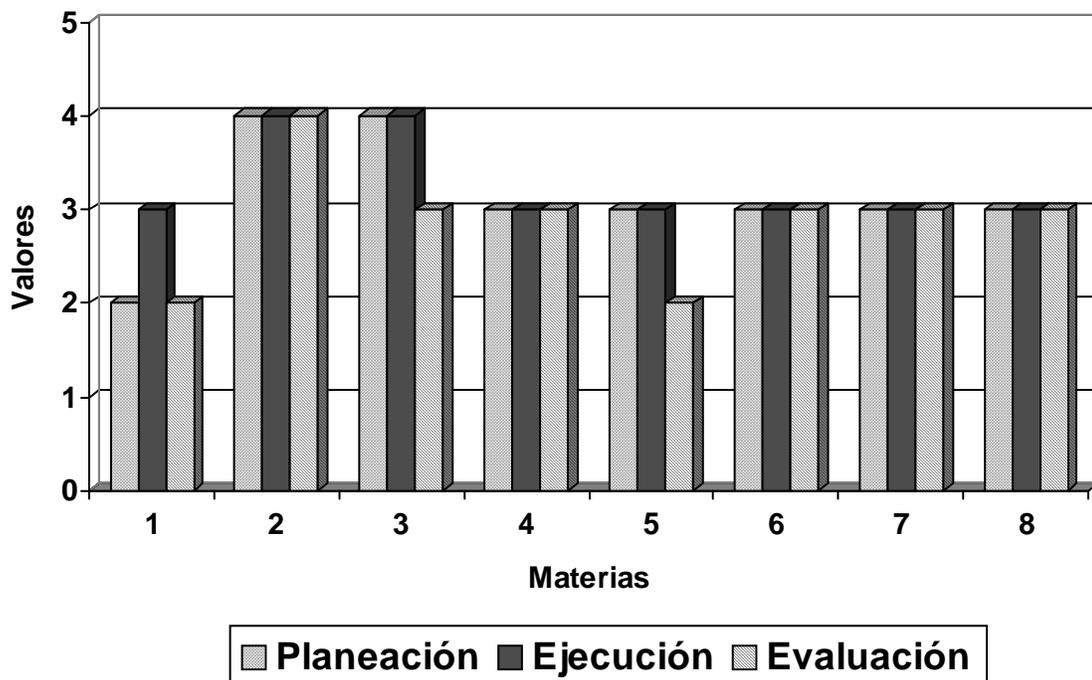
El resultado de la evaluación los docentes algunas veces propiciaron asesorar y retroalimentar el análisis de resultados en las investigaciones, algunas veces aclararon las características de los trabajos y actividades que solicitaron, y algunas veces evaluaron el avance del grupo después de un examen y analizaron los resultados.

Sección 06 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	2	3	2
2	Derecho Civil	4	4	4
3	Derecho Procesal Civil	4	4	3
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho Del Trabajo	3	3	2
6	Derecho De La Seguridad	3	3	3
7	Derecho Económico	3	3	3
8	Medicina Legal	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 06



En la sección 06 los docentes algunas veces utilizaron una planeación en la cual presentaron los objetivos de cada sesión, que el desarrollo de la clase reflejara una planeación previa, previeron anticipadamente los materiales necesarios para la clase y proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta.

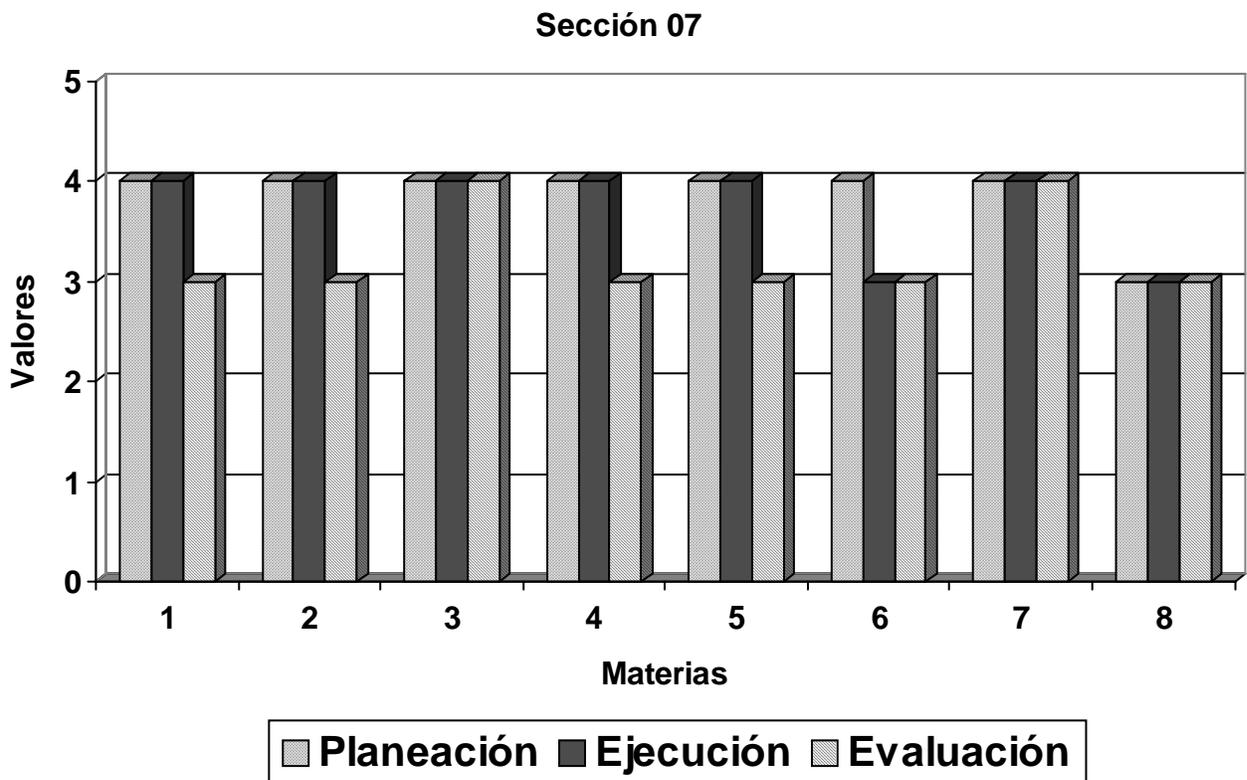
En relación a la ejecución el docente algunas veces utilizó métodos y técnicas variadas que favorecieran la asimilación del tema, así como también analizó expectativas del grupo, aclaró las dudas de sus alumnos, guió y asesoró trabajos y tareas, retroalimentó fallas y aciertos motivando la participación del grupo.

En evaluación los docentes de esta sección algunas veces propiciaron el análisis de textos, asesoraron y retroalimentaron el análisis del trabajo de investigación, promovieron tareas donde se aplicarán la teoría en problemas prácticos, aclararon las características de los trabajos y actividades que solicitaron, evaluó el avance del curso con el grupo después de un examen y analizó los resultados.

Sección 07 del 3^{er}. año de la Facultad de Derecho

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	4	4	3
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	4
4	Derecho Mercantil	4	4	3
5	Derecho Del Trabajo	4	4	3
6	Derecho De La Seguridad	4	3	3
7	Derecho Económico	4	4	4
8	Medicina Legal	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



El resultado que arrojó la encuesta en la Sección 07 es que los docentes en la etapa de planeación la mayoría de veces presentaron objetivos de cada sesión, así como también el desarrollo de la clase reflejaba una planeación previa, previeron anticipadamente los materiales necesarios para la clase, están actualizados en los contenidos de la materia y propician suficiente bibliografía y elementos de consulta.

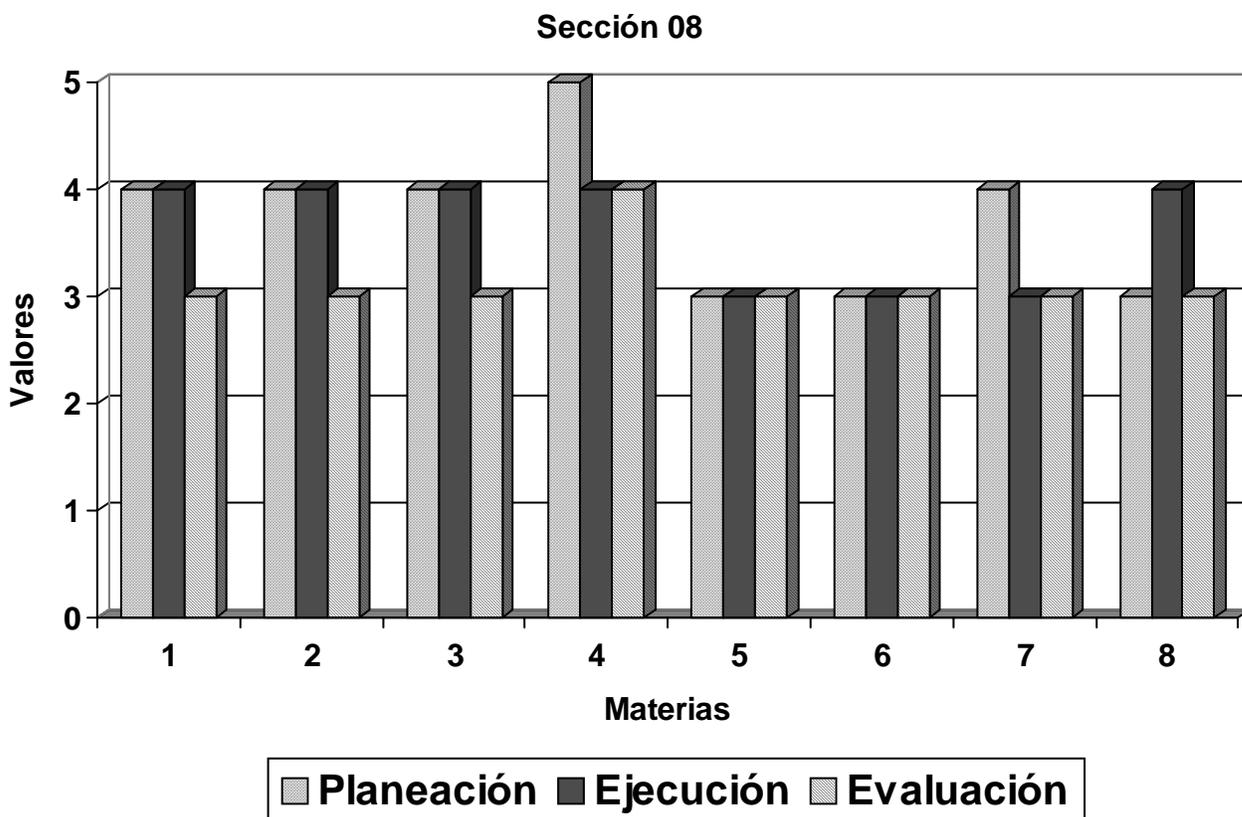
En la etapa de ejecución los docentes la mayoría de veces utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, presentó el programa de su materia, analizó expectativas del grupo, planteó la metodología de trabajo en el aula, relaciona la clase con la realidad de los alumnos y cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se apliquen problemas prácticos, asesoraron y retroalimentaron el análisis de los resultados de las investigaciones, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en actividades y/o exámenes.

Sección 08 del 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	4	4	3
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	3
4	Derecho Mercantil	5	4	4
5	Derecho Del Trabajo	3	3	3
6	Derecho De La Seguridad	3	3	3
7	Derecho Económico	4	3	3
8	Medicina Legal	3	4	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



El resultado de las encuestas aplicadas a la Sección 08 señala que los docentes en la etapa de planeación la mayoría de veces desarrollaron objetivos de cada sesión, una planeación previa sobre del tema al momento de dar la clase, previó anticipadamente los materiales necesarios para el desarrollo de la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta.

En la etapa de ejecución el docente la mayoría de veces utilizó métodos y técnicas variados que favoreció la asimilación del tema, relacionó la clase con la realidad de sus alumnos, cuestionó y promovió el pensamiento crítico, utilizó un lenguaje claro, correcto y preciso en sus explicaciones, expresó ideas sobresalientes sobre el tema expuesto.

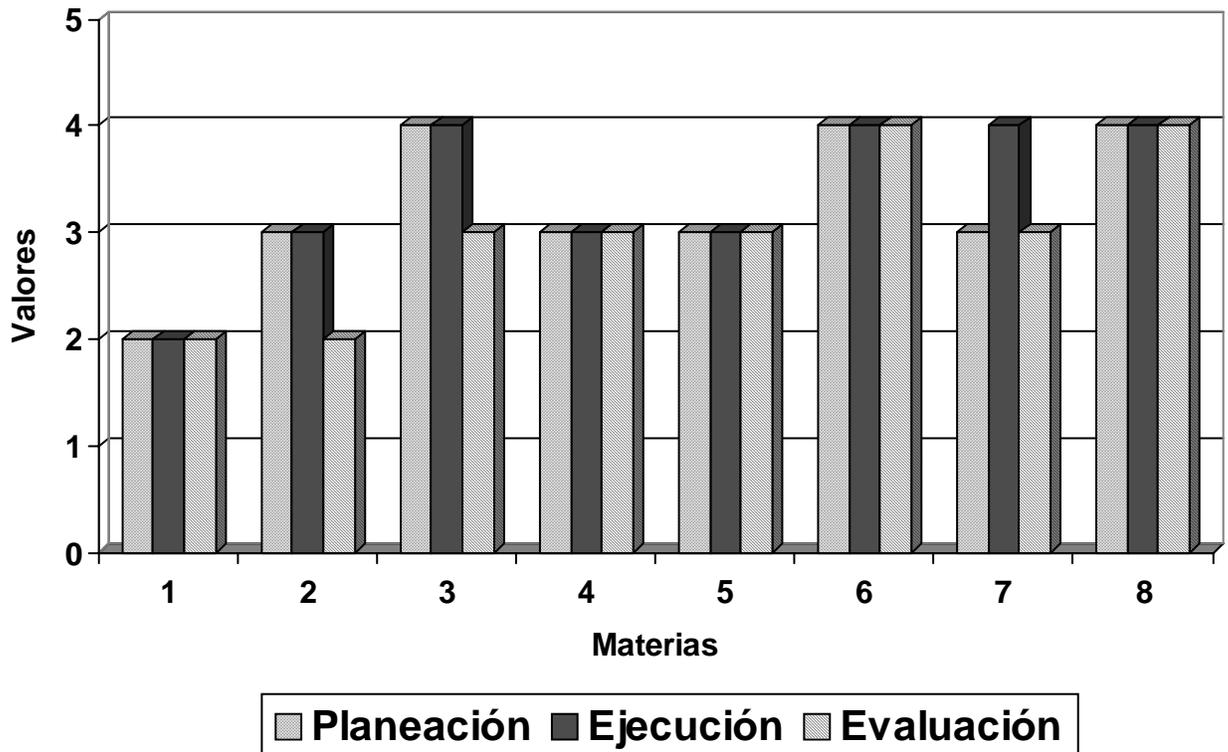
En la etapa de evaluación algunas veces utilizaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplicará la teoría en temas prácticos, asesoraron y retroalimentaron el análisis de resultados de investigaciones.

Sección 09 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	2	2	2
2	Derecho Civil	3	3	2
3	Derecho Procesal Civil	4	4	3
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho Del Trabajo	3	3	3
6	Derecho De La Seguridad	4	4	4
7	Derecho Económico	3	4	3
8	Medicina Legal	4	4	4

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 09



El resultado de las encuestas aplicadas a la Sección 09 señala que el docente algunas veces estableció una planeación en la cual presentara los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y algunas veces proporcionó bibliografía y elementos de consulta.

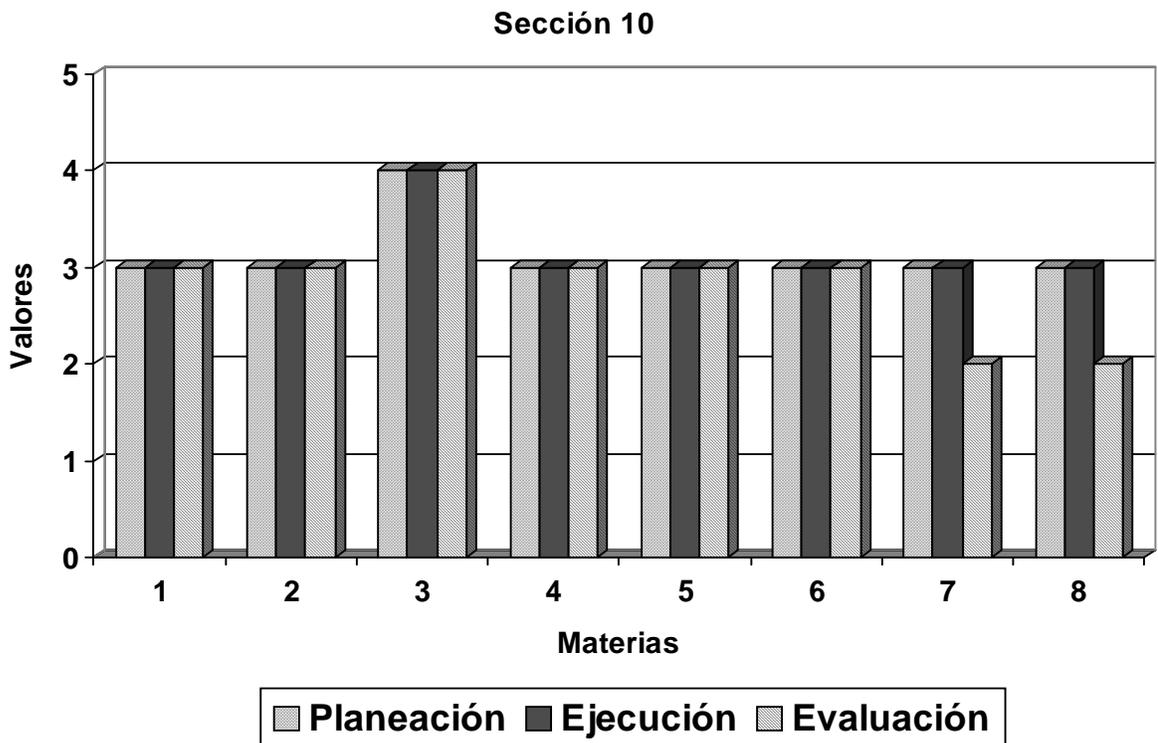
En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

Sección 10 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	3	3	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	4
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho del Trabajo	3	3	3
6	Derecho de la Seguridad	3	3	3
7	Derecho Económico	3	3	2
8	Medicina Legal	3	3	2

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



El resultado de las encuestas aplicadas a la Sección 10 señala que el docente algunas veces estableció una planeación en la cual presentara los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y algunas veces proporcionó bibliografía y elementos de consulta.

En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

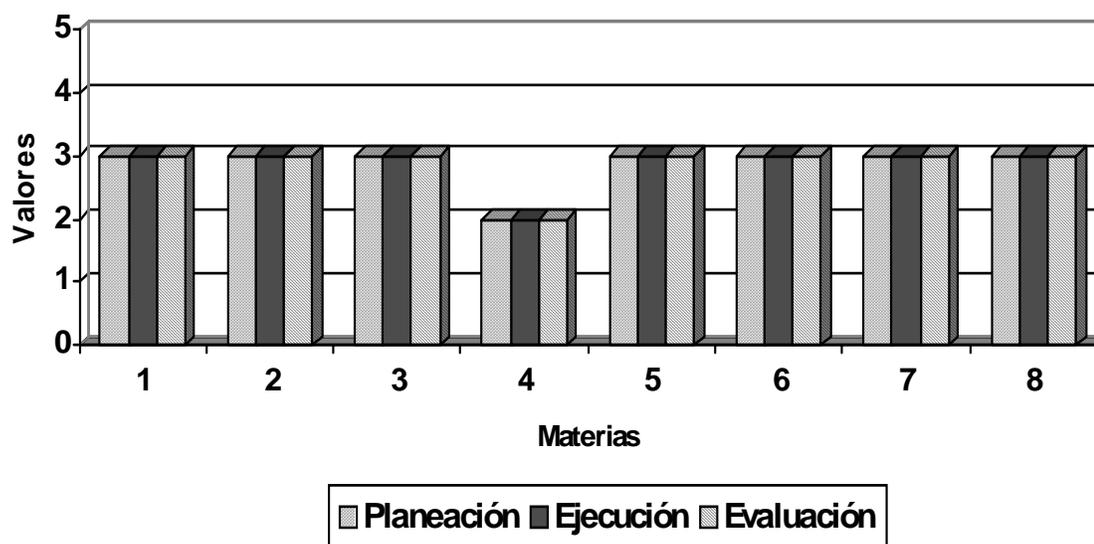
Sección 11 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	3	3	3
3	Derecho Procesal Civil	3	3	3
4	Derecho Mercantil	2	2	2
5	Derecho Del Trabajo	3	3	3
6	Derecho De La Seguridad	3	3	3
7	Derecho Económico	3	3	3
8	Medicina Legal	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces

(4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 11



El resultado de las encuestas aplicadas a la Sección 11 señala que el docente algunas veces estableció una planeación en la cual presentara los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y algunas veces proporcionó bibliografía y elementos de consulta.

En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

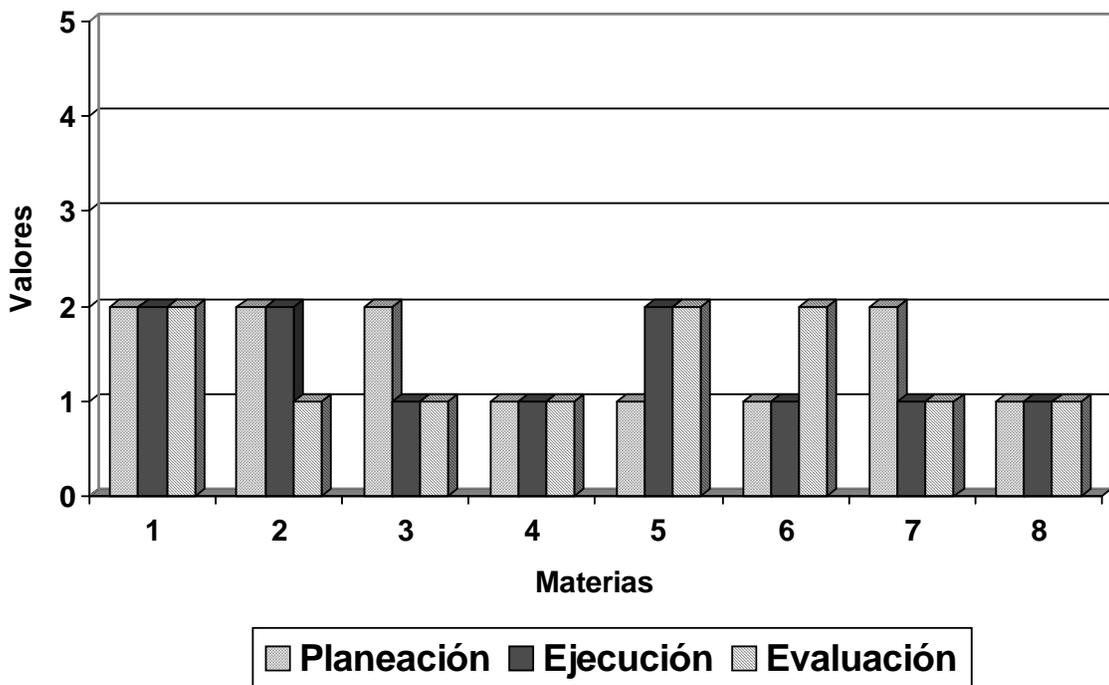
En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

Sección 12 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	2	2	2
2	Derecho Civil	2	2	1
3	Derecho Procesal Civil	2	1	1
4	Derecho Mercantil	1	1	1
5	Derecho Del Trabajo	1	2	2
6	Derecho De La Seguridad	1	1	2
7	Derecho Económico	2	1	1
8	Medicina Legal	1	1	1

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 12



El resultado de las encuestas aplicadas a la Sección 12 señalan y de manera muy lamentable nunca presentaron una planeación, que consiste en presentar los objetivos de cada sesión, que el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, nunca se prevé anticipadamente los materiales necesarios para la clase, el docente nunca está actualizado en los contenidos de su materia, por lo tanto no puede proporcionar suficiente bibliografía ni elementos de consulta.

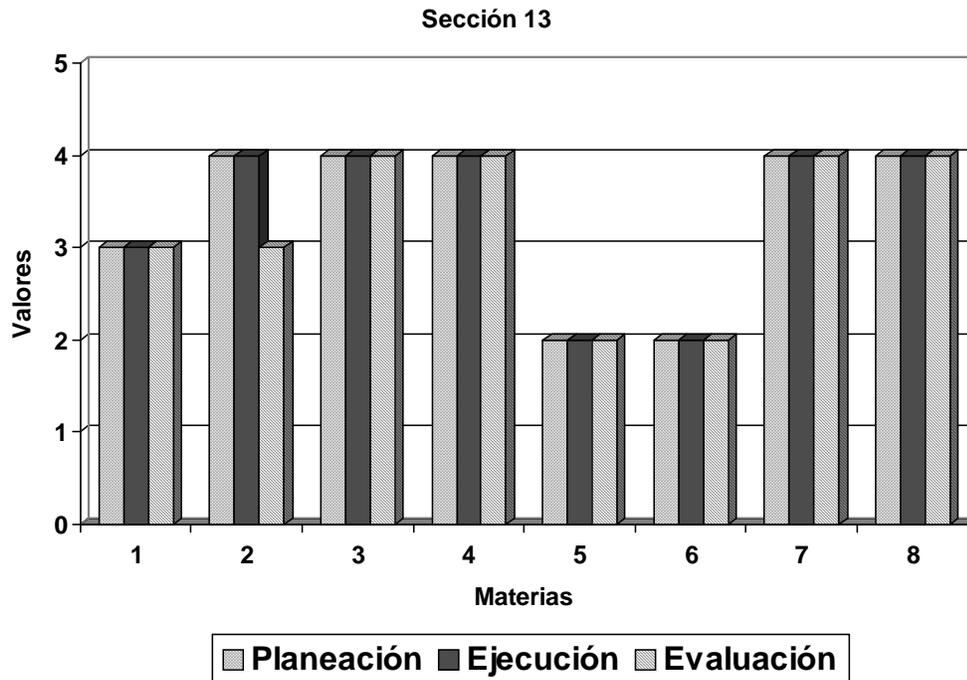
Por lo que respecta a la etapa de ejecución los docentes nunca usan métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, así como tampoco presentó el programa de su materia, ni mucho menos analizó expectativas del grupo por lo tanto no pudo aclarar las dudas de sus alumnos teniendo como resultado que la guía y asesoría de tareas y trabajos no se desarrollarán de manera efectiva, no permite expresar libremente las opiniones de sus alumnos en clase, por lo tanto no se hace un adecuado uso del pizarrón durante el desarrollo de la clase.

En la etapa de evaluación los docentes nunca propician el análisis de textos, promueven tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos y nunca asesora y retroalimenta el análisis de los resultados en las investigaciones, nunca aplica la evaluación continua considerando exámenes parciales, participación en clase, tareas, exposiciones, etc.

Sección 13 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	4
4	Derecho Mercantil	4	4	4
5	Derecho del Trabajo	2	2	2
6	Derecho de la Seguridad	2	2	2
7	Derecho Económico	4	4	4
8	Medicina Legal	4	4	4

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



Los parámetros que se arrojan en la Sección 13 señalan que el docente algunas veces estableció una planeación en la cual presentara los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y algunas veces proporcionó bibliografía y elementos de consulta.

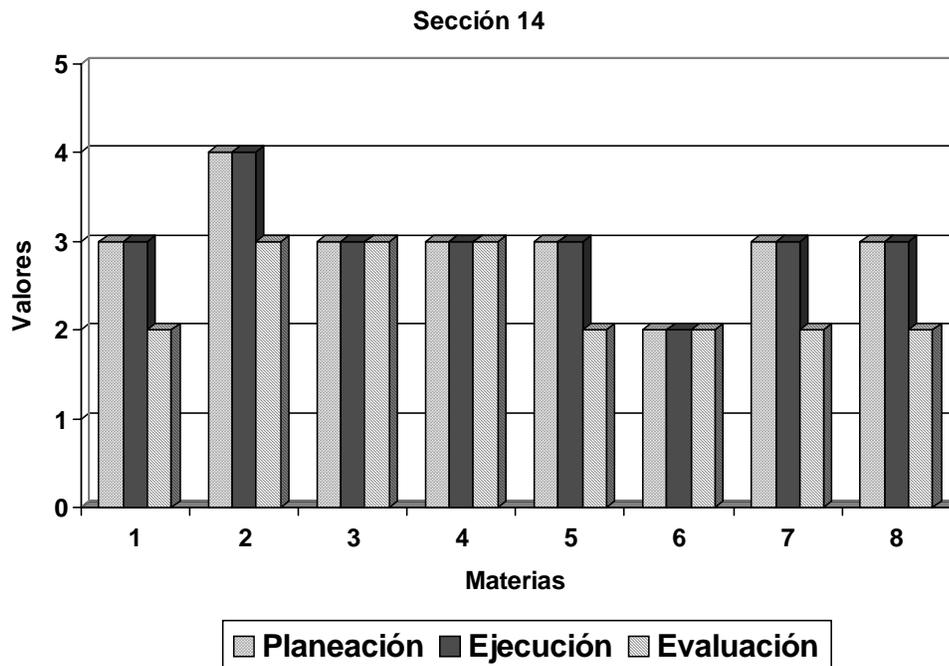
En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

Sección 14 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	2
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	3	3	3
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho Del Trabajo	3	3	2
6	Derecho De La Seguridad	2	2	2
7	Derecho Económico	3	3	2
8	Medicina Legal	3	3	2

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



Los parámetros que se arrojan en la Sección 14 señalan que el docente algunas veces estableció una planeación en la cual presentara los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y algunas veces proporcionó bibliografía y elementos de consulta.

En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

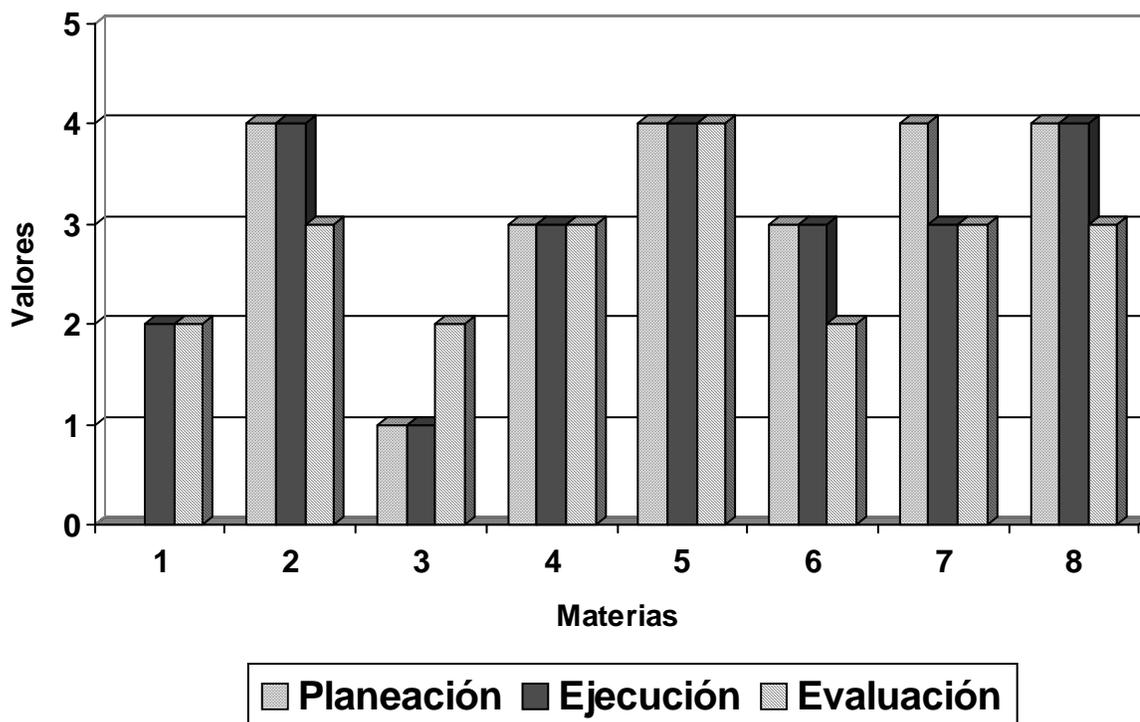
En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

Sección 15 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	2	2	2
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	1	1	2
4	Derecho Mercantil	3	3	3
5	Derecho Del Trabajo	4	4	4
6	Derecho de la Seguridad	3	3	2
7	Derecho Económico	4	3	3
8	Medicina Legal	4	4	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 15



Los parámetros que se arrojan en la Sección 15 señalan que el docente algunas veces estableció una planeación en la cual presentara los objetivos de cada sesión, el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia y algunas veces proporcionó bibliografía y elementos de consulta.

En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

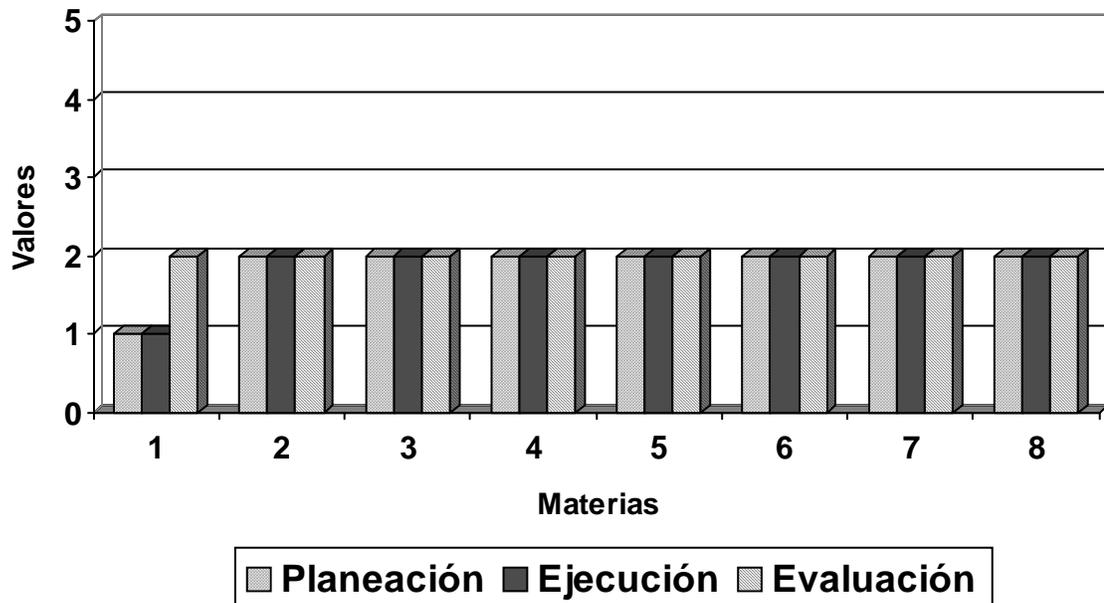
En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

Sección 16 de 3^{er}. año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	1	1	2
2	Derecho Civil	2	2	2
3	Derecho Procesal Civil	2	2	2
4	Derecho Mercantil	2	2	2
5	Derecho Del Trabajo	2	2	2
6	Derecho De La Seguridad	2	2	2
7	Derecho Económico	2	2	2
8	Medicina Legal	2	2	2

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 16



Los parámetros que se arrojan en la Sección 16 sobre la encuesta aplicada nos señala que los docentes en la etapa de planeación casi nunca desarrollaron los objetivos de cada sesión, así como también el desarrollo de las clases casi nunca reflejaba una planeación previa, por lo tanto casi nunca previo anticipadamente los materiales necesarios para la clase, el docente casi nunca esta actualizado en los contenidos de su materia, por lo tanto el docente casi nunca proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta.

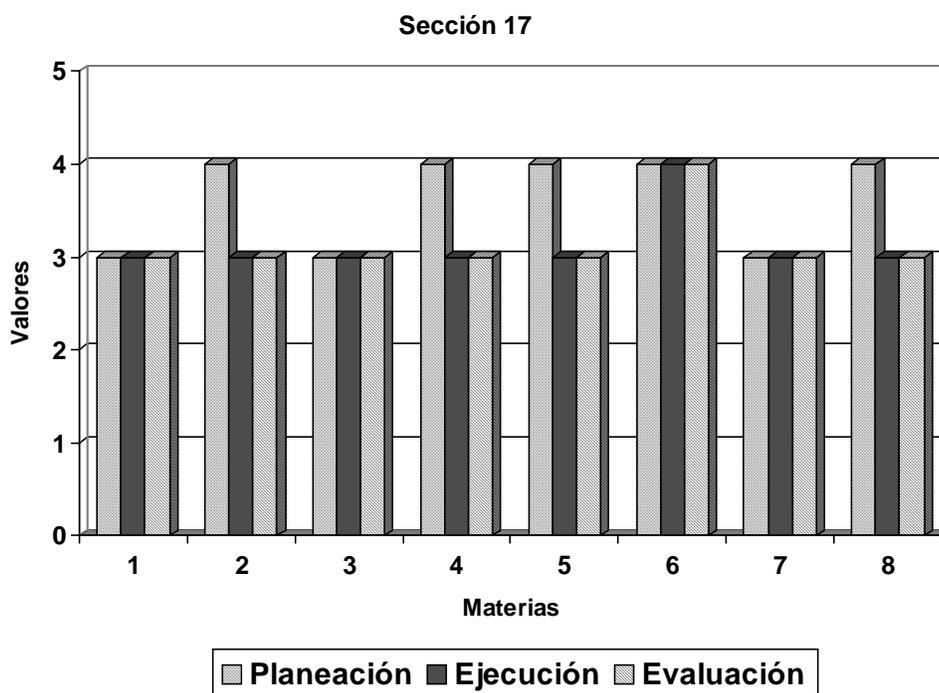
En la etapa de ejecución los docentes casi nunca usan métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, casi nunca presentó el programa de su materia, no analizó expectativas del grupo, no planteó la metodología de trabajo en el grupo y no aclaró las dudas de sus alumnos, casi nunca expresa ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, el docente casi nunca relacionó su clase con la realidad de sus alumnos y nunca cuestionó y promovió el pensamiento crítico.

En la etapa de evaluación los docentes casi nunca propiciaron el análisis de textos, no promovió tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, casi nunca asesoró y retroalimentó el análisis de resultados en las investigaciones, el docente casi nunca informó los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en las actividades de los exámenes.

Sección 17 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	4	3	3
3	Derecho Procesal Civil	3	3	3
4	Derecho Mercantil	4	3	3
5	Derecho Del Trabajo	4	3	3
6	Derecho De La Seguridad	4	4	4
7	Derecho Económico	3	3	3
8	Medicina Legal	4	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



En la Sección 17 las encuestas arrojaron en la etapa de planeación que los docentes la mayoría de veces presentaron los objetivos de cada sesión, se realizó una planeación previa para el desarrollo de la clase, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia, proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta.

En la etapa de ejecución los docentes algunas veces, utilizaron métodos y técnicas variadas que favorecieron la asimilación del tema, plantearon la metodología de trabajo en el aula, aclararon las dudas de sus alumnos retroalimentaron fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresaron ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionaron la clase con la realidad de sus alumnos, cuestiona y promueve el pensamiento crítico.

En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

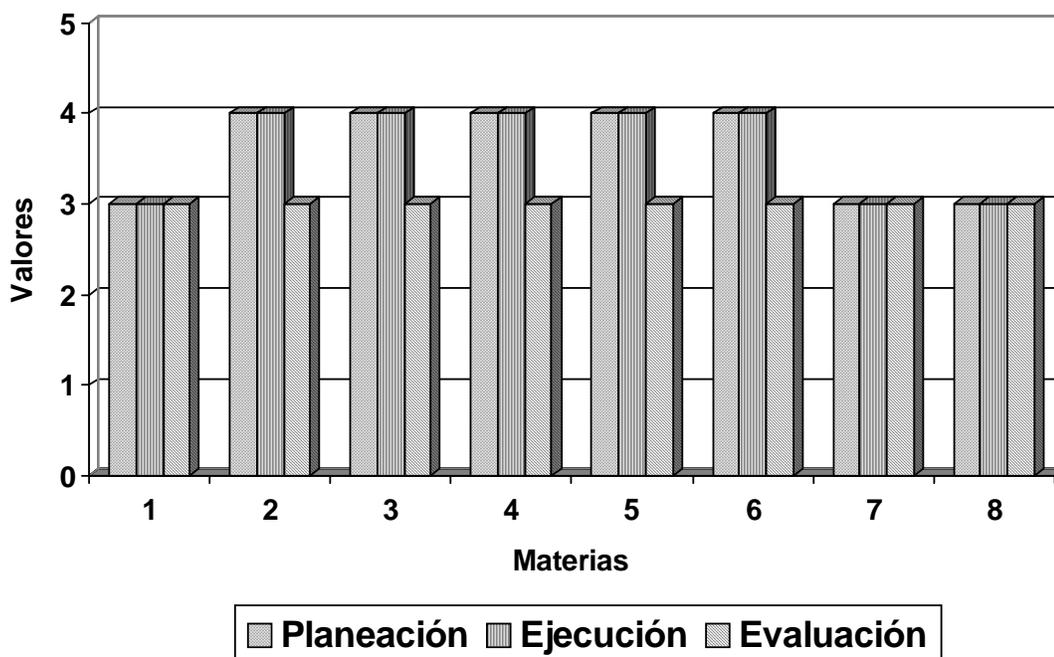
Sección 18 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	3
4	Derecho Mercantil	4	4	3
5	Derecho Del Trabajo	4	4	3
6	Derecho De La Seguridad	4	4	3
7	Derecho Económico	3	3	3
8	Medicina Legal	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces

(4) mayoría de veces (5) siempre o si

Sección 18



En la Sección 18 las encuestas arrojaron en la etapa de planeación que los docentes la mayoría de veces presentaron los objetivos de cada sesión, se realizó una planeación previa para el desarrollo de la clase, previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia, proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta.

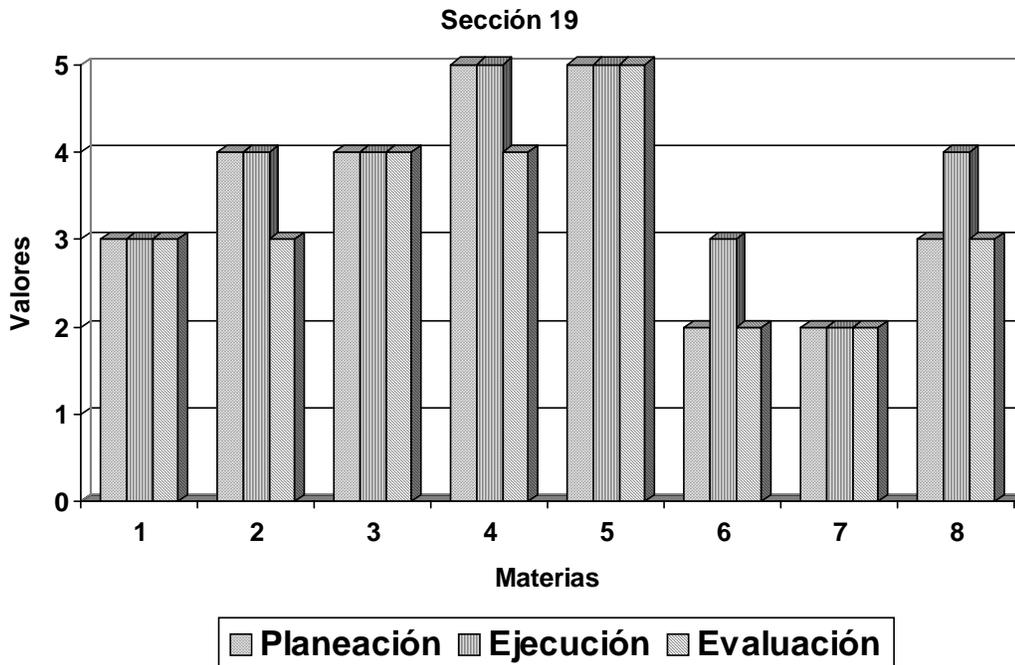
En la etapa de ejecución los docentes la mayoría de veces utilizó métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, presentó el programa de su materia, analizó las expectativas del grupo, planteó la metodología del grupo en el aula, aclaró las dudas de sus alumnos, guió y asesoró las tareas y trabajos, retroalimentó fallas y aciertos motivando la participación grupal, expresó ideas sobresalientes sobre el tema expuesto, relacionó su clase con la realidad de sus alumnos, utilizó un lenguaje claro, cuestionó y promovió el pensamiento crítico.

En la evaluación los docentes algunas veces propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, informaron los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes, aclaró las características de trabajo y actividades que solicitaba.

Sección 19 de 3^{er} año de la Facultad de Derecho.

No	Materias	Planeación	Ejecución	Evaluación
1	Garantías Individuales	3	3	3
2	Derecho Civil	4	4	3
3	Derecho Procesal Civil	4	4	4
4	Derecho Mercantil	5	5	4
5	Derecho Del Trabajo	5	5	5
6	Derecho De La Seguridad	2	3	2
7	Derecho Económico	2	2	2
8	Medicina Legal	3	4	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si



En la Sección 19 se encontró como resultado que los docentes de esta sección algunas veces utilizaron una planeación que consiste que el docente presentará los objetivos de cada sesión, que el desarrollo de la clase reflejará una planeación previa, algunas veces previó anticipadamente los materiales necesarios para la clase, esta actualizado en los contenidos de su materia, proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta.

Por lo que respecta a la ejecución los docentes la mayoría de veces usó métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, presentó el programa de su materia, planteó la metodología de trabajo en el aula, aclaró las dudas de sus alumnos, guió y asesoró tareas y trabajos, retroalimentó fallas y aciertos motivando la participación grupal, permitió expresar libremente las opiniones de sus alumnos en clase, expresó ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionó su clase con la realidad de sus alumnos, cuestionó y promovió el pensamiento crítico de sus alumnos.

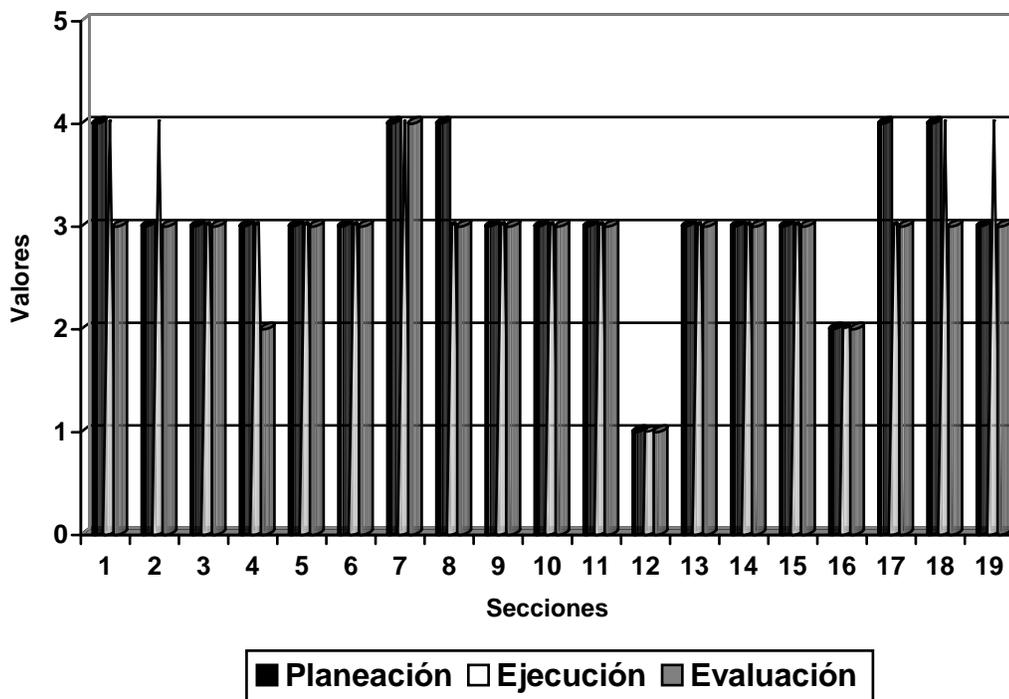
En la etapa de evaluación el docente algunas veces propició el análisis de textos, promovió tareas donde se analizará la teoría con la práctica, asesoró y retroalimentó el análisis de resultados de las investigaciones, informó los criterios de evaluación y porcentaje de evaluaciones en actividades y/o exámenes.

Alumnos del Tercer Año de la Facultad de Derecho

SECCION	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Planeación	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	1	3	3	3	2	4	4	3
Ejecución	4	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	1	3	3	3	2	3	4	4
Evaluación	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	2	3	3	3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
 (4) mayoría de veces (5) siempre o si

Alumnos del Tercer Año de la Facultad de Derecho

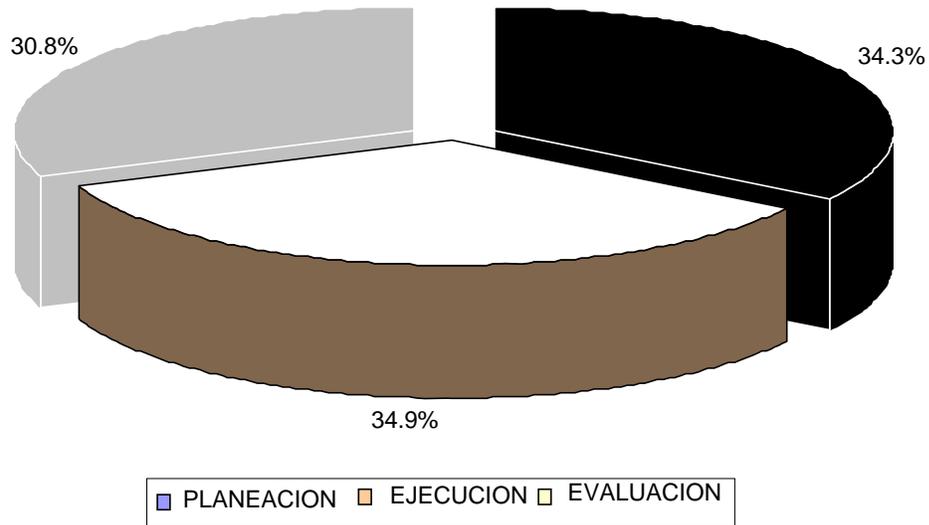


Alumnos del Tercer Año de la Facultad de Derecho

PLANEACION EJECUCION EVALUACION
3 3 3

(1) nunca o no (2) casi nunca (3) algunas veces
(4) mayoría de veces (5) siempre o si

GRAFICA DE ALUMNOS DE TERCER GRADO



Tomando en cuenta el resultado que arrojaron las encuestas realizadas a los alumnos de las 19 secciones del Tercer Año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, obtenemos un porcentaje en cada una de las etapas que se debe tener en el desarrollo de una clase, en la etapa de planeación que consiste:

Planeación

1. Presenta los objetivos de cada sesión
2. El desarrollo de la clase refleja una planeación previa
3. Prevé anticipadamente los materiales necesarios para la clase
4. Está actualizado en los contenidos de su materia
5. Proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta

Se obtuvo como resultado que los docentes que imparten clase a los alumnos de tercer año obtuvieron el porcentaje del 34.3% que este equivale a decir que los docentes en la etapa de planeación algunas veces realizan planeación para el desarrollo de sus clases en cada una de las sesiones. Esto tiene como consecuencia que los docentes que imparten clases a los alumnos de Tercer año realizan clases improvisadas sin llevar una programación adecuada y mucho menos un programa operativo que establezca de manera sistematizada el desarrollo de una clase, y de los temas que se analizarán en el ciclo escolar correspondiente.

En esta etapa que consiste como se hace entender un maestro en el desarrollo de una clase tenemos el siguiente porcentaje de 34.9% que esto equivale a que los docentes de las 19 secciones del tercer año de la Facultad de Derecho, algunas veces utilizan métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, por lo tanto nuestros docentes no realizan una programación en el desarrollo de sus materias, y en ocasiones presentan algunas expectativas del grupo, teniendo como consecuencia que plantea una metodología con deficiencias sin aclarar dudas a sus alumnos.

Por lo tanto no se retroalimentan las fallas y aciertos motivando la participación grupal y esto trae como consecuencia que el alumno no exprese libremente sus opiniones en el salón de clase.

Así mismo el docente algunas veces llega a expresar ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema que expuso, por lo cual podemos concluir que el alumno no tiene una relación de la problemática existente actual sobre las materias que corresponden a la currícula del tercer año y esto trae como consecuencia que se limite el proceso de enseñanza-aprendizaje, toda vez que algunas veces se utiliza un lenguaje claro y correcto donde el alumno desarrolla en el proceso enseñanza-aprendizaje limitantes para un cuestionamiento y pensamiento crítico a tener cuestionamientos y pensamientos críticos.

Ejecución

6. Usa métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema
7. Presentó el programa de su materia
8. Analizó expectativas del grupo
9. Plantea la metodología de trabajo en el aula
10. Aclara las dudas de sus alumnos
11. Guía y asesora tareas y trabajos
12. Retroalimenta fallas y aciertos motivando la participación grupal
13. Permite expresar libremente las opiniones de sus alumnos en clase
14. Hace uso adecuado del pizarrón durante el desarrollo de la clase
15. Expresa ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto
16. Relaciona su clase con la realidad de los alumnos
17. Utiliza material didáctico (acetatos, rotafolio, proyectores, láminas, equipo multimedia etc.)
18. El volumen, tono y velocidad en la voz son adecuados
19. Utiliza lenguaje claro, correcto y preciso en sus explicaciones
20. Cuestiona y promueve el pensamiento crítico

El resultado de las encuestas que se realizaron a los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho, obtenemos que los docentes que imparten en este nivel por lo que se refiere a la etapa de evaluación obtuvieron como resultado 30.8%.

Por lo tanto podemos decir que los docentes algunas veces realizaron y propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplicará la teoría en problemas prácticos, así como también algunas veces asesoraron y retroalimentaron el análisis de resultados en las investigaciones, informaron los criterios de evaluación y porcentajes de evaluaciones en actividades y exámenes, algunas veces utilizaron la aplicación de evaluación continua considerando exámenes parciales, participación en clases, tareas, exposiciones, etc.

Se puede establecer que no existe un contacto real y directo y una comunicación constante del docente-alumno, alumno-docente y esto trae como consecuencia que al no haber comunicación y una interacción docente-alumno alumno-docente, el nivel de preparación tenga deficiencias al momento de plasmar un resultado denominado como calificación.

Evaluación

21. Propicia el análisis de textos
22. Promueve tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos
23. Asesora y retroalimenta el análisis de resultados en las investigaciones
24. Informa los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en actividades o exámenes
25. Aplica la evaluación continua considerando exámenes parciales, participaciones en clase, tareas, exposiciones, etc.
26. Aclara las características de los trabajos y actividades que solicita
27. Promueve la autoevaluación de sus alumnos
28. Evalúa el avance del curso con el grupo después de un examen y analiza los resultados

En relación con las gráficas y análisis realizado de cada una de las secciones que integraron el trabajo de esta investigación de campo, las encuestas arrojaron como resultado lo siguiente:

De las 19 secciones encuestadas de los alumnos del Tercer grado de esta Facultad de Derecho y Ciencias Sociales se tiene como resultado que en

esta Facultad en algunas ocasiones se distinguen los tres elementos de una clase, que son: planeación, ejecución y evaluación.

Esto se representa en la gráfica de la página 308 donde claramente se muestra que los docentes de las secciones 1, 2, 7, 8, 17, 18 y 19 planean una clase en algunas ocasiones, más no llevan una programación desarrollada, analizada en cada ciclo escolar y, por lo tanto, no se dan las tres etapas en cada sesión de clases.

No se puede obtener una ejecución aceptada de una clase si no existe previamente una planeación y una evaluación de manera integrada y esto trae como consecuencia que los alumnos de tercer asistan a sesiones de clases únicamente a escuchar un maestro sin obtener el objetivo de lo que es ser estudiante.

Los alumnos necesitan maestros que tengan el compromiso de facilitar un conocimiento de planear una clase, de establecer una ejecución con objetivos precisos y sepan evaluar sus logros.

No es posible que se tengan catedráticos con maestrías, doctorados, que incluso tienen algún cargo público, que son grandes eminencias jurídicas y que no sepan facilitar un conocimiento, hacerse entender, aterrizar a las necesidades que en ese momento presenta el alumno, utilizando únicamente el aspecto racional o demostrando capacidad de un gran coeficiente intelectual, sin darse cuenta que se encuentra tratando con humanos y que estos en un futuro no muy lejano llegarán a ser los docentes de la Facultad de Derecho y seguirán el mismo modelo muy probablemente.

Así mismo, en la forma en que evalúan los docentes a sus alumnos tiene como resultado que no haya una verdadera comunicación entre el docente y el alumno, pues en muchas ocasiones los docentes por el exceso de carga de trabajo que tienen, no realizan o no propician el análisis de textos que es muy necesario en la formación del pensamiento analítico y crítico del pensamiento y para formar el hábito de la lectura, al tiempo que va ampliando sus conceptos sobre los temas a desarrollar, por lo tanto al incluir en las evaluaciones que se aplican por parte de los docentes de la Facultad de Derecho sólo exámenes de carácter memorístico con los que se evalúa todo el ciclo escolar sin incluir dentro de esa evaluación participaciones, tareas, exposiciones, ensayos, etc., que en caso de hacerlo traería muchísimas ventajas en la formación del alumno y futuro abogado.

5.6. Hacia el fortalecimiento del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudios jurídicos

Con el desarrollo de la investigación de campo aplicada a los alumnos del Tercer año de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, se puede establecer que el facilitador de esta institución debe tener una capacitación constante en los procesos pedagógicos, para con ello tener como resultado una nueva generación de jóvenes que tengan el compromiso de ser gente con una nueva visión en el desarrollo y aplicación de los conocimientos a las nuevas generaciones.

Por lo que si el docente de los estudios jurídicos se encuentra capacitado de una manera constante y analizando las características de un grupo y desarrollando las habilidades básicas que debe tener un facilitador en el área del Derecho, se podrá lograr una nueva generación de jóvenes con una visión distinta de lo que son los estudios jurídicos.

Es importante que el facilitador tome conciencia de lo que realmente implica acompañar y coordinar un grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de que las nuevas generaciones de alumnos que egresan de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, tenga un mejor porvenir, en la transformación de las normas jurídicas, logrando con ello una mayor dinámica en el campo del Derecho.

Así pues, es necesario que el facilitador de los estudios de derecho logre realmente facilitar el conocimiento, logrando con ello una mejor calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudios jurídicos.

CONCLUSIONES

1. Con base en la investigación de campo y la teoría que conforman la presente investigación, se puede establecer que se ha comprobado que la hipótesis nula resultó válida, y por ende, la hipótesis de trabajo o de investigación resultó desechada, ya que de acuerdo con las respuestas obtenidas mediante las encuestas aplicadas se puede establecer que si los profesores no planean, ejecutan y evalúan adecuadamente sus clases, entonces el aprendizaje en sus alumnos no será significativo y quizá será sólo memorístico.
2. Lo anterior tomando como base lo reflejado en las gráficas y en el análisis realizado de cada una de las secciones que integraron el trabajo de esta investigación de campo, de donde se puede concluir que las 19 secciones encuestadas de los docentes que imparten clase a los alumnos de tercer año se obtuvo un porcentaje del 34.3%, en lo referente a si se percibe que sus profesores planeen la clase, es decir, si sus maestros presentan los objetivos de cada sesión, si el desarrollo de la clase refleja una planeación previa, si prevé anticipadamente los materiales necesarios para la clase, si está actualizado en los contenidos de su materia y si proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta, por lo que este 34.3% de respuesta afirmativa equivale a decir que los docentes en la etapa de planeación **algunas veces** realizan planeación para el desarrollo de sus clases en cada una de las sesiones. Esto tiene como consecuencia que los docentes que imparten clases a los alumnos de Tercer año realizan clases

improvisadas sin llevar una programación adecuada y mucho menos un programa operativo que establezca de manera sistematizada el desarrollo de una clase, y de los temas que se analizarán en el ciclo escolar correspondiente y el tipo de habilidades docentes que utilizará para cada sesión.

3. En lo que respecta a la etapa de ejecución, que consiste en cómo se hace entender un maestro en el desarrollo de una clase, se obtuvo una respuesta afirmativa del 34.9%, lo que equivale a que los docentes de las 19 secciones del tercer año de la Facultad de Derecho, en general, **algunas veces** usan métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema, presentan el programa de su materia, analizan expectativas del grupo, plantean la metodología de trabajo en el aula, aclaran las dudas de sus alumnos, guían y asesora tareas y trabajos, retroalimentan fallas y aciertos motivando la participación grupal, permiten expresar libremente las opiniones de sus alumnos en clase, hacen uso adecuado del pizarrón durante el desarrollo de la clase, expresan ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto, relacionan su clase con la realidad de los alumnos, utilizan material didáctico (acetatos, rotafolio, proyectores, láminas, equipo multimedia etc.), el volumen, tono y velocidad en su voz son adecuados, utilizan un lenguaje claro, correcto y preciso en sus explicaciones y, también algunas veces cuestionan y promueven el pensamiento crítico.

4. Con los resultados de las encuestas que se realizaron a los alumnos del tercer año de la Facultad de Derecho, se obtiene que los docentes que imparten en este nivel por lo que se refiere a la etapa de evaluación, en concreto a si propicia el análisis de textos, promueve tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, asesora y retroalimenta el análisis de resultados en las investigaciones, informa los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en actividades o exámenes, aplica la evaluación continua considerando exámenes parciales, participaciones en clase, tareas, exposiciones, etc., aclara las características de los trabajos y actividades que solicita, promueve la autoevaluación de sus alumnos, evalúa el avance del curso con el grupo después de un examen y analiza los resultados, propicia el análisis de textos, promueve tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos, asesora y retroalimenta el análisis de resultados en las investigaciones, informa los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en actividades o exámenes, aplica la evaluación continua considerando exámenes parciales, participaciones en clase, tareas, exposiciones, etc., aclara las características de los trabajos y actividades que solicita, promueve la autoevaluación de sus alumnos, o si evalúa el avance del curso con el grupo después de un examen y analiza los resultados.

5. De lo anterior, se obtuvo como resultado un 30.8%, por lo tanto, se puede decir que los docentes algunas veces realizaron y propiciaron el análisis de textos, promovieron tareas donde se aplicará la teoría en problemas prácticos, así como también algunas veces asesoraron y retroalimentaron el análisis de resultados en las investigaciones, informaron los criterios de evaluación y porcentajes de evaluaciones en actividades y exámenes, **algunas veces** utilizaron la aplicación de evaluación continua considerando exámenes parciales, participación en clases, tareas, exposiciones, etc.

6. Se puede señalar que no existe un contacto real y directo y una comunicación constante del docente-alumno, alumno-docente y esto trae como consecuencia que al no haber comunicación y una interacción docente-alumno alumno-docente, el nivel de preparación tenga deficiencias al momento de obtener un resultado.

7. Con base en lo anterior, se puede establecer que ha dado cumplimiento al objetivo principal de esta investigación, ya que se ha podido presentar cuál es la percepción que tienen los alumnos de tercer año de la Facultad de Derecho de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en cuanto al desempeño de sus profesores, evaluando para ello la planeación, ejecución y forma de evaluar de cada docente en sus clases, por lo que al observar que la labor docente de estos profesores puede ser mejorada en beneficio de los estudiantes y de la sociedad en general, se procede a proponer en el apartado de PROPUESTAS de este trabajo de investigación, algunas estrategias que faciliten que los profesores realicen sus clases planeándolas, ejecutándolas y evaluándolas de forma adecuada para que el aprendizaje en los alumnos sea más significativo y no sólo memorístico.

PROPUESTAS

A partir de los resultados obtenidos, se hacen las siguientes propuestas:

1. Impartir a los docentes un taller de “Desarrollo de habilidades para profesores”, en donde se analice, reflexione sobre cada uno de los rasgos que se deben de cumplir en el desarrollo de cada una de las clases dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, denominados planeación, ejecución y evaluación.

Al momento de crear una concientización de los beneficios que obtendría el docente en su práctica diaria, así como también que al asistir al taller es de una gran utilidad para las carencias que se tienen en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, ilustrada en este estudio de manera objetiva cuyo producto sea un programa operativo por cada una de las materias que se imparta, en el apartado de anexos de este trabajo de investigación el modelo que se denomina “programa operativo” y que se desarrolló a modo de ejemplo para la materia de Derecho Laboral I que se imparte a los alumnos del segundo año de la Licenciatura en Derecho de esta Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

2. Que exista un departamento que se encargue de capacitar y recibir los programas operativos, así como de hacer observaciones que considere necesarias y que se aplique una evaluación docente dos veces al año.

3. Realizar talleres subsecuentes de revisión y actualización de autoevaluación, supervisados por el mismo departamento pedagógico, el cual llevará un seguimiento de los docentes que asistan a los mismos, otorgándoles una constancia por la actualización de cada taller, con valor curricular.
4. Que se establezca por parte de cada una de las academias en la programación de sus reuniones, la revisión y actualización del programa operativo que se llevará a cabo en el ciclo escolar correspondiente, con la finalidad de comprobar cual es el seguimiento que se esta llevando tanto del programa operativo como de la actualización de los docentes.
5. Que se lleve un control de asistencia de los docentes por día así como también una actualización de taller y/o diplomado en el transcurso del ciclo escolar o al concluir el mismo.
6. Que dentro de la Legislación Universitaria se establezca en la Ley Orgánica del ordenamiento antes citado un apartado especial donde se le exija al docente la actualización constante sobre su desarrollo académico independientemente si son de tiempo completo, o por horas.

FUENTES DE INFORMACIÓN:

a) Bibliográficas:

Caso, Alfonso, (1996)

El pueblo del sol.

Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Cervantes Galván, Edilberto. (2003)

Los desafíos de la educación en México.

Ed. Fundap. México. 1-185 págs.

De Peretti, Andre, (1987)

Pour une école plurielle.

Ed. Larousse. París, Fr. 1-200 págs.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo. (1999)

Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.

Ed. Mc Graw-Hill. México. 1-232 páginas.

Encinas Gasca, Huberto. (2005)

Curso Taller. Técnicas didácticas y dinámicas de Grupos.

U.M.S.N.H. Morelia. 96 páginas.

Escamilla de los Santos, José Guadalupe. (2003)

Selección y uso de Tecnología educativa.

Ed. Trillas- ITESM-ILCE. México. 1-220 págs.

Ferreiro, Gravié, Ramón. (2004)

Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo.

Ed. Trillas. México. 1-295 págs.

Fix Zamudio, Héctor. (1996)

Metodología, docencia e investigación jurídicas.

Ed. Porrúa. México. 439 páginas

Frederick F. Stephan. (1948)

History of de uses of modern samplin procedures,

Journal of de American Stadistical Association, Boll XLIII. 1-46 pages.

Giovanni Sartori. (1997)

Homo videns. La sociedad teledirigida.

Ed. Tauros. México. 1-135 págs.

Glazman Nowalski, Raquel. (1990)

La universidad Pública: la ideología en el vínculo investigación docencia.

Ed. El Caballito. México. 1-250 págs.

Hernández Díaz Jaime.

La Facultad De Derecho en los Umbrales del Siglo XXI.

Dimensión histórica, actual y prospectiva de la institución.

Página 29, 1º Edición Facultad de Derecho y Ciencias Sociales,

Morelia, Mich 2000.

Hernández, Rojas, Gerardo. (2004)

Paradigmas en psicología de la educación,

Ed. Paidós. México. 1-250 páginas.

Ibarra Serrano, Francisco Javier. (2001)

Docencia Jurídica.

U.M.S.N.H., Morelia, 1-127 páginas.

Juárez Nieto Carlos

La Oligarquía y el poder político en Valladolid de Michoacán, 1785-1810.

Morelia. Ed. Congreso del Estado de Michoacán,

Instituto Nacional de Antropología e Historia. 1994.

Lemoine Villicaña Ernesto

Morelos y la Revolución de 1810.

Morelia Ed. del Gobierno del Estado de Michoacán.

1984.

Levin, J. R. (1971)

Algunas consideraciones sobre estrategias cognitivas
y la comprensión de la lectura.

Centro para el Aprendizaje Cognitivo. Universidad de Wisconsin.

Trad. Luis Serrano UNAM. Facultad de Psicología. 1-245 págs.

Litwin, Edith, compiladora. (2000)

Tecnología educativa, historias, propuestas.

Ed. Paidós, Argentina. 1-155 págs.

MacLaren, Meter.

La vida en las escuelas una introducción a la pedagogía
crítica en los fundamentos de la educación.

Ed. Siglo Veintiuno-UNAM, México. 1-220 págs.

Margadant. (1990)

Introducción a la historia de Derecho Mexicano.

Ed. Esfinge. México.

Mayer, R. E. (1984)

(Aids to text comprensión) Educational Psychologist, 19 (1). 1-150 págs.

Mildred Parten, Surveys, (1950)

Polls And Simples: Practical Procedures

Harper, New York. 1-180 pages.

Morín, Edgar. (1999)

La cabeza bien puesta repensar la reforma reformar el pensamiento.

Ed. Nueva Visión, Argentina. 1-185 páginas.

Pansza González, Margarita et al. (2003)

Fundamentación de la didáctica, volumen I.

Ed. Gernika, México. V. 1-220 págs.

Pérez San Vicente Guadalupe, Fundación de los Estudios de Derecho en Michoacán, en Memoria del Primer Congreso de Historia del Derecho Mexicano, México, UNAM 1981.P.121.

Planificación de las Actividades Docentes. (1986)

Universidad Pedagógica Nacional. México. 290 páginas.

Rodríguez Ousset, Azucena. (1994)

Perfiles Educativos, número 63. 3-15 páginas.

Rugiu Santoni, Antonio. (2003)

Historia social de la educación Vol. 1.-

De la educación antigua a la educación moderna.

Cuadernos del IMCED, Morelia. 1-450 páginas.

Vasconi, T. (1978)

Sobre algunas tendencias en la modernización de la Universidad Latinoamérica y la formación de investigadores en ciencias sociales (documento), coloquio Nacional sobre Universidad y sociedad, Aguascalientes, Méx. 1-50 págs.

W. Baade Hans.

Número De Abogados Y Escribanos en La Nueva España,
en Memoria del Tercer Congreso de Historia del Derecho Mexicano,
UNAM. 1984.

Wolff, R. M. (1990)

Educational evolution: the state of the field.

International Journal of Educational Research. 1-110 pages.

Zarzar Charur, Carlos. (1997)

Habilidades Básicas para la Docencia.

Ed. Patria, México. 1-147 páginas

b) Hemerográficas:

Aguilar, J. "El enfoque Cognoscitivo contemporáneo: alcance y perspectivas".
Enseñanza e investigación en psicología. 87, (julio-diciembre). Hernández, G.
Paradigmas de la psicología educativa. México: ILSE/ OEA/PROMESUP. 1991.
2.171-18 págs.

Arías Eduardo, Barzdresch, Miguel. Sinéctica, “México: compromiso social por la calidad de la educación”. Febrero- julio 2003. 3-90 págs.

Arredondo Galván, Martín et al., “Manual didáctico de la ciencias histórico sociales”, Centro de Didáctica de la UNAM, México 1972. 2-70 págs.

c) Legislación.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Instituto de Investigaciones Jurídicas Tomo I.

Editorial Porrúa, México 2004.1-508 páginas.

Constitución Política del Estado de Michoacán de Ocampo.

Legislación Universitaria. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Legislación Universitaria I. Normas Jurídicas Fundamentales, Ley Orgánica de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Págs. 7-108. Morelia Michoacán. Julio de 2004.

Ley Estatal de Educación.

Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán de Ocampo, Segunda Sección. Capítulo II. publicada en el Periódico Oficial del Estado el 2 de diciembre de 1996.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán de Ocampo.

d) Diccionarios y enciclopedias:

Diccionario de Ciencias de la Educación,

Aula Santillana, 16a. Reimpresión,
México 2001, págs. 475.

Diccionario Jurídico Mexicano

Universidad Autónoma de México
Cuatro Tomos, Editorial Porrúa.
México 2005. 1-3923 páginas.

e) Cibernéticas:

<http://sisbib.unmsm.edu.pe>

<http://www.psicopedagogia.com/articulos>

<http://www.redcientifica.com>

<http://www3.uva.es/psicologia/01014150.htm>

www.unesco.el/medios/biblioteca/documentos/aprendizajes
Enciclopedia Encarta (2006)

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES

Instrumento de valoración del desempeño docente

Objetivo: El alumno emitirá su opinión sobre el desempeño de los docentes en relación a las materias que se le imparten durante este ciclo escolar, con el fin de detectar las fortalezas y debilidades de su práctica educativa.

Instrucciones: A continuación se encuentran numeradas las materias que te son impartidas:

1. GARANTIAS INDIVIDUALES 2. DERECHO CIVIL 3. DERECHO PROCESAL CIVIL
 4. DERECHO MERCANTIL 5. DERECHO DEL TRABAJO 6. DERECHO DE LA SEGURIDAD SOCIAL
 7. DERECHO ECONÓMICO 8. MEDICINA LEGAL

Y se corresponden con el recuadro en la parte superior. **Asigna un valor** a cada aspecto que se señala, considerando la siguiente escala:

1 = nunca o no, 2 = casi nunca, 3 = algunas veces, 4 = mayoría de veces y 5 = siempre o sí

PLANEACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8
Presenta los objetivos de cada sesión								
El desarrollo de la clase refleja una planeación previa								
Prevé anticipadamente los materiales necesarios para la clase								
Está actualizado en los contenidos de su materia								
Proporciona suficiente bibliografía y elementos de consulta								

EJECUCIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8
Usa métodos y técnicas variadas que favorecen la asimilación del tema								
Presentó el programa de su materia								
Analizó expectativas del grupo								
Plantea la metodología de trabajo en el aula								
Aclara las dudas de sus alumnos								
Guía y asesora tareas y trabajos								
Retroalimenta fallas y aciertos motivando la participación grupal								
Permite expresar libremente las opiniones de sus alumnos en clase								
Hace uso adecuado del pizarrón durante el desarrollo de la clase								
Expresa ideas sobresalientes y conclusiones sobre el tema expuesto								
Relaciona su clase con la realidad de los alumnos								
Utiliza material didáctico (acetatos, rotafolio, proyectores, láminas, equipo multimedia etc.)								
El volumen, tono y velocidad en la voz son adecuados								
Utiliza lenguaje claro, correcto y preciso en sus explicaciones								
Cuestiona y promueve el pensamiento crítico								

EVALUACIÓN	1	2	3	4	5	6	7	8
Propicia el análisis de textos								
Promueve tareas donde se aplique la teoría en problemas prácticos								
Asesora y retroalimenta el análisis de resultados en las investigaciones								
Informa los criterios de evaluación y porcentaje de calificaciones en actividades o exámenes								
Aplica la evaluación continua considerando exámenes parciales, participaciones en clase, tareas, exposiciones, etc.								
Aclara las características de los trabajos y actividades que solicita								
Promueve la autoevaluación de sus alumnos								
Evalúa el avance del curso con el grupo después de un examen y analiza los resultados								

Sección: _____ Turno: _____

Grado: _____

Sugerencias y comentarios:

Morelia, Michoacán a _____ de febrero de 2006.

UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA OPERATIVO
Materia: Derecho Laboral I

Profesor:	LIC. OLGA LILIA PEDRAZA CALDERÓN	Dictamen	
-----------	----------------------------------	----------	--

Fecha de Elaboración:	Agosto 2005	Grupo:	23
-----------------------	-------------	--------	----

Asignatura:	DERECHO LABORAL I	Clave:	
-------------	-------------------	--------	--

Horas por semana:	3	Horas teóricas	3	Horas práctica	0	Clases por semana	3
-------------------	---	----------------	---	----------------	---	-------------------	---

Optativa	<input type="checkbox"/>	Obligatoria	<input checked="" type="checkbox"/>	Ciclo Escolar:	2005/2006
----------	--------------------------	-------------	-------------------------------------	----------------	-----------

Área:	Obligatoria	Fecha de revisión final y firma del Director	
-------	-------------	--	--

Objetivo General:

Al desarrollarse los temas que comprenden la materia de Derecho Laboral I, el alumno explicará el origen y la importancia del trabajo, así como el surgimiento y alcances; describirá la esencia y filosofía particular de esta rama jurídica en el ámbito individual, sus conceptos básicos tales como trabajador, patrón, empleador, relación de trabajo, contrato de trabajo, condiciones de trabajo, salarios, jornada, descansos y antigüedad de los trabajadores en el empleo. Identificará la relevancia y diferencias de la suspensión, rescisión y terminación de las relaciones individuales de trabajo, objetivizando las obligaciones y prohibiciones que la ley impone tanto a patrones como a trabajadores. Puntualizará los riesgos de trabajo, la protección para mujeres y menores, los trabajos especiales, el ámbito del Derecho Internacional del Trabajo y las políticas de reforma laboral.

Unidad: I EL TRABAJO COMO OBJETO DE REGULACIÓN JURÍDICA Y TERMINOLOGÍA	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Agosto 23, 25, 2005.	El alumno adquirirá una noción clara de los antecedentes históricos del Derecho del Trabajo	1.1. Denominaciones con un valor histórico 1.2. Denominaciones restringidas 1.3. Denominaciones amplias 1.4. Denominaciones aceptadas en la Legislación Positiva Mexicana	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad: II ANTECEDENTES HISTÓRICOS GENERALES DEL DERECHO DEL TRABAJO	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Agosto 26, 30, 2005	El alumno comparara cuales fueron las etapas y su desarrollo del Derecho Laboral.	2.1. Antecedentes remotos. 2.2. La Antigüedad. 2.3. La Edad Media a) El sistema corporativo b) La integración de los pequeños talleres y las organizaciones resultantes.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad: III ANTECEDENTES HISTORICOS GENERALES DEL DERECHO DEL TRABAJO	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Septiembre 1, 2, 2005	El alumno identificara las características mas importantes, de los antecedentes históricos.	3.1. Antecedentes próximos. 3.2. Edad Moderna 3.3. Edad Contemporánea

Actividades de enseñanza-aprendizaje	Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 	<table border="1"> <tr> <td> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 		

Unidad IV: ANTECEDENTES HISTÓRICOS MEXICANOS DEL DERECHO DEL TRABAJO	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Septiembre 6, 8, 2005.	El alumno identificara los antecedentes históricos del Derecho Laboral Mexicano.	4.1. Antecedentes remotos. 4.2. Epoca Colonial. 4.3. La Independencia. 4.4. El periodo Individualista y liberal de mediados del siglo XIX.

Actividades de enseñanza-aprendizaje	Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 	<table border="1"> <tr> <td> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 		

Unidad V: ANTECEDENTES HISTORICOS MEXICANOS DEL DERECHO DEL TRABAJO

Número de clases: 2

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Septiembre 9,13, 2005.	El alumno analizará cuales fueron los antecedentes y características principales que dieron origen a legislar en materia de Trabajo.	5.1. Antecedentes próximos. 5.2. El régimen del Gral. Díaz (periodo 1904-1910). 5.3. La Revolución de 1910 y los acontecimientos y Legislación preconstitucional. 5.4. La Constitución de 1917 en materia de trabajo.

Actividades de enseñanza-aprendizaje	Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 	<p>Primer parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad VI. ANTECEDENTES HISTÓRICOS MEXICANOS DEL DERECHO DEL TRABAJO A PARTIR DE 1917.

Número de clases: 2

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Septiembre 20,22, 2005.	El alumno definirá los conceptos de Legislación y Federalización, señalando los principales acontecimientos de la Ley Federal de Trabajo.	6.1. La Legislación de las entidades federativas. 6.2. La Federalización de la legislación laboral. 6.3. La Ley Federal de Trabajo de 1970. 6.4. Principales acontecimientos posteriores.

Actividades de enseñanza-aprendizaje	Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 	<p>Primer parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad VII. EL DERECHO INTERNACIONAL DEL TRABAJO**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos						
Septiembre 23, 27, 2005.	El alumno conocerá las principales características del Derecho Internacional del Trabajo, la función que ha tenido a través del tiempo y que aplicación tiene en la actualidad.	7.1. Antecedentes. 7.2. Su naturaleza. 7.3. Su contenido. 7.4. La Organización Internacional del Trabajo. a) Su nacimiento b) Su estructura c) Su funcionamiento. 7.5. El Derecho Internacional del Trabajo y el orden jurídico nacional.						
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación						
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliográfica ▪ Debate 		<table border="1"> <tr> <td>Primer parcial:</td> <td>▪ bibliográfica: 40%</td> </tr> <tr> <td>▪ Cuadro comparativo: 20%</td> <td>▪ Examen: 30%</td> </tr> <tr> <td>▪ Investigación</td> <td>▪ Apuntes: 10%</td> </tr> </table>	Primer parcial:	▪ bibliográfica: 40%	▪ Cuadro comparativo: 20%	▪ Examen: 30%	▪ Investigación	▪ Apuntes: 10%
Primer parcial:	▪ bibliográfica: 40%							
▪ Cuadro comparativo: 20%	▪ Examen: 30%							
▪ Investigación	▪ Apuntes: 10%							

Unidad VIII. LA NATURALEZA Y UBICACIÓN DEL DERECHO DEL TRABAJO.**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos						
Septiembre 29,30,2005.	El alumno definirá esta disciplina a través de su esencia, instituciones, principios y normas.	8.1. Clasificación del orden jurídico interno. 8.2. Principales doctrinas. 8.3. El Derecho del trabajo y el Derecho Privado. 8.4. El Derecho del trabajo y el Derecho Público. 8.5. El Derecho del trabajo y el Derecho Social.						
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación						
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliográfica ▪ Debate 		<table border="1"> <tr> <td>Primer parcial:</td> <td>▪ bibliográfica: 40%</td> </tr> <tr> <td>▪ Cuadro comparativo: 20%</td> <td>▪ Examen: 30%</td> </tr> <tr> <td>▪ Investigación</td> <td>▪ Apuntes: 10%</td> </tr> </table>	Primer parcial:	▪ bibliográfica: 40%	▪ Cuadro comparativo: 20%	▪ Examen: 30%	▪ Investigación	▪ Apuntes: 10%
Primer parcial:	▪ bibliográfica: 40%							
▪ Cuadro comparativo: 20%	▪ Examen: 30%							
▪ Investigación	▪ Apuntes: 10%							

Unidad IX. LOS CARACTERES DEL DERECHO DEL TRABAJO.**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Octubre 4, 2005.	El alumno definirá cuales son las características de la clase trabajadora.	9.1. Consideraciones generales. 9.2. Como derecho de clase. 9.3. Como derecho protector de la clase trabajadora. 9.4. Su expansividad. 9.5. Su programatividad. 9.6. Su inconclusividad. 9.7. Su imperatividad.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad X: LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL DERECHO MEXICANO DEL TRABAJO**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Octubre 6, 7, 2005	El alumno obtendrá una visión clara de los principios fundamentales del Derecho del Trabajo.	10.1. El equilibrio entre los factores de la producción. 10.2. La idea de la justicia social. 10.3. El trabajo como un derecho y un deber social. 10.4. El derecho de trabajo y la libertad. 10.5. El derecho de trabajo y la dignidad humana. 10.6. El derecho de trabajo y la vida, la salud y la existencia decorosa de los trabajadores. 10.7. El derecho de trabajo y la igualdad.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XI. La Responsabilidad en el Derecho del Trabajo.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos		
Octubre 11, 13, 2005.	El alumno identificara que se entiende por responsabilidad en materia Laboral, cuales son los deberes y derechos en relación a esta rama del derecho.	11.1. La teoría de la responsabilidad subjetiva de la concepción civilista. 11.2. La responsabilidad social despersonalizada y los seguros sociales. 11.3. La responsabilidad objetiva de la economía o la teoría del riesgo de empresa: a) Sus manifestaciones principales en la Ley Federal de Trabajo. b) Sus límites.		
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 			

Unidad XII. Las Fuentes del Derecho de Trabajo	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos		
Octubre 14, 18, 2005.	El alumno identificara cual es el origen del Derecho del Trabajo, y su clasificación.	12.1. Idea general. 12.2. Clasificación de las fuentes del derecho. 12.3. Las fuentes materiales del Derecho del Trabajo. 12.4. Las fuentes formales del Derecho del Trabajo 12.5. La eliminación del Derecho Civil como fuente supletoria del Derecho del Trabajo.		
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 			

Unidad XV. La Empresa y el Derecho del Trabajo**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Octubre 27, 28, 2005.	El alumno definirá, que es una empresa, a que se le llama establecimiento y cuales son sus diferencias.	15.1. El concepto tradicional de empresa. 15.2. El concepto de empresa en la Ley Federal de Trabajo. 15.3. La diferencia entre empresa y establecimiento. 15.4. La empresa que cuenta con elementos propios y suficientes. 15.5. La empresa que funciona de manera exclusiva o principal para otra.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XVI. El Contenido del Derecho del Trabajo**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Noviembre 3, 4, 2005.	El alumno analizara cuales son las partes que integran el Derecho del trabajo, la división que se tiene y sus características.	16.1. La unidad del Derecho del Trabajo. 16.2. Su división en partes. 16.3. El núcleo del Derecho del Trabajo. 16.4. La envoltura protectora.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XVII. El Derecho Individual del Trabajo. Naturaleza del Vínculo Laboral.	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos		
Noviembre 8, 10, 2005.	El alumno explicara que es el Derecho Individual y sus diferencias con otras doctrinas.	17.1. Las explicaciones civilistas. 17.2. Diferencia entre contrato y relación de trabajo. 17.3. Consecuencias de la doctrina de la relación del trabajo. 17.4. Formación de la relación de trabajo. 17.5. Presunción laboral.		
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		<table border="0"> <tr> <td> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 			

Unidad XVIII. Los Elementos de la Relación de Trabajo	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos		
Noviembre 11, 15, 2005.	El alumno definirá cuales son los elementos personales de trabajo, la subordinación y el salario.	18.1. Los elementos personales. 18.2. El elemento subjetivo: El trabajo subordinado. 18.3. Los elementos de la subordinación. 18.4. El salario.		
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		<table border="0"> <tr> <td> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 			

Unidad XIX: Los Requisitos de Validez de la Relación de Trabajo.**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Noviembre 17, 18, 2005.	El alumno explicara en que consisten los requisitos de validez y cual es su función.	19.1. Los principios diferenciales respecto del derecho civil. 19.2. La capacidad en el derecho del trabajo. 19.3. La voluntad libre en el derecho del trabajo. 19.4. La licitud en el derecho del trabajo. 19.5. La forma en el derecho del trabajo.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XX: La Estabilidad de los Trabajadores en sus Empleos**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Noviembre 22, 24, 2005.	El alumno analizara y definirá que es estabilidad, su duración, clasificación.	20.1. Idea general y objeto de la estabilidad. 20.2. La estabilidad absoluta y la estabilidad relativa. 20.3. La duración de la relación de trabajo. 20.4. La prórroga de la relación de trabajo. 20.5. La sustitución patronal. 20.6. La clasificación de los trabajadores en atención a la duración de la relación de trabajo.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXI. La Suspensión de las relaciones de Trabajo	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos		
Noviembre 25, 29. 2005.	El alumno identificara y definirá que es una suspensión, naturaleza y características.	21.1. Concepto y objeto de la institución. 21.2. Naturaleza de la suspensión. 21.3. Características de la suspensión. 21.4. Causas expresas de la suspensión. 21.5. Causas indeterminadas de la suspensión. 21.6. Formas de operación de la suspensión.		
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 60%; padding: 5px;"> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td style="width: 40%; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 			

Unidad XXII. La Disolución de las Relaciones de Trabajo	Número de clases: 3
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos		
Diciembre 1, 2, 6, 2005.	El alumno puntualizará las causales de la rescisión y terminación imputables al patrón o al trabajador, así como las consecuencias de las mismas.	22.1. La rescisión y la terminación. 22.2. Las causas de rescisión. 22.3. Las causas de rescisión motivadas por el trabajador. 22.4. Las causas de rescisión motivadas por el patrón. 22.5. Las causas análogas. 22.6. La forma en la rescisión de la relación de trabajo. 22.7. La terminación y sus causas.		
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 60%; padding: 5px;"> Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación </td> <td style="width: 40%; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% </td> </tr> </table>	Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%
Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 			

Unidad XXIII. La Disolución de las Relaciones de Trabajo.**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Diciembre 8, 9, 2005.	El alumno distinguirá la diferencia entre suspensión, terminación, rescisión, de las relaciones de trabajo, así como sus causales y consecuencias jurídicas.	(Continuación sus efectos) 23.1. La rescisión resuelta por el patrón. a) La reinstalación b) La indemnización. 23.2. La rescisión resuelta por el trabajador. 23.3. La terminación resuelta por el patrón. a) Efectos si es justificada. b) Efectos si es injustificada.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXIV. Las Condiciones de Trabajo.**Número de clases: 3**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Diciembre 13, 15, 16, 2005.	El alumno definirá que son las condiciones de trabajo, como se clasifican y cual es su aplicación.	24.1. Consideraciones generales. 24.2. Su clasificación. 24.3. Su naturaleza. 24.4. Su fijación. 24.5. Su modificación.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas comentadas. ▪ Investigación bibliografica ▪ Debate 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXV. La Jornada de Trabajo.**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Enero 3, 5, 2006.	El alumno expondrá los tipos de jornada de trabajo, sus repercusiones económicas e importancia para la defensa de la salud, la vida y la dignidad del trabajador.	25.1. Antecedentes. 25.2. La jornada máxima. 25.3. El concepto de jornada de trabajo adoptada por la Ley Federal de Trabajo. 25.4. La jornada humanitaria. 25.5. La distribución de las horas de la jornada por día y por semana. 25.6. Los trabajos de emergencia.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investigación bibliográfica. ▪ Panel ▪ Exposición por equipo. 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición por equipo: 20% ▪ Investigación <ul style="list-style-type: none"> ▪ bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXVI. La Jornada de Trabajo (continuación).**Número de clases: 2**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Enero 6, 2006. Examen 1º Parcial. Enero 10, 12, 2006	El alumno definirá cuales son las características de la jornada extraordinaria, sus limitantes y retribución.	26.1. Jornada extraordinaria. 26.2. El concepto y los requisitos de la jornada extraordinaria. 26.3. La limitación de la jornada extraordinaria en la Constitución y en la Ley Federal del Trabajo. 26.4. La retribución a la jornada extraordinaria.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesa redonda ▪ Analogías ▪ Preguntas intercaladas 		segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesa redonda: 20% ▪ Analogías: 20% <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas intercaladas: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXVII. Los Días de Descanso.	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Enero 13, 17, 2006.	El alumno definirá que es un día de descanso, las modificaciones al artículo 74 de la Ley Federal del Trabajo, cual es su objeto. Diferencias entre días de descanso conmemorativos y semanales.	27.1. Naturaleza y objeto de los días de descanso. 27.2. Los días de descanso semanal. 27.3. Días de descanso conmemorativos.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usos de estructuras textuales ▪ Preguntas intercaladas ▪ Concordar – discordar 		<p>segundo parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas intercaladas: 20% ▪ Uso de estructuras textuales: 20%
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concordar – discordar: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXVIII. Las Vacaciones.	Número de clases: 2
---------------------------------------	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Enero 19, 20, 2006.	El alumno señalara y definirá que son las vacaciones, cual es el tiempo que se le debe dar al trabajador.	28.1. Sus finalidades. 28.2. Su duración. 28.3. La forma de disfrute de las vacaciones. 28.4. La remuneración de las vacaciones.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica de Jerarquización ▪ Preguntas intercaladas ▪ Panel 		<p>segundo parcial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica de Jerarquización: 20% ▪ Preguntas intercaladas: 20%
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Panel: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXIX: El Salario.	Número de clases: 2
---------------------------------	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Enero 24, 26, 2006	El alumno definirá que es el Salario, características, diferencia de prestación en efectivo y en especie.	29.1. Su concepto. 29.2. Su contenido. 29.3. La diferencia entre las prestaciones en efectivo y las prestaciones en especie. 29.4. Las diversas clases de salario.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lecturas. ▪ Rejilla ▪ Mesa redonda 		segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla: 20% ▪ Lectura: 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesa redonda: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXX: El Salario (Continuación)	Número de clases: 1
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Enero 27, 2006.	El alumno identificara que es un principio de igualdad del salario, cual es la función del pago de aguinaldo.	30.1. El principio de igualdad de salario. 30.2. Las para el pago del salario. 30.3. El aguinaldo. 30.4. El salario base para efectos indemnizatorios.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analogías ▪ Uso de estructuras textuales 		Primer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analogías: 20% ▪ Uso de estructuras textuales : 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 	

Unidad XXXI. Los Salarios Mínimos.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Enero 31, Febrero 2, 2006.	El alumno deducirá las repercusiones del salario, sus antecedentes, clasificación de los salarios.	31.1. Antecedentes. 31.2. Clasificación de los salarios mínimos. 31.3. El salario mínimo general. 31.4. Los salarios mínimos profesionales. 31.5. El salario mínimo del campo.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos de discusión ▪ Concordar - discordar ▪ Preguntas intercaladas 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas intercaladas: 20% ▪ Concordar - discordar: 20% 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos de discusión: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXII. Los Salarios Mínimos (continuación)	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	
Febrero 3, 7. 2006	El alumno describirá cual es el campo de aplicación del salario mínimo, la integración del salario, como se llama la autoridad que designa el salario mínimo.	32.1. El campo de aplicación de los salarios mínimos. 32.2. Autoridad competente para la fijación de los salarios mínimos: a) Integración. b) La fijación de los salarios mínimos. 32.3. El salario mínimo y la jornada reducida.	
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate ▪ Mapa conceptual ▪ Panel 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Debate: 30% ▪ Lecturas comentadas: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10% 	

Unidad XXXIII. Las Normas Protectoras del Salario.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Febrero 9, 10. 2006	El alumno analizara las consecuencias de la protección del salario, los motivos en los que no se puede retener el salario.	33.1. Principios generales. 33.2. La protección del salario contra el patrón. 33.3. La protección del salario contra los acreedores del trabajador. 33.4. La protección del salario contra los acreedores del patrón.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Panel ▪ Técnicas de Jerarquización ▪ Grupos de discusión 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica:30% <ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXIV. Las Normas de Protección y Fomento al Poder Adquisitivo del Salario.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Febrero 14, 16. 2006	El alumno explicara en que consisten las normas protectoras del salario, cual es el poder adquisitivo del mismo.	34.1. Consideraciones generales. 34.2. Los economatos. 34.3. El Fonacot: a) Su finalidad. b) Su integración. 34.4. Otras medidas generales.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de estructuras textuales ▪ Mapa conceptual ▪ Concordar - discordar 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo por equipo: 30% ▪ Investigación bibliografica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXV. La Participación de los Trabajadores en las Utilidades de las Empresas.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Febrero 17, 21. 2006.	El alumno definirá a que se le llama participación en las utilidades de las empresas y cual es su aplicación.	35.1. El fundamento teórico de la Institución 35.2. Los antecedentes. 35.3. Su concepto de aplicación: a) Principio general. b) Excepciones.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla ▪ Técnica de jerarquización. ▪ Mapa conceptual 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación hemerográfica:40% <ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen:30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXVI. La Participación de los Trabajadores en las Utilidades de la Empresa (Continuación)	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Febrero 23, 24, 2006.	El alumno describirá como se integra y en que fechas se recibe la participación de las utilidades de las empresas.	36.1. La Determinación del porcentaje a participar. 36.2. Procedimiento de fijación del porcentaje a participar. 36.3. Factores a considerar para la fijación del porcentaje a participar. 36.4. Hipótesis y procedimiento de revisión del porcentaje a revisar.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla. ▪ Concordar – discordar ▪ Grupos de discusión. 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 20% ▪ Investigación hemerográfica: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXVII. La Participación de los Trabajadores en las Utilidades de las Empresas (Continuación: El Procedimiento de Objeciones a la Declaración Patronal de Ingresos)	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Febrero 27, Marzo 2, 2006.	El alumno conocerá cual es procedimiento a seguir para la participación de los trabajadores en las utilidades de la empresa.	37.1. Principios generales. 37.2. Etapa del conocimiento del problema. 37.3. Etapa de objeciones y estudio. 37.4. La resolución de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, sus alcances y consecuencias.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Técnica de Jerarquización ▪ Concordar – discordar ▪ Mapa conceptual 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 20% <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección electrónica: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXVIII. La Participación de los Trabajadores en las Utilidades de las Empresas (Continuación: La Distribución Individualizada).	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 3, 7, 2006.	El alumno señalará como se hace la participación de las utilidades de la empresa de manera individual, las medidas de protección, los aspectos generales de la misma.	38.1. Bases para determinar la distribución individual. 38.2. Las modalidades de la distribución individualizada: a) Exclusiones. b) Reducciones. 38.3. Las medidas de protección. 38.4. Aspectos generales de la resolución de la Segunda Comisión Nacional para la Participación de los Trabajadores en las Utilidades de las Empresas.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de estructuras textuales ▪ Mesa redonda ▪ Redes semánticas 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 40% <ul style="list-style-type: none"> ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XXXIX: Las Obligaciones de los Trabajadores.	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 9, 10, 2006.	El alumno describirá las obligaciones de los trabajadores, así como las sanciones en caso de incumplimiento.	39.1. Obligación básica del trabajador. 39.2. Obligaciones inherentes a la relación de trabajo. 39.3. Sanciones en caso de incumplimiento por parte del trabajador.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Panel ▪ Concordar – discordar ▪ Mapa conceptual 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XL: Las Obligaciones de los Patrones.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 14, 16, 2006.	El alumno describirá las obligaciones de los patrones, así como las sanciones en caso de incumplimiento	40.1. Obligaciones básicas del patrón. 40.2. Obligaciones generales a cargo del patrón. 40.3. Sanciones en caso de incumplimiento por parte del patrón.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Panel ▪ Concordar – discordar ▪ Mapa conceptual 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLI. La Antigüedad.	Número de clases: 2
-----------------------------------	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 17, 21, 2006.	El alumno definirá cual es la naturaleza de la antigüedad, su fundamento, como se computa la antigüedad.	41.1. Naturaleza de la antigüedad. 41.2. Fundamento teórico y determinación cuantitativa de la prima de antigüedad. 41.3. Hipótesis de pago de la prima de antigüedad. 41.4. Polémica entorno al cómputo de la antigüedad y la Ley Federal del Trabajo de 1970.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla ▪ Técnica de Jerarquización ▪ Mapas conceptuales 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLII. Los Derechos de Preferencia y Ascenso	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 23, 24, 2006.	El alumno definirá que es un derecho de preferencia, características y consecuencias.	42.1. Los criterios de preferencia. 42.2. La solicitud de vacantes 42.3. La responsabilidad por la violación a los derechos de preferencia. 42.4. Los ascensos.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupos de discusión ▪ Mesa redonda ▪ Técnica de jerarquización 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 20% ▪ Investigación de campo: 20% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLIII. El Derecho al Producto del Trabajo**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 28, 2006.	El alumno conocerá que derechos tiene el trabajador y el patrón, respecto al trabajador inventor.	43.1. Los Principios generales. 43.2. La clasificación de los inventos. 43.3. Los derechos del trabajador inventor. 43.4. Los derechos del patrón respecto del invento.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejillas ▪ Técnicas de jerarquización 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección electrónica: 20% ▪ Investigación hemerográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLIV. Las Reglamentaciones Especiales.**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 30, 2006.	El alumno conocerá las características de lo que es un estatuto especial, y como se integra.	44.1. Los principios generales. 44.2. Estatuto especial por las características del trabajador. 44.3. Estatutos especiales por la naturaleza jurídica del patrón. 44.4. Estatutos especiales por las particularidades de las labores.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejillas ▪ Técnicas de jerarquización 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección electrónica: 20% ▪ Investigación hemerográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLV. El Trabajo de las Mujeres.	Número de clases: 2
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Marzo 31, Abril 4, 2006.	El alumno conocerá cuales son las modalidades del trabajo de las mujeres y sus derechos.	45.1. El objeto de las modalidades del trabajo de las mujeres. 45.2. Los derechos de las madres trabajadoras.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Panel. ▪ Concordar – discordar. 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLVI. Los Trabajadores al Servicio del Estado.	Número de clases: 2
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Abril 6, 7, 2006.	El alumno conocerá cuales son los principios constitucionales del trabajo burocrático, y su ámbito de validez.	46.1. La organización del Estado. 46.2. El ámbito de validez del apartado b del artículo 123 Constitucional. 46.3. Los principios constitucionales del trabajo burocrático. 46.4. Los principios fundamentales de la legislación laboral burocrática.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejillas ▪ Mapas conceptuales 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación bibliográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLVII. Los Trabajadores al Servicio del Estado (continuación)**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Abril 25, 2006.	El alumno explicara que autoridades conocerán el régimen laboral Federal y municipal.	47.1. El régimen laboral de las entidades federativas y de los municipios. 47.2. El régimen laboral de las entidades de la administración pública paraestatal.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejillas ▪ Mapas conceptuales 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 20% ▪ Investigación hemerográfica: 40% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLVIII. El Trabajo Bancario.**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Abril 27, 2006.	El alumno conocerá y definirá, loa antecedentes de la reglamentación del trabajo bancario, sus principales aspectos y reglamentación.	48.1. Antecedentes. 48.2. La Constitucionalidad de la reglamentación del trabajo bancario. 48.3. Los principales aspectos de la reglamentación del trabajo bancario.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes semánticas ▪ Panel 		Segundo parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección electrónica: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad XLIX: El Trabajo en las Universidades e Instituciones de Educación Superior Públicas y Autónomas.	Número de clases: 1
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Abril 28 examen 2º parcial. 2006. Mayo 2, 2006.	El alumno conocerá los antecedentes y las bases del trabajo en la Universidades e Instituciones de Educación Superior.	49.1. Antecedentes. 49.2. Las bases constitucionales. 49.3. Los principios básicos de la reglamentación en la Ley Federal del Trabajo.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes semánticas ▪ Panel 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección electrónica: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad L. Los Trabajos Especiales	Número de clases: 1
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 4, 2006.	El alumno conocerá lo referente al título sexto de la Ley Federal del Trabajo.	50.1. Antecedentes y evolución del título sexto de la Ley Federal del Trabajo. 50.2. Los principios generales del título sexto de la Ley Federal del Trabajo. 50.3. La industria familiar.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla. ▪ Mapas conceptuales. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LI. Los Trabajos Especiales (continuación)	Número de clases: 1
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 11, 2006.	El alumno definirá los trabajos de confianza, buques, aeronáuticos, ferrocarrilero, y su clasificación.	51.1. Los trabajadores de confianza. 51.2. Los trabajadores de los buques. 51.3. Trabajo de las tripulaciones aeronáuticas. 51.4. El trabajo ferrocarrilero.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla. ▪ Mapa conceptual. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LII. Los Trabajos Especiales (continuación)	Número de clases: 1
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 12, 2006.	El alumno definirá los trabajos de auto transporte, servicio público, trabajadores de campo.	52.1. El trabajo de auto transporte. 52.2. El trabajo de maniobras de servicio público en zonas bajo jurisdicción federal. 52.3. Los trabajadores del campo.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla. ▪ Mapa conceptual 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LIII. Los Trabajadores Especiales (continuación)	Número de clases: 1
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 16, 2006.	El alumno explicara los trabajos, de agente de comercio, deportista, actores, músicos, trabajo a domicilio.	53.1. Los agentes de comercio y otros semejantes. 53.2. Los deportistas profesionales. 53.3. Los trabajadores actores y músicos. 53.4. El trabajo a domicilio.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla. ▪ Mapa conceptual 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LIV. Los Trabajos Especiales (continuación)	Número de clases: 1
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 18, 2006.	El alumno analizara los derechos que tienen los trabajadores domésticos, trabajo en hoteles, restaurantes, médicos residentes.	54.1. Los trabajadores domésticos. 54.2. El trabajo en hoteles, restaurantes, bares y otros establecimientos análogos. 54.3. El trabajo de los médicos residentes en períodos de adiestramientos en una especialidad.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rejilla. ▪ Mapa conceptual 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LV. El Derecho Habitacional.	Número de clases: 1
--	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 19, 2006.	El alumno conocerá el cumplimiento de las obligaciones patronales en relación a la habitación.	55.1. Antecedentes. 55.2. Las reformas constitucionales y legales de 1972. 55.3. Los principios fundamentales del régimen habitacional vigente. 55.4. El cumplimiento de las obligaciones patronales en materia habitacional.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa conceptual ▪ Concordar – discordar. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LVI. El Derecho Habitacional (continuación)	Número de clases: 1
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 19, 2006.	El alumno desarrollara cual es el campo de aplicación del régimen habitacional, obligaciones habitacionales convencionales.	56.1. El campo de aplicación del régimen habitacional. 56.2. La naturaleza jurídica de la aportación habitacional. 56.3. El objeto concreto de los recursos del fondo. 56.4. Obligaciones habitacionales convencionales.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de estructuras textuales. ▪ Técnica de jerarquización. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LVII. La Capacitación y Adiestramiento de los Trabajadores**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 23, 2006.	El alumno conceptualizara cuales son las condiciones generales de los sistemas de capacitación, sus objetivos y la operatividad de los mismos.	57.1. Consideraciones generales. 57.2. Los sistemas de capacitación. 57.3. Los objetivos de la capacitación y el adiestramiento. 57.4. La operatividad de los procedimientos de la capacitación y adiestramiento. 57.5. Los derechos concretos de los patrones.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa conceptual. ▪ Mesa redonda. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LVIII. Los Riesgos del Trabajo.**Número de clases: 1**

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 25, 2006.	El alumno definirá y clasificara la responsabilidad en los riesgos de trabajo, los accidentes y sus enfermedades de trabajo, las indemnizaciones.	58.1. La responsabilidad en materia de riesgos de trabajo. 58.2. Los accidentes y las enfermedades de trabajo. 58.3. Las consecuencias concretas de los riesgos de trabajo. 58.4. Las indemnizaciones derivadas de los riesgos de trabajo.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes semánticas. ▪ Analogías. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

Unidad LVIX. El Derecho Sucesorio Laboral.	Número de clases: 1
---	----------------------------

Fechas programadas	Objetivos específicos	Contenidos temáticos
Mayo 26, 2006.	El alumno describirá los principios generales del derecho sucesorio laboral, la determinación conceptual de los beneficiarios, de los sucesores laborales, determinación personal de los beneficiarios de los sucesores laborales.	59.1. Principios generales. 59.2. La determinación conceptual de los beneficiarios. 59.3. La determinación conceptual de los sucesores laborales. 59.4. La determinación personal de los beneficiarios y de los sucesores laborales.
Actividades de enseñanza-aprendizaje		Sistema de evaluación
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mapa conceptual. 		Tercer parcial: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadro comparativo: 30% ▪ Investigación bibliográfica: 30% ▪ Examen: 30% ▪ Apuntes: 10%

**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA OPERATIVO PARA LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA.**

DATOS DEL PROFESOR

Nombre del (la) profesor(a):
Fecha de elaboración/revisión:

DATOS DE LA ASIGNATURA

Nombre de la asignatura:

Horas por semana:

Clave:

Ciclo lectivo:

Plan de estudios:

Clases por semana:

Área:

Grupo(s):

OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO:

Unidad /Tema:	
Número de clases:	Fechas programadas:

Objetivos Particulares	Contenidos Temáticos	Técnicas Didácticas Actividades de Enseñanza - Aprendizaje

Material Didáctico	Bibliografía	Sistema de Evaluación