

**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS
DE HIDALGO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE, UNA ALTERNATIVA PARA
LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROFESOR EN DERECHO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN DERECHO**

**PRESENTA:
ROCÍO CATALINA RAMIRO SÁNCHEZ**

**ASESOR:
DR. HÉCTOR CHÁVEZ GUTIÉRREZ**

MORELIA, MICHOACÁN, NOVIEMBRE DE 2010

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMER CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

1.1. Importancia de la profesionalización docente.....	1
1.1.1. Competencias profesionales del docente universitario	1
1.1.2. Reseña de la enseñanza del Derecho en México	23
1.1.3. Docencia crítica y formación jurídica	31
1.1.4. La casuística como recurso de aprendizaje jurídico	37
1.2. Escuelas Pedagógicas.....	43
1.2.1. Escuela tradicional.....	45
1.2.2. Escuela nueva	52
1.2.3. Tecnología educativa.....	60
1.2.4. Escuela crítica.....	64
1.2.5. Constructivismo	76
1.3. Ejes rectores de la profesionalización docente.....	87
1.3.1. Educación y sociedad	87
1.3.2. El profesor universitario enseñanza y aprendizaje.....	90
1.3.3. Currículum: un enfoque constructivista.....	97
1.3.3.1. Contenidos informativos vs contenidos científicos	99
1.3.3.2. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza.....	106
1.3.4. Evaluación.....	110
1.3.4.1. Evaluación bajo el modelo pedagógico tradicionalista	110

1.3.4.2. Evaluación bajo la perspectiva pedagógica cognitiva	112
1.3.4.3. Evaluación de la enseñanza	113
1.3.4.4. Tipos de evaluación	113
1.4. Marco jurídico de la enseñanza del derecho	115
1.4.1. Artículo 3° Constitucional.....	115
1.4.1.1. Reforma de 1934	116
1.4.1.2. Reforma de 1946	117
1.4.1.3. Reforma de 1979	118
1.4.1.4. Reforma de 1992	120
1.4.1.5. Reforma de 1993	120
1.4.1.6. Reforma de 2002	121
1.4.1.7. Artículo 3° vigente.....	121
1.4.2. Artículo 73 Constitucional en relación a la educación superior	126
1.4.2.1 Artículo 73 Constitucional	126
1.4.3. Legislación General en materia educativa.....	128
1.4.3.1. Ley General de Educación.....	128
SEGUNDO CAPÍTULO: MÉTODO	
2.METODOLOGÍA	
2.1. Muestra	139
2.1.1. Línea de investigación	139
2.1.2. Contexto de investigación	139
2.1.3. Universo y selección de la muestra	140
2.2. Recolección de datos	141
2.2.1. Plan para la obtención de datos.....	142
2.2.2. Construcción de instrumentos a aplicar	145

2.3. Resultados	149
------------------------------	------------

TERCER CAPÍTULO: RESULTADOS

3. RESULTADOS

3.1. Las estadísticas descriptivas para toda la muestra	151
--	------------

3.2. Estadísticas descriptivas de correlación de ítems	167
---	------------

3.3. Análisis de datos	182
-------------------------------------	------------

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Justificación:

La práctica docente, labor compleja por sí misma, no puede ser considerada como la mera transmisión de conocimientos o conceptos, es por el contrario una actividad reflexiva e intelectual realizada por el docente.

Cuando nos referimos al trabajo de los profesores debemos estar conscientes que el profesor universitario desarrolla todo un conjunto de funciones que van más allá de las formativas convencionales o tradicionales que consiste en saber bien su materia y saber explicarla, existen otras funciones que se enmarcan dentro de la docencia como la evaluación y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje, entre otras. Pero, a medida que el tiempo pasa y las circunstancias y contextos universitarios cambian la labor docente se vuelve cada vez más compleja esto generado en gran medida por la aparición de nuevas condiciones de trabajo tales como la masificación, la incorporación de nuevas tecnologías, combinación del trabajo en el aula con proyectos institucionales, académicos o personales.

Son muchos y variados los factores que aquejan la labor docente y quisiéramos hacer hincapié en algunos de ellos, que desde nuestra óptica son los que más influyen y vuelven complejo la práctica educativa, entre los que podemos mencionar la masificación, la cual origina que no solo se tengan grupos numerosos, sino que el trabajo se duplica o triplica en todos los sentidos, desde la aplicación y revisión de exámenes, trabajos, participaciones, éstas últimas, al no existir un análisis y reflexión sobre los temas que se abordan se pierden, al tener grupos numerosos el profesor se enfrenta a grupos heterogéneos, en edad, estado civil, nivel académico y económico.

De alguna manera la masificación, propicia (en algunos casos y en otros no), que la práctica docente se realice bajo esquemas pedagógicos muy tradicionales dando prioridad a la simple y llana transmisión y acumulación de conocimientos (enfoque enciclopédico de la docencia) sin mediar un proceso reflexivo; por otro

lado, encontramos que se enseña “como a mí me enseñaron” o “enseñar se aprende enseñando”, el realizar el trabajo docente bajo estos postulados propicia un deterioro en la calidad educativa, ya que se desconocen los conocimientos mínimos que todo profesor debe tener en su bagaje pedagógico, tales como: instrumentación de la didáctica bajo el enfoque reflexivo constructivista y otros enfoques, planeación académica y evaluación. Cuando el profesor universitario lleva a cabo su práctica docente de manera convencional se encuentra en un nivel “artesanal” de la profesión docente, generando una falta de identidad profesional como maestros, un ejemplo de lo anterior es cuando nos preguntan a ¿qué te dedicas? generalmente contestamos soy abogado o licenciado en derecho, excepcionalmente respondemos soy profesor universitario.

Dicha carencia de conocimientos pedagógicos y de identidad profesional ha propiciado que a nivel nacional y en todos los niveles educativos, las Instituciones educativas atraviesen por una crisis de índole académico, menguando la calidad educativa.

Derivado de lo anterior, se considera necesario que el profesor universitario y para nuestro caso específicamente el profesor de derecho procure una formación más sólida pedagógicamente, desde nuestro punto de vista, una de varias alternativas para lograr dicho objetivo, es la profesionalización docente, mediante una especialidad en Docencia Jurídica.

Por lo tanto, se pretende que el producto final de ésta investigación sea el proyecto de la especialidad en docencia jurídica que podrá ser implementada por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, contribuyendo así, por un lado, en la formación y profesionalización del docente de las escuelas de derecho, por otro lado en la promoción del personal docente.

Los profesores que cursen dicha especialidad y sobre todo para el profesor novel, encontrará los conocimientos teóricos conceptuales más relevantes de la pedagogía, mismos que podrá emplear en su cotidianidad docente.

En tanto, para los maestros no tan noveles y que es la experiencia la base de su quehacer académico, encontrará los elementos y estrategias que consoliden su trabajo, pero, sobre todo, encontrará los fundamentos teóricos de las diferentes corrientes pedagógicas que permitirán la fundamentación de su trabajo y le darán direccionalidad a su labor; las implicaciones prácticas de la investigación es la implementación de la Especialidad en Docencia Jurídica y con ello se pretende elevar la calidad educativa.

Ante estas circunstancias el planteamiento de nuestro problema queda de la siguiente manera:

¿Es la profesionalización docente una alternativa para la mejora de la práctica docente de los profesores de derecho, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo?, ¿Cuáles son las repercusiones por la falta de profesionalización docente en los profesores de derecho?

Objetivos

Objetivo General:

- Analizar la importancia de la profesionalización docente como sustento para la mejora de la enseñanza del derecho y generar una propuesta viable para que el profesor de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales procure su profesionalización docente.

Objetivos específicos:

- Elaborar una sucinta reseña histórica de la enseñanza del Derecho en México y en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.S.N.H.
- Analizar el Marco Jurídico que fundamenta la profesionalización docente.
- Analizar los ejes rectores que dan sustento teórico y conceptual a la profesionalización docente: docencia, planeación curricular y evaluación.
- Realizar el estudio de factibilidad que se requiere para la elaboración de la Especialidad en Docencia Jurídica.
- Elaborar el Plan de Estudios correspondiente a la Especialidad en Docencia Jurídica.

Preguntas de Investigación:

- ¿Qué es la profesionalización de la docencia?
- ¿Por qué existe la necesidad de la formación de profesores y de su profesionalización?
- ¿Cuál es el impacto del conocimiento y utilización de las diversas teorías o modelos pedagógicos, así como sus aportaciones teóricas y conceptuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Para conocer dicho impacto es preciso cuestionarnos conceptos que quizás para algunos resultan demasiado obvios o son tan cotidianos que no reparamos en reflexionar sobre ellos, tales conceptos son: ¿Cuál es el rol del docente y del alumno?, ¿Qué es el aprendizaje?, ¿Cuáles son los significados de la enseñanza?, ¿Qué es el curriculum y cuáles son sus elementos?, ¿Qué relación existe entre curriculum y plan de estudios?, ¿Qué es la evaluación?
- ¿Bajo qué marco normativo se fundamenta la profesionalización docente?

Viabilidad de la investigación

La investigación no presenta ningún problema de viabilidad, ya que es una investigación real y cuenta con todos los recursos teóricos para la elaboración de la misma; se cuenta con los recursos bibliográficos que se mencionan en el apartado de las fuentes, los recursos financieros que se requieren son mínimos ya que solo se necesita para la reproducción de los cuestionarios, copias y toner. Los recursos materiales que son una lap top e impresora se tienen, se buscará la autorización de la Dirección de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales para realizar el estudio de factibilidad.

Alcance de la investigación a realizar

Ésta investigación inicia como descriptiva y su alcance será correlacional; descriptiva porque define conceptos que fundamentan el planteamiento del problema, mide el número de docentes que han realizado estudios de posgrado y describe la tendencia de la profesionalización en los profesores de derecho. El alcance es correlacional ya que dichas variables se correlacionan entre sí, su análisis busca determinar qué:

1. Los estudios de profesionalización ayudan en la mejora de la práctica educativa del profesor de derecho.
2. Existe un alto número de profesores de derecho que carecen de profesionalización docente por lo que la Facultad de Derecho requiere implementar la especialidad en docencia jurídica.

Hipótesis

Derivado del planteamiento del problema, los objetivos y preguntas de investigación, podemos determinar una sola hipótesis de investigación causal bivariada ya que existe el planteamiento de una variable independiente (causa) y una dependiente (efecto), existiendo además correlación entre las variables. Nuestra hipótesis quedaría planteada de la siguiente manera:

1. Es muy probable que los maestros de la Facultad de Derecho que no han procurado su profesionalización docente carezcan de más y mejores herramientas para la mejora de su práctica docente.

X: Maestros de derecho que no han procurado su profesionalización docente.

Y: Carezcan de más y mejores herramientas que ayudan mejoran su práctica educativa.

Metodología

La línea de investigación a realizar en este trabajo de tesis, se desarrolla en el área del Derecho vinculado a la Pedagogía y Docencia Jurídicas; ahora bien, para responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos, y, al estar formuladas las hipótesis, establecemos que el diseño de la investigación será de corte cuantitativo no experimental transeccional correlacional-causal; es cuantitativo porque se observan situaciones ya existentes (no se crean como en la investigación experimental), es transeccional porque recolecta datos en un solo momento y su propósito es describir las variables analizando su incidencia e interrelación en un momento dado y es correlacional-causal por qué se limita a dos variables: causa y efecto.

El trabajo se encuentra dividido en tres capítulos: el primero se refiere al marco teórico y éste a su vez en cuatro subcapítulos: la importancia de la profesionalización docente se denomina el primero de ellos, en el encontraremos

el punto de vista sobre la importancia de la profesionalización docente y las competencias que todo profesional de la docencia debe poseer, de diversos autores como Miguel Zabalza, Porfirio Morán Oviedo, Cesar Coll, entre otros. Asimismo hacemos una reseña sobre la enseñanza del Derecho en México y en Michoacán, para el desarrollo de éste tema nos basamos en las aportaciones que hacen al respecto: Javier Barrientos Grandón, Sergio Campos Chacón, Xavier Tavera Alfaro y la página web de la propia facultad de Derecho, posteriormente hacemos referencia a las aportaciones que hace el maestro Jorge Witker sobre el actuar profesional del docente en derecho partiendo de la docencia crítica y su formación jurídica.

El segundo subcapítulo está dedicado a las escuelas pedagógicas, encontraremos una reflexión de por qué el profesor en derecho necesita del conocimiento de las aportaciones teóricas de las corrientes pedagógicas; tratamos lo relativo al origen, desarrollo y aportaciones de las diversas escuelas, obviamente no tratamos todas las corrientes pero desde nuestro punto de vista las más importantes como lo son la tradicional, la escuela nueva, tecnología educativa, la escuela crítica y el constructivismo, para el desarrollo de éste tema tan interesante nos basamos en la siguiente bibliografía: Rafael Porlán con su libro *El conocimiento de los profesores*, de Roger Gilbert *Las ideas pedagógicas*, Moacir Gadotti con su *Historia de las ideas pedagógicas*, Juan Amós Comenio con su *Didáctica magna*, de Rafael Flores Ochoa su libro titulado *Hacia una pedagogía del conocimiento*, del maestro Pablo Rico su *Vademécum del educador*, Margarita Pansza con *Fundamentación de la didáctica*, Peter McLaren en *La vida en las escuelas*, Henry Giroux en *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, Cesar Coll con su ponencia un *Marco de referencia psicológica para la educación escolar*, de Mario Carretero tenemos *Constructivismo y educación*, y de Frida Díaz Barriga tenemos su libro titulado *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*.

El tercer subcapítulo que lleva por título Ejes rectores de la profesionalización docente, partimos con el análisis de concepto de educación y sociedad y el rol del docente y a partir de dichos conceptos se analizan los elementos del curriculum: contenidos, planificación, estrategias y evaluación todos ellos visto desde un enfoque constructivista el apoyo bibliográfico es el mismo que para el subcapítulo anterior.

El cuarto subcapítulo se refiere al marco jurídico de la enseñanza del Derecho y en él se hace el análisis del artículo 3° Constitucional vigente pasando por las seis modificaciones que ha sufrido dicho artículo; del artículo 73 Constitucional y el artículo 20 de la Ley General de Educación, el análisis de los tres artículos mencionados es exclusivamente en lo relativo a la educación superior y profesionalización docente, para su desarrollo nos apoyamos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación, el Derecho académico en México de Diego Váladez, Historia de la educación pública en México de Fernando Solana, Misión de la Universidad de Ortega y Gasset, Los presidentes de México ante la Nación editado por la LII Legislatura de la Cámara de Diputados.

Nuestro segundo capítulo se refiere al Método para desarrollar la presente investigación, en el se encuentra la muestra y el mecanismo para su obtención, el proceso para la recolección de datos, la construcción de los instrumentos a aplicar y los resultados, todo ello siguiendo el plan de trabajo de Hernández Sampieri.

Por último tenemos el capítulo referente a los resultados, mismos que se presentan para su mejor comprensión a través de gráficas de barras, su análisis y correlación de ítems; posteriormente encontramos las conclusiones, bibliografía y anexos.

PRIMER CAPÍTULO: MARCO TEÓRICO

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

1.1. Importancia de la profesionalización docente

Es conocido por todos, (o al menos los que estamos inmersos en la actividad académica universitaria) que la formación de profesores universitarios es un problema complejo y difícil de resolver, bien sabido lo es también, que gran parte del personal docente de las escuelas y facultades de las universidades no cuentan con los estudios formales en pedagogía. Para subsanar ésta deficiencia, las universidades procuran bajo diversos mecanismos, actualizar a su planta docente, que no siempre se llevan a cabo con éxito, en más de una ocasión hemos escuchado que lo que los maestros necesitamos para elevar la calidad de la educación es mejorar nuestra formación docente.

Gran parte de nuestro tiempo hablamos de formación, dedicamos nuestra vida a ofrecérsela a nuestros alumnos, nos sentimos profesionales de la docencia, pero realmente sabemos ¿qué es la formación? ó tan siquiera nos hemos detenido unos momentos y reflexionar en torno a ello; cualquier cosa puede ser formativa, una carrera universitaria, cursos o diplomados, estudios de especialización, etc., qué lo hace formativo, el tiempo (cinco años de una carrera universitaria o un fin de semana de un curso) o la transformación personal que se logre en el individuo.

Miguel Zabalza,¹ opina que la idea de formación puede entenderse de dos maneras “pervertidas” desde el punto de vista pedagógico:

¹ ZABALZA, A. Miguel. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Narcea, 3ª ed., España, 2007, pág. 41.

1. Formar en el sentido de **modelar** a los sujetos de acuerdo al producto deseado; el puesto de trabajo a desempeñar, el perfil profesional, las exigencias normativas;
2. Formar en el sentido de **conformar**, en donde se trata de lograr que el sujeto acepte y se conforme con el plan de vida y actividades para el que se le ha formado y pone como ejemplo: las condiciones que actúan desde el puesto de trabajo, la presión que llevan a uno tener que “conformarse”, en donde el individuo acaba por asumir cierto sentimiento de derrota o renuncia.

Reconoce Zabalza cierto grado de exageración, al enunciar las dos posturas anteriores y explica que la formación debe servir para la mejora de las personas y no para satisfacer requerimientos de carácter externo, cuando habla de formación en un sentido amplio, considera necesario integrar contenidos formativos tales como: posibilidades de desarrollo personal, nuevos conocimientos, nuevas habilidades, actitudes y valores así como enriquecimiento experiencial.

Ahora bien, es preciso diferenciar la actualización de la profesionalización; la actualización se refiere a la adquisición de habilidades y conocimientos pedagógicos o didácticos, a través de talleres, seminarios, cursos, conferencias, etc. flexibles y adaptados a las necesidades o intereses del profesor o de la institución educativa. En tanto, la profesionalización docente atiende a un proceso académico más formal, planificado y sujeto a las exigencias de un diseño curricular, y, que el resultado será la mejora docente.

Para Morán Oviedo, la profesionalización de la docencia es: “El proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, se

toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma”²

Se entiende que la profesión docente, proporciona una formación especializada para que la práctica docente universitaria se convierta en una actividad profesional. Pero, realmente desempeñamos nuestra labor como profesores de manera profesional, es decir, no es suficiente “dar clases” para afirmar que somos profesionales de la práctica docente, hablar de la profesionalidad del profesor es tener en cuenta ciertas condiciones que, como cualquier otro desempeño profesional, exige la docencia: conocimientos, habilidades y capacidades que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, preparación específica en didáctica, planeación, por mencionar algunas, en palabras más modernas, el docente debe de poseer competencias docentes, tema que más adelante explicaremos con mayor detalle.

Por otro lado, la labor del profesor universitario cada día se hace más compleja, en gran medida por factores externos, entre dichos factores podemos mencionar las políticas administrativas, masificación de los grupos, incorporación de las nuevas tecnologías, combinación del trabajo áulico y actividades propios del ejercicio profesional en nuestro caso la abogacía o programas institucionales, etc.

La profesión docente requiere de una sólida formación, tanto de los contenidos científicos de la disciplina que imparta, así como de la instrumentación didáctica y demás factores que intervienen en la enseñanza, en torno a esta aseveración existen posturas divergentes, hay quienes opinan que la formación docente se logra a través de la experiencia y de la práctica, quienes opinan que además de

² MORÁN, Oviedo Porfirio. La docencia como actividad profesional. Gernika. 5ª ed. México. 2003, pág. 17

la experiencia y la práctica se necesita de una sólida formación pedagógica, por lo que habrá que cuestionarnos qué tipo de formación es la que se requiere para la mejora de la práctica docente; al tenor de este tema habrá que precisar, que hay quienes opinan que la formación es una decisión individual del profesor, es su responsabilidad y queda en sus manos si la va a tener o no, y habrá quien opine que debe ser obligatoria.

Desde nuestro particular punto de vista, la formación es una decisión personal pero motivada e impulsada por las instituciones educativas, quienes deben estar conscientes que una buena formación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje servirá para dar sentido a la acción docente de los profesores, contribuyendo así a su mejora.

El profesor universitario, debe afrontar problemas básicos como su formación pedagógica la que le ayudará a salir bien librado de dicha problemática. Los problemas básicos a los que nos referimos, son los aspectos relativos a la motivación del estudiante, a las relaciones interpersonales entre ellos, a: la capacidad de transmitir una visión de la vida y del ejercicio profesional acorde con principios de ética y responsabilidad social, el dominio de los recursos curriculares de su materia y de los distintos procesos que incluye su enseñanza: conocimientos de los procesos básicos del aprendizaje y de la docencia, preparación de materiales, habilidad en la preparación de presentaciones fáciles de entenderse, diseño de actividades, planificación de sistemas de evaluación, etc., dominio de los recursos genéricos que condicionan el ejercicio profesional: cuidado de la voz, habilidades en la gestión de grupos, habilidades relacionadas con las nuevas tecnologías. Todos esos procesos constituyen un territorio común de los profesionales de la docencia³.

³ Zabalza. Op. Cit. Págs. 152-153

1.1.1. Competencias profesionales del docente universitario

Como quedó asentado anteriormente, el profesor universitario debe poseer ciertas competencias que le faciliten desarrollar de manera más profesional su labor educativa; pero primero escuchemos a los expertos en torno al concepto de competencias, se refiere al “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”⁴. En tanto Rial, establece que competencia es “la capacidad individual para emprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos”⁵. Al hablar de competencias, se hace referencia a un trabajo de cierto nivel de complejidad que se distingue del trabajo cotidiano o por el cumplimiento de ciertas órdenes. En las siguientes páginas explicamos las competencias necesarias que debe poseer el profesor universitario, lo anterior de acuerdo a nuestra propia experiencia como maestra universitaria por varios años y en concordancia a las opiniones de estudiosos en la materia:

1. Reflexionar en torno a la enseñanza.

Reflexionar en torno a la docencia, nos referimos a analizar documentadamente el proceso enseñanza y aprendizaje, no como concepto, sino, considerando contextos. El docente debe tener claro qué es, cuáles son sus alcances, elementos y factores que intervienen en su desarrollo, no basta saber el concepto, el docente debe conocer cuáles son las condiciones propicias y lograr una enseñanza de calidad, al hablar de enseñanza, irremediamente se tiene que hablar de aprendizaje. Partamos pues, de que la enseñanza es una actividad profesional y que el concepto de ésta va más allá de la idea tradicional de ser una mera transmisión de conocimientos o considerar que enseñar se aprende enseñando, no quiere decir que la experiencia no cuenta, no, es necesaria como en cualquier actividad profesional que se realice, tampoco podemos considerar que es suficiente el conocer únicamente la materia a impartir, ambos (práctica y conocimiento científico de la materia a impartir) son

⁴ Ibidem. pág. 70

⁵ [www.udg.edu/.../Antonio_Rial_\(text_complementari\).pdf](http://www.udg.edu/.../Antonio_Rial_(text_complementari).pdf) – España.

elementos fundamentales en la enseñanza, pero ésta es más compleja, el profesor debe saber cómo aprenden los estudiantes, conocer la instrumentación didáctica y su aplicación correcta, planeación y evaluación, etc.

Por lo que la “enseñanza como actividad que requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación *ad hoc* y de un reciclaje para poner al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito”,⁶ Por lo que existe un trabajo intelectual más que instrumental, realizado por el docente.

En este mismo tenor de ideas, Zabalza⁷ opina que la profesionalidad de la enseñanza radica en su especificidad y en las exigencias intelectuales y destrezas que su ejercicio conlleva. Establece que el docente es profesional porque:

- La enseñanza es una actividad de relevancia social.
- La enseñanza mantiene una estructura y competencia de acuerdo a su contexto de actuación.
- El profesor debe tener un alto nivel de competencias en su materia.
- Se debe tener la capacidad para ordenar los temas y exponerlos con claridad, construir materiales que permitan y faciliten la enseñanza.
- Estimular el aprendizaje de los estudiantes
- Interés y preocupación por los estudiantes.

Ahora bien, la formación que debe recibir el docente debe estar encaminada a la enseñanza o al aprendizaje, éste es un punto crucial y de debates acalorados entre los pedagogos o simplemente entre nosotros mismos como profesores. A lo largo del tiempo, se ha concebido que la función del profesor es transmitir bien los contenidos de su materia, en la medida que la transmisión fuese mejor, se facilita

⁶ Zabalza. Op. Cit. pág. 110

⁷ Ibidem pág. 112

el aprendizaje, consideramos que el propio contexto bajo el cual se desarrolla el trabajo docente ha cambiado, éste contexto donde prevalece la masificación estudiantil, sus consecuencias inherentes a ella son: clases numerosas, grupos sumamente heterogéneos académicamente, nivel de conocimientos dispares, alumnos de diversas edades (muy adultos y muy jóvenes) que conviven en la misma aula siendo sus intereses totalmente diferentes. Alumnos con conocimientos mínimos de la lengua, por provenir de las comunidades rurales sobre todo de la meseta purépecha, con niveles económicos diversos que los condiciona a la adquisición de libros y sobre todo al acceso de las nuevas tecnologías, este es el nuevo escenario bajo el cual se produce la enseñanza universitaria, por lo que el aprendizaje se va convirtiendo en el reto de los profesores, su profesionalización le permitirá mayor sistematicidad, estabilidad y dedicación a su trabajo.

A decir de Zabalza⁸ (y que coincidimos totalmente con él), el compromiso primordial del docente son sus alumnos, y su trabajo profesional radica en hacer todo lo posible para que sus alumnos no solo aprendan sino que desarrollen un trabajo intelectual sobre los contenidos de la disciplina que les explica, existiendo una doble competencia de los profesores:

- Competencia científica: conocedores de su ámbito científico.
- Competencia pedagógica: como personas comprometidas con la formación y aprendizaje de sus alumnos.

Opina el autor, que el principal desastre didáctico ocurrido en la enseñanza ha sido independizar el proceso de enseñanza y aprender, de ahí la división: el profesor enseña y el alumno aprende, dejándole a este último la responsabilidad

⁸ Ibidem págs. 169-172

total del aprendizaje, cuando se es un proceso de acompañamiento⁹. El docente debe tener los conocimientos para enseñar y enseñar a aprender, u orientar hacia el aprendizaje, una manera de hacerlo es a través de las guías didácticas para los estudiantes, cuando el profesor elabora dichas guías, entra en un proceso de reflexión y análisis de tiempos, temas y estrategias de aprendizaje.

En la medida que el profesor conozca más sobre el aprendizaje comprenderá mejor el proceso de enseñanza, de ninguna manera queremos decir que dichos conocimientos deben ser de gran profundidad como el que tiene un pedagogo de carrera, nos referimos a conocimientos básicos del aprendizaje.

2. Diseño y planificación de la docencia

El diseño y planificación de la docencia, son elementos que forman parte del curriculum, más no centraremos nuestra atención en definir qué es el curriculum, ya que esto nos alejaría del objetivo principal del análisis que es propiamente la planificación y diseño de la docencia. Cesar Coll,¹⁰ establece que el curriculum es cuestionarnos acerca de las funciones que debe cumplir el profesor, es una guía para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor.

El curriculum debe considerar las condiciones reales bajo las cuales se lleva a cabo el ejercicio profesional de la docencia, y, en función de esas condiciones establecer las intenciones, los principios, y orientaciones generales, así como la práctica pedagógica. El curriculum preside las actividades escolares, es pues, a nuestro parecer la brújula que le da estabilidad y certeza al navío educativo.

¿Bajo qué parámetros se debe diseñar nuestro curriculum? ¿Cuáles son los elementos integradores del curriculum? Cuestionamientos que debemos tener presente al diseñar nuestro curriculum y su elaboración deberá partir de la

⁹ Idem

¹⁰ COLL, Cesar. Psicología y curriculum. Paidós, México, 2001, págs. 29-33

realidad de la enseñanza, es decir, del contexto que gira en torno a la enseñanza, además habrá que considerar desde la postura constructivista de Cesar Coll¹¹ cuatro aspectos más:

- Análisis sociológico: Permitirá determinar las formas culturales, tales como valores, destrezas, normas, etc. cuya asimilación es necesaria para que el alumno sea un miembro activo en la sociedad.
- Análisis psicológico: Aportará la información relativa a los factores y procesos que intervienen en el crecimiento del alumno, con dicha información se ayuda en la planificación de la acción pedagógica.
- Análisis epistemológico: Ayuda a separar los conocimientos esenciales de los secundarios, a buscar su estructura interna y las relaciones que existen entre ellos, las aportaciones que surjan de éste análisis son fundamentales en el establecimiento secuencial de las actividades de aprendizaje que faciliten la asimilación significativa.
- Experiencia pedagógica: Diseño curricular no surge de la nada, parte de la experiencia misma del propio docente, práctica que aspira a transformarse y mejorar.

Bajo el modelo pedagógico constructivista son cuatro los elementos que debe contener el curriculum: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, sin que ello quiera decir que sean los únicos.

¹¹ Ibidem pág. 34

¿Qué enseñar?

Cuando se habla de qué enseñar nos estamos refiriendo a las intenciones educativas¹² que se persiguen mediante el diseño curricular (partiendo de que dichas intenciones educativas son actividades intencionales que responden a propósitos y persiguen la consecución de unas metas). Es tarea del diseño curricular formular las intenciones educativas. Cuando se habla del qué enseñar se consideran dos puntos: los contenidos y los objetivos.

¿Cuándo enseñar?

“Trata sobre la manera de ordenar y secuenciar los contenidos y objetivos. La educación formal abarca contenidos complejos e interrelacionados y pretende incidir sobre diversos aspectos del crecimiento personal del alumno, siendo necesario por lo tanto optar por una determinada secuencia de acción”¹³.

¿Cómo enseñar?

Se refiere a la manera de estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que van a participar los alumnos con la finalidad de alcanzar los objetivos propuestos al inicio del curso, mismos que están relacionados con los contenidos propuestos.¹⁴

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

En la medida que el proyecto corresponde a unas intenciones, la evaluación es un elemento indispensable para asegurarse que la acción pedagógica responde adecuadamente a las mismas y para introducir las correcciones oportunas en caso contrario.¹⁵

¹² Hamelines (1979, pág. 54) es citado por Cesar Coll. Hameline ha propuesto la expresión “intenciones educativas” para designar los enunciados más o menos explícitos de los efectos esperados en un plazo más o menos largo y con mayor o menor certeza e interés por los educadores, alumnos, planificadores y responsables educativos, sin olvidar la sociedad en que tiene lugar el proceso educativo.

¹³ Coll .Op. Cit. pág. 31

¹⁴ Idem

¹⁵ Idem

A manera de conclusión se entiende por curriculum el proyecto necesario antes de iniciar con las actividades educativas, precisa sus intenciones y es una guía para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución, para ello el curriculum proporciona la información sobre qué, cuándo y cómo enseñar, y, qué, cómo y cuándo evaluar. Por lo que el diseño y planificación de la docencia son parte de la condición curricular.

A decir de Miguel Zabalza¹⁶, la planificación cumple importantes funciones pedagógicas, tales como:

- Permite que el profesor piense por adelantado todo el proyecto, lo que significa que el profesor al elaborar su planificación tiene una visión general no solo del curso o sus contenidos, sino de todo el proceso, ésta tarea exige establecer una secuencia de fases, a buscar un equilibrio entre propósitos y recursos disponibles, permite que el profesor se dé cuenta de la viabilidad de su proyecto. Además permite que el profesor se sitúe en los zapatos del alumno lo que hace que su actuar sea más justo.
- Convierte en algo compartido y público, se puede presentar a los demás, se somete a críticas y propuestas de mejora, por parte del colegiado y de los propios alumnos, al recibir sugerencias se puede reajustar.
- Permite confirmar coherencia y viabilidad, al ser algo “pensado” y “público” el documento se puede observar si las actividades propuestas y la forma de llevarlas a cabo son coherentes con los propósitos, y, si los medios con los que se cuentan son suficientes.
- Es además, un compromiso formal, lo anterior al hacerlo por escrito y hacerlo público.

¹⁶ ZABALZA, Beraza Miguel. Conferencia: coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza. Simposio Iberoamericano de didáctica universitaria: la calidad de la docencia en la universidad. Santiago de Compostela, 2-4 de diciembre de 1999.

De tal manera que la formalización de la planeación es una condición básica de la docencia universitaria, condición nacida de la profesionalidad de los profesores y como respuesta a los derechos de los alumnos. Otro de los puntos correspondientes al curriculum es el relativo a los contenidos, en este espacio daremos una brevísima explicación de la importancia de la planificación ya que lo trataremos de manera más exhaustiva en el siguiente apartado. Cesar Coll, referente a los contenidos, los identifica con una pregunta: ¿qué enseñar?; en la opinión de Zabalza “significa escoger los contenidos más importantes de ese ámbito disciplinar, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes (al perfil profesional para el que se está formando), adecuarlos a las condiciones de tiempo y de recursos con que contamos, y organizarlos de tal manera que sean realmente accesibles a nuestros estudiantes y que les abran las puertas a aprendizajes post-universitarios”¹⁷. Su importancia se deriva de la relación con los propósitos y la consecuencia formativa en el alumno, pero habrá que agregar, que no basta tener buenos contenidos coherentes con los objetivos, sino que hay que saber impartirlos, tener la capacidad de explicárselos a sus alumnos, (cómo enseñar), indudablemente en nuestra planeación, deberá de estar incluida toda la instrumentación didáctica a la que habrá de recurrir el profesor sin olvidar el momento de su aplicación.

Para Zabalza, son orientaciones metodológicas o grandes líneas matrices que tienen que ver con el estilo de aproximación a los contenidos de la materia que se ofrece, el grado de dependencia-independencia con que se plantea la actividad didáctica; las modalidades de interacción entre los alumnos, la forma en que se combina la presión y el apoyo en el desarrollo de las actividades, el estilo de integración entre profesor y alumnos valorando los términos de accesibilidad (frente a distancia), cordialidad en el trato (frente a frialdad y trato formal);

¹⁷ Idem

participación de los estudiantes en la definición de la metodología a seguir, graduación de la propia metodología.¹⁸

La capacidad de planificar constituye el primer ámbito competencial del docente, su capacidad e iniciativa para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina, se encuentra muchas veces en contraposición de lo ya estructurado y prediseñado de manera oficial, debiendo existir un equilibrio entre lo institucional y su propia autonomía.

Diseñar, planificar la enseñanza y el aprendizaje es una tarea compleja, sujeta a múltiples factores que intervienen en la propia práctica docente. Planificar la enseñanza significa: “Tomar en consideración las determinaciones legales, los contenidos básicos de nuestra disciplina (los *common places*), aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina, el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en que curso, con que duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles”¹⁹.

Al ser la planificación una actividad intelectual compleja, es fundamental que el profesor tenga conocimientos sobre planificación: qué es, cuáles son sus elementos, que tiene un orden lógico, secuencial, etc. Conocimientos sobre su asignatura: cuál es su propósito formativo que se desea alcanzar, sobre didáctica, evaluación, recursos, etc.

¹⁸ Idem

¹⁹ ZABALZA, Beraza Miguel. Competencias docentes del profesor universitario. Narcea, 2ª. Ed., España. 2009, pág. 73

Resumiendo podemos decir que la planificación es lo que Cesar Coll se plantea ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, ¿Cuándo enseñar? y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, de tal manera, que cuando planificamos nos encontramos en un espacio de toma de decisiones, correlacionándose nuestras ideas pedagógicas, nuestros conocimientos científicos y nuestra propia experiencia didáctica.

¿Qué es lo que planificamos? Podríamos decir en un primer momento el proceso enseñanza y aprendizaje, pero es más complejo, generalmente la estructura básica de la planificación contiene los siguientes elementos:

- Plasmar de manera clara el propósito u objetivo, es decir, tenemos que tener bien claro qué pretendemos lograr durante el semestre académicamente (contenidos científicos), crecimiento profesional y personal (contenidos formativos).
- Derivado de nuestro propósito se encuentran los contenidos, ¿Qué enseñar? y para ello el profesor debe contar con los conocimientos exigibles de la asignatura.
- Para consolidar nuestro propósito y teniendo como pauta los contenidos, es necesario que el profesor tenga conocimientos de las metodologías didácticas a implementar en el curso, ¿Cómo enseñar?.
- Asimismo, se requiere constatar primeramente si lo que estamos haciendo está bien, hacer las correcciones necesarias y para ello necesitamos de la evaluación.
- Contextualizar nuestro proyecto, que sea real, considerando las circunstancias y condiciones que le circunscriben tales como la relación y concordancia con el plan de estudios, las características de la Institución y sus alumnos, su estilo para desempeñar la docencia, entre otras.
- Estrategias de apoyo a los estudiantes, como pueden ser: las guías didácticas, el sistema de tutorías, las visitas previstas a bibliotecas, museos, instituciones de interés para el mejor desarrollo de la materia.

- Recursos audiovisuales y didácticos con que cuenta el profesor, conocer las disposiciones administrativas para poder solicitarlos, etc.
- Mecanismos de articulación con otros profesores con respecto a la relación de contenidos y tiempos.

3. Seleccionar y preparar los contenidos

Ésta competencia se encuentra estrechamente relacionada a la anterior ya que forma parte del diseño y planificación, para efectos del presente trabajo resultará importante tratarla de manera separada.

La elección de los contenidos se realiza desde dos perspectivas: Uno científico (contenidos correspondientes a la asignatura a impartir) otro didáctico (preparar los contenidos para ser enseñados y aprendidos).

Miguel Zabala²⁰ señala tres aspectos fundamentales que se realizan en los contenidos:

- Seleccionar* buenos contenidos: Significa escoger los más importantes, acomodarlos a las necesidades formativas de los estudiantes, adecuarlas al tiempo y recursos con que se cuentan y organizarlos de tal manera que le sean comprensibles a los estudiantes, para ello se requiere que el docente sea un experto de la materia permitiéndole tener una visión de conjunto identificando los diversos niveles de relevancia.
- Secuenciación* de los contenidos: Se refiere al orden en que se introducen los contenidos y la relación que se establece entre ellos, teniendo un orden jerárquico, lógico, central y relevante para que sean más comprensibles para los alumnos.

La columna vertebral del aprendizaje significativo, es la construcción de esquemas conceptuales bien trabajados internamente que se entienda bien su sentido y aplicabilidad, por lo que la forma en que ordenamos nuestros temas y las conexiones que establezcamos con nuestro programa, con temas de otras disciplinas así como con aquellas situaciones o problemas

²⁰ Ibidem, págs. 79-82

de la vida real, servirán de orientación y modelo a la forma en que los estudiantes construyan su aprendizaje, el cual deberá ser significativo.

La secuenciación tiene además de un orden lógico, niveles de centralidad y relevancia entre los contenidos del programa, identificando los temas o conceptos claves que sirven de punto de anclaje a los demás.

De la mano a la *secuenciación de los contenidos*, tenemos la *secuenciación con saltos*, la cual permite establecer conexiones entre el tema que se está trabajando y otros que vendrán más adelante. Igualmente se hacen saltos hacia atrás para recuperar aspectos ya vistos ó cuestiones próximas, Asimismo, tenemos la *secuenciación convergente*, que analiza el mismo problema desde perspectivas disciplinares distintas; por último *secuenciación en espiral* que es la que analiza distintos problemas siguiendo una misma estrategia.

Todas estas modalidades de secuenciación, posibilitan el desarrollo de un conocimiento más significativo originando que el alumno no sea tan vulnerable al olvido del conocimiento.

Sea cual sea la forma en que se organicen los contenidos tiene importantes repercusiones en la calidad del conocimiento que los alumnos construyan.

c. *Presentación de los contenidos*

Si una de las cualidades de un buen profesor es saber escoger buenos contenidos, es necesario la explicación de los mismos, por qué elegimos tal y no el otro tema, qué relevancia tienen con respecto a su carrera, por qué están ordenados de tal modo. El alumno debe conocer los contenidos que va a manejar durante el curso y el sustento teórico que motivó a su profesor a escogerlos.

4. Las nuevas tecnologías

Las nuevas tecnologías, formarán parte indiscutiblemente de la actividad docente universitaria, los nuevos recursos tecnológicos están transformando el ámbito bajo el cual se desarrolla la enseñanza, por ello se habla de enseñanza semipresencial, a distancia, formación on line, etc. Por otro lado, se tienen softwareS de carácter didáctico que ayudan al profesor a planear sus cursos, a evaluar, a implementar estrategias de aprendizaje; es indiscutible el uso de la red como apoyo en las tutorías con los alumnos. Es innegable la intervención de las nuevas tecnologías en la enseñanza y es necesario que el docente cuente con la preparación para que pueda hacer uso de la misma, hay que considerar que no se trata sólo de una formación en el conocimiento y manejo de los recursos, sino, que a través de ellos coadyuven en el enriquecimiento del proceso de aprendizaje en un nuevo contexto tecnológico y no, en hacer lo mismo que se hacía antes pero con medios más sofisticados, y no se trata de que tan sofisticados sea el equipo con el que contamos, sino hasta qué punto se ha integrado a nuestra docencia y en qué medida la ha transformado.

“El punto crítico de la tecnología (tanto la más reciente como la más clásica) es su capacidad transformadora. Los medios clásicos como videos, retro, proyectores, etc. Pueden facilitar la transformación de la información pero, no tienen un gran poder de transformación del modelo de enseñanza que se lleva a cabo en las aulas universitarias por que se siguen utilizando dentro de un modelo transmisivo, donde la lección magistral es el método didáctico por excelencia... la presencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación –NTC- internet, email, multimedia, videoconferencias, en la enseñanza universitaria tiene un efecto, al menos potencialmente, mucho más transformador, no solo porque cambiará el rol del docente universitario, sino porque se necesitarán técnicos informáticos y especialistas en el diseño y producción de materiales multimedia para la docencia universitaria que en colaboración con los profesores tendrán una gran incidencia en la calidad del trabajo”²¹

La incorporación de las nuevas tecnologías, sin lugar a dudas, son de gran ayuda para la docencia, pero, se requiere que el profesor y el alumno adquieran nuevas competencias para su correcta aplicación. Los profesores requieren de preparación técnica, manejo en los programas de software didáctico y de programas de computación, en tanto los estudiantes (aparte de los conocimientos técnicos que no lo considero muy difícil) las nuevas generaciones desarrollan esta

²¹ Ibidem pág.93

competencia de manera natural, pero es necesario la capacidad y la actitud para llevar un proceso del aprendizaje más autónomo y mantener una intercomunicación ágil con su tutor. Quizás lo más complejo para el alumno será despegarse de la tutela tradicional de la docencia tan arraigada en la formación de nuestros alumnos; de tal manera que para que las nuevas tecnologías puedan ser verdaderamente útiles en la enseñanza y aprendizaje universitario deben ser consideradas en el curriculum formativo de los alumnos y el rol del docente se deberá ir transformando, es decir, el papel que jugamos como profesionales de la docencia tendrá que redefinirse, se trata pues, que el profesor ayude al alumno en la aplicación e incorporación de las nuevas tecnologías en su aprendizaje, que le ayude a buscar información correcta y en los sitios correctos, a diferenciar entre la información valiosa y la que no lo es, mucho puede hacer el docente elaborando actividades específicas y centradas en el aprendizaje a través de la red, pero es necesario recalcar que dichas actividades de aprendizaje deben ser consideradas en la planeación como estrategias preinstruccionales o postinstruccionales, y en los casos de tutorías directas o foros serán coinstruccionales.

Ahora bien, dichas actividades deberán ser un reto cognitivo que favorezcan en el alumno, la adquisición de los conocimientos de manera significativa. Es necesario que los profesores proporcionen criterios formativos en la depuración de la información, para que el alumno los integre en estructuras conceptuales y generar así el aprendizaje significativo.

Con respecto a la integración de las nuevas tecnologías al curriculum, Lina Iglesias expresa que dicha información debe producirse a tres niveles:

- a. *Como objeto de estudio*: Significa que se debe enseñar al alumno el manejo de por lo menos un procesador de textos, una hoja de cálculo y de base de datos, así como saber buscar información en la red, utilizar un

chat, un foro de debate, conocer las principales listas de distribución y de base de datos on-line relacionadas con cada disciplina.

- b. *Como recurso didáctico:* El profesor puede diseñar en las nuevas tecnologías programas informáticos y materiales de apoyo para la docencia, facilitando así la labor de la enseñanza, es posible elaborar programas multimedia en los que se integre la información con diferentes códigos y con posibilidad de interacción por parte del alumno, también se pueden hacer presentaciones multimedia y como complemento al trabajo docente presencial se pueden elaborar materiales on-line.
- c. *Como medio de expresión y comunicación:* Las nuevas tecnologías son un medio de comunicación y expresión en potencia, expresamente el internet, el correo electrónico o la video conferencia. “Lo importante de la internet es que te abre a la comunicación sin límites espaciales, usar internet como simple almacenamiento de información (donde se accede para localizar y bajar documentos) es empobrecerlo. La potencialidad de internet es que permite comunicarte con otras personas, entrar en interacción con ellas, debatir con sus autores la información que se ha localizado, contrastar esa documentación con otras, etc. y eso no se está haciendo; usamos internet más para localizar información que para comunicarnos con otros estudiantes, con instituciones, entre profesores y alumnos para llevar a cabo las funciones tutoriales, etc. y contrastar puntos de vista”²².

Al respecto, Zabalza²³ opina que el empleo de las nuevas tecnologías constituye un plus de valor en la docencia universitaria. Considera que las nuevas tecnologías y su incorporación a la enseñanza universitaria, deberán atender a ciertas condiciones:

²² ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6881/1/RGP_7-26.pdf

²³ ZABALZA, Op. Cit. Conferencia: coordenadas básicas para analizar la calidad de la enseñanza.

- Los nuevos medios deben estar integrados en el curriculum formativo de los estudiantes.
- Que supongan un avance real en el enriquecimiento y actualización de los procedimientos de aprendizaje.
- Que permitan ampliar el espectro de experiencias de los alumnos.
- Que a través de modelos interactivos y de la red se generen los intercambios entre escuela y sujetos.
- Que permitan un aprendizaje autónomo.
- Que supongan aprendizajes.

La utilización de los recursos tecnológicos, conlleva riesgos, su uso indiscriminado, no tener claro entre un texto colgado en la red de calidad de otro que carece de ella se está destinando a la enseñanza al fracaso.

5. Metodología y organización de actividades

En este pequeño apartado, daremos una breve explicación de los aspectos más relevantes de la metodología, ya que anteriormente se amplió el tema al hablar del curriculum y sobre todo al tratar lo relacionado a las estrategias didácticas.

En esta competencia, se integran la toma de decisiones de los profesores para llevar a cabo el desarrollo de las actividades docentes. Bajo la denominación de metodología, se pueden encuadrar las actuaciones docentes, que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o desarrollo de seminarios: Así también consideramos, que la metodología son los diversos procedimientos intencionales con un fin planteado por el profesor; la metodología forma parte de la planeación siendo uno de los principales componentes de los proyectos formativos: “en la práctica las metodologías empleadas en la universidad adolecen de una gran homogeneidad y están casi siempre asentadas en modelos muy tradicionales o cuando menos muy convencionales”²⁴ lo anterior

²⁴ Zabalza. Op. Cit. pág. 103

coincide con la forma o corriente didáctica que predomina en las escuelas de México. Ahora bien, es necesario comentar que las disciplinas condicionan la metodología aplicada, generalmente para la enseñanza del derecho, la metodología por excelencia es la convencional inclusive para las asignaturas procesales.

Podemos resumir que el trabajo metodológico dentro del aula se divide en tres grandes grupos: El método magistral, el trabajo autónomo y el trabajo en grupos.

6. La evaluación

Al igual que el tema anterior, posteriormente la evaluación será tratada con mayor detenimiento, como competencia docente, la evaluación es imprescindible, constituye la parte de nuestra actividad docente que tiene más fuertes repercusiones sobre los alumnos. Es quizás el talón de Aquiles de la enseñanza en todos los niveles, por lo que la universitaria no es la excepción, sabemos poco de la evaluación, su función curricular, las técnicas evaluativas posibles, sus condicionantes y su impacto en el aprendizaje.

El profesor universitario, debe tener claro que la evaluación al formar parte de la planeación indudablemente forma parte del curriculum universitario, por lo que no hay que perder de vista que la universidad tiene un carácter profesionalizador pero también de acreditación.

A este respecto, Zabalza considera que: “la doble dimensión (formativa y de acreditación) constituye un elemento básico a la hora de analizar el sentido de la evaluación en una sede universitaria. Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran “ojo del buey”, a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo va desarrolla el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las

competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer”²⁵ esta doble función de la evaluación, debe ser cumplida cabalmente, de no ser así la universidad estaría ofertando algo inexistente. Al desconocer qué tipo de profesionales está formando, al no hacer una correcta evaluación desconocemos si los recursos metodológicos y contenidos son los adecuados y apegados a las necesidades reales que demanda todo profesional. La universidad no puede otorgar títulos profesionales sin conocer cual es el grado de competencias de dominio de sus egresados y si verdaderamente están preparados para ejercer su profesión.

A manera de conclusión

La actividad docente, no puede ser indiferente al creciente y vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías, pero tampoco podemos aplicarlas de manera indiscriminada y sin tener un objetivo intencionado en su uso; es decir, el docente universitario que procura un aprendizaje significativo a través de las nuevas tecnologías, no debe perder de vista que se requiere contar con las competencias necesarias que le permitan tener un manejo técnico fluido así como los conocimientos y la capacidad para aplicar las nuevas tecnologías a la didáctica y para ello requiere capacitación pero sobre todo una actitud propositiva y positiva para aceptar las benevolencias de la tecnología aplicada en la enseñanza y al aprendizaje.

Asimismo debe tener claro que su utilización inadecuada lo puede llevar a ser un simple transmisor de información sofisticado pero al fin y al cabo transmisor de información. Es el profesor un acompañante del alumno en la aplicación correcta de las nuevas tecnologías en el aula, es él a quién le corresponde enseñarle al alumno como lograr el aprendizaje significativo con estos recursos, lo cual hace necesario que el profesor planifique considerando todos los elementos de la planificación tales como: Objetivos, metodologías, evaluación, realidad espacial y material (infraestructura), recursos materiales, tiempos, etc. siempre con la firme

²⁵ Ibidem págs. 147-148

finalidad de lograr el aprendizaje significativo a través de los recursos de multimedia, internet, e-mail, tutorías cibernéticas y recursos audiovisuales. Aunado a esto se requiere un cambio en la actitud del alumno con respecto al aprendizaje, lo anterior en dos sentidos: El alumno debe dejar atrás la tutela tradicionalista del docente y debe conceptualizar que las nuevas tecnologías tienen una aplicación seria en su aprendizaje, que debe aprender a leer y depurar la abundante información que se le presenta en los medios cibernéticos, tener como finalidad que asiste a la universidad a aprender a aprender y no a memorizar para pasar exámenes.

1.1.2. Reseña de la enseñanza del Derecho en México.

Antecedentes Históricos

La recepción del Derecho europeo en las Indias se realizó por tres vías: Una oficial o real, otra académica o científica y otra práctica; por vía oficial el *ius commune* romano-canónico se recibió, en cuanto contenido a través de las siete partidas; por vía práctica en dependencia de la vía académica se operó en la praxis judicial indiana en tanto la recepción del derecho por la vía académica se va a realizar por medio de las universidades establecidas en las Indias, las que contribuyeron a través de la enseñanza del Derecho a recibir y difundir las diversas corrientes jurídicas, es ésta última vía la que para efectos de este trabajo analizaremos un poco más.

La enseñanza del Derecho español, así como las diferentes corrientes filosóficas y jurídicas van a ser transmitidas en la Nueva España a través de las Universidades: La primera de ellas fue la Universidad Real y Pontificia fundada tempranamente en 1551. A finales del siglo XVIII fue fundada la Universidad de Guadalajara; la Universidad Real y Pontifica fue erigida por real Cédula fechada en la ciudad de Toro el 21 de septiembre de 1551 y se instaló el día de la

conversión de San Pablo en 1553, esto es el 25 de enero,²⁶ ciento cuatro años después Juan Amos Comenio publicaba su máxima obra pedagógica *Didáctica Magna*.

Barrientos Grandon explica que las cátedras de Derecho se empiezan a dictar en 1553 siendo la de Prima de Cánones la primera, así mismo comenta el autor, que los Estatutos de la Universidad fueron elaborados por el oidor Pedro Farfán en 1580, en donde además de señalarse las cátedras se señalaba las lecturas que en cada una de ellas habría de efectuar el catedrático.²⁷ Lo que nosotros podemos encontrar en las cartas descriptivas tan usadas por la tecnología educativa.

Con respecto al método de enseñanza de los estudios jurídicos, Barrientos comenta que si bien es cierto que se cuentan con pocos datos al respecto se tienen los diálogos latinos titulados: *Academia Mexicana*, escritos en 1554, por Francisco Cervantes de Salazar catedrático de retórica, consideramos importante citar un fragmento de dicho documento de manera textual:

"Para leer Cánones, de que es catedrático de Prima, sube a la cátedra el Doctor Morones, a quien tanto debe la Jurisprudencia. Sus discípulos, que son muchos, le oyen con gusto por su claridad. Muchos le siguen. Y con razón. De las diez a las once, y en la misma cátedra, el doctor Arévalo Sedeno explica y declara los Decretos Pontificios con tal exactitud y perfección, que los más doctos en Derecho nada encuentran digno de censura, sino mucho que admirar, como si fuesen palabras de un oráculo. Es copioso en los argumentos estériles, conciso en los abundantes, pronto en las citas, sutil en las deducciones. Presenta sofismas y los deshace, nada ignora de cuanto hay más oscuro y elevado en Derecho, y por decirlo de una vez, es el único que puede hacer jurisconsultos a sus discípulos."²⁸

La descripción anterior, es el claro ejemplo del método escolástico, en donde el catedrático tras leer el texto ponía los casos o dificultades que planteaba recurriendo a las glosas y comentarios resolvía. Es de manifiesta singularidad, las tendencias marcadas de la docencia tradicional ya que claramente se identifican características del magistrocentrismo.

²⁶ Cfr. PLAZA y Jaen Bernardo citado por Barrientos Grandon, en *La cultura jurídica en la Nueva España*. U.N.A.M. 1993, pág.123.

²⁷ BARRIENTOS, Grandon Javier. *La Cultura Jurídica en la Nueva España*. UNAM, México, 1993, pág.286.

²⁸ Cfr. SALAZAR Cervantes citado por Barrientos Grandon en *La Cultura Jurídica en la Nueva España*. UNAM, México, 1993. pág.125

La Universidad de México respondió necesariamente al espíritu colonialista de la corte de España, en donde el estudio de la Filosofía, de las Letras y de la Jurisprudencia de algunos ilustres criollos como Don Miguel Gregorio Ignacio Hidalgo y Costilla Gallaga y del Generalísimo José María Morelos y Pavón. Aunado a las condiciones políticas y económicas de la colonia se verían reflejadas sus cátedras en el pensamiento de estos ilustres próceres de la Patria generadores del movimiento de Independencia de 1810.

Desde la consumación de la independencia hasta el porfiriato la Universidad de México se vio envuelta en la vorágine de los acontecimientos de la época, subsistiendo a los embates políticos y carencias económicas del Estado. La Universidad de México fue suprimida en los años de 1833 por Valentín Gómez Farías, fungiendo como vicepresidente del Gral. Antonio López de Santa Anna, presidente de la Nación bajo un régimen Centralista; en 1857 Ignacio Comonfort emite un Decreto, suprimiendo nuevamente la Universidad de México, el 5 de marzo de 1856 es restablecida por Félix Zuloaga y en 1861 nuevamente es clausurada por el triunfo de los liberales, reabierta durante la intervención francesa en 1863. Posteriormente, el propio Maximiliano de Habsburgo restablece la ley que la había cerrado en 1857, promulgándose la nueva Ley orgánica de Instrucción Pública de 2 de diciembre de 1867 y su correspondiente Ley reglamentaria.²⁹ Ante los embates políticos que sufría la educación en México, la Universidad de México y la de Guadalajara carecieron de reformas sustanciales tanto en su curricula como en los métodos docentes de boga en Europa y Estados Unidos. Hay que recordar que la escuela nueva surge en el siglo XIX, en contraste con el tradicionalismo que considera al docente como el responsable y protagonista principal del proceso educativo.

²⁹ CAMPOS, Chacón Sergio. Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica. Editorial Cárdenas, México, 1992, pág.301.

En tanto el liberalismo modificaba las anquilosadas concepciones del mercantilismo, se van conformando otros ejes de reflexión y análisis que formarán las bases filosóficas de la escuela nueva, tal como el positivismo de Augusto Comte, estableciendo su concepto de Ciencia positiva dando origen a las leyes de los fenómenos físicos y sociales.

No es sino hasta 1910 siendo dictador del País Porfirio Díaz y Don Justo Sierra el titular de la Secretaría de Educación Pública cuando se elabora el proyecto de Constitución de la Universidad Nacional, dos meses después inicia la Revolución de 1910, al parecer nuevamente la Universidad tan necesitada por el pueblo mexicano tendría que esperar 20 años más para dar inicio con los postulados críticos, filosóficos y reflexivos que regían la vida universitaria, la inquietud revolucionaria subsistía y deseaba cristalizar la autonomía universitaria, su principal objetivo; quedaba claro que mientras el país no gozara de estabilidad social y política, la columna vertebral de toda institución educativa como lo son: sus principios filosóficos, currículum, los objetivos, la metodología y docencia, etc., no eran de interés ni podrían ser actualizados a las corrientes pedagógicas que en Europa y Estado Unidos se habían estado desarrollando, para estos tiempos la escuela nueva vivía su apogeo e iniciaba la tecnología educativa.

En nuestro país en 1917 todavía discutíamos si la universidad debería ser autónoma o no, será hasta 1929 con la creación de la Universidad Nacional Autónoma de México a la que se le atribuía la calidad de una corporación pública autónoma con plena capacidad jurídica.

Es importante señalar que la universidad surge históricamente en el momento y condiciones específicas de México cumpliendo al menos formalmente un objetivo concreto en cada etapa de la historia e identificada con las condiciones

económicas, políticas y sociales de nuestro país; en el apartado anterior de manera sucinta revisamos como la universidad de nuestro país se vio obligada a desviar su función como tal por las circunstancias políticas que vivía la nación y que de alguna manera fue arrollada por las circunstancias, la docencia que inicia con la implantación de la Colonia Española de corte escolástico sumamente tradicional va a continuar durante trescientos años que dura la Colonia y durante los próximos ochenta años posteriores a la independencia; las escuelas universitarias y la de leyes no son la excepción, van a tener ligeros cambios en la enseñanza; durante el Maximato, Cardenismo y años subsecuentes hasta la actualidad la enseñanza del derecho sigue siendo tradicionalista, aunque con algunos tintes de tecnología educativa, implementación de metodologías basadas en algunos casos en la enseñanza comparativa, intentos de aplicación de métodos activos o constructivistas o implementación del sistema de casos, no se podrá dar un cambio sustancial al problema de la enseñanza sino se parte de las reformas a las currículas educativas y de la profesionalización docente de sus profesores.

Notas sobre la enseñanza del Derecho en Michoacán

La enseñanza del Derecho en Michoacán comienza con el establecimiento de dos cátedras de derecho en el seno del Colegio de San Nicolás Obispo de la ciudad de Valladolid por real Cédula fechada el 23 de noviembre de 1797, para la apertura de las Cátedras de Derecho Civil y Canónico, con una dotación de 400 pesos anuales a cada catedrático hecha por Doña Francisca Xaviera Villegas y Villanueva una gratuita y liberal donación de 1600 pesos³⁰.

A decir de Jaime del Arenal Fenochio³¹ para el siglo XIX solo dos instituciones formaban juristas, a las cátedras establecidas en el Colegio de San Nicolás de

³⁰ TAVERA, Alfaro Xavier. *Las primeras Cátedras de Derecho en Michoacán*. Morevallado. México. 1998. s/p

³¹ www.colmich.edu.mx/files/.../Jaime%20del%20Arenal%20Fenochio.pdf

Obispo se sumaron las fundadas al interior del Colegio Seminario Tridentino de Valladolid a partir de 1819 y hasta 1859, cuando el liberal Eпитacio Huerta mandó clausurarlo y confiscó su edificio.

El 14 de enero de 1901 se funda la Escuela de Jurisprudencia de Michoacán y en 1905 el Seminario Tridentino deja de ofrecer los estudios de Derecho, de tal manera que tanto el Colegio de San Nicolás y el Seminario Tridentino mantuvieron sus puertas abiertas simultáneamente de 1847 a 1859 y de 1867 a 1905, año en se clausuró el Seminario Tridentino; durante todos estos años el contenido de la enseñanza fue el mismo, pero bajo la República Restaurada y el Porfiriato la posición política y la ideológica de ambas instituciones implicaron diferencias radicales en cuanto a objetivos, métodos y contenidos de los planes de estudio de ambas escuelas. Liberal y moderno, acorde con el triunfo de la codificación y con el imperio de la legislación, el Colegio de San Nicolás y más tarde la Escuela de Jurisprudencia fueron modificando sus planes de estudio para ajustarlos con el liberalismo. En tanto el Seminario Tridentino prefirió mantener el tipo de instrucción aprobado y desarrollado desde la primera mitad del siglo, únicamente renovando sus textos y aceptando en su tradicional plan de estudios la inevitable presencia de una legislación y unos códigos que venían a significar el desplazamiento de un *ius naturalismo* que la iglesia se aferraba por sostener en contra de un positivismo legalista que dejaba toda la creación del Derecho y la determinación de lo que es justo o injusto en manos de los legisladores, fueran estos locales o federales.

Dichos ajustes no cambiaron la idea que se tenía acerca del Derecho y de la justicia acorde con la teología católica.

Por otro lado argumenta el maestro del Arenal que además del Colegio de San Nicolás, el Seminario Tridentino, la Escuela de Jurisprudencia y las Escuelas Libres existía otra Institución en Michoacán que también formaba abogados, y se refiere al Seminario Conciliar de Zamora. Explica que a finales del siglo XIX, se enseñó Derecho fuera de Morelia; en 1863 queda establecido el Obispado de Zamora y siendo su primer titular el Obispo Antonio de la Peña y Navarro, fue él quien echó los primeros cimientos de la enseñanza del Derecho en el occidente michoacano por medio del establecimiento de cátedras jurídicas en el seminario Conciliar.

Retomando el tema de la Escuela de Derecho es menester hacer una brevísima historia de la misma. A fines del siglo XVIII y principios del XIX, el Colegio de San Nicolás había alcanzado un nivel académico encomiable, pues ofrecía tres ramas del conocimiento en sus aulas: la del Sacerdocio, la del Derecho Canónico y la del Derecho Civil. Entre 1799 y 1810 se graduaron en la naciente escuela de Derecho cincuenta y cuatro bachilleres. El primero fue Don Manuel Tiburcio Orozco y Alvarez del Castillo, en Derecho Canónico (1802) y Don José Vicente Macías Ramos, en Derecho Civil (1803).

Con la guerra de Independencia, el Colegio de San Nicolás suspendió sus actividades académicas, para convertirse en cárcel, primero (17 de octubre de 1810) y después en cuartel (1811). Sus puertas se reabrieron nuevamente a la enseñanza hasta el 17 de enero de 1847 en un acto que presidió Don Melchor Ocampo, quien había recibido del Cabildo eclesiástico, por escritura pública, los derechos sobre el Colegio de San Nicolás Obispo, el cual desde entonces recibió el nombre de “Colegio Primitivo y Nacional de San Nicolás de Hidalgo”. En esta nueva etapa, la Dirección del Colegio recayó en el Licenciado Onofre Calvo Pintado; como Secretario fue nombrado Santos Degollado y como Capellán el

Presbítero Antonio Rabia, quien dispuso de la antigua capilla para el servicio religioso.

El 28 de enero de ese mismo año se abrieron nuevamente las cátedras de Derecho Civil y Jurisprudencia Eclesiástica. El grado de Jurisprudencia lo confería el Supremo Tribunal de Michoacán.

En 1854 los estudios de Derecho estaban separados en cuatro cátedras: Derecho Natural, Derecho Civil, Derecho Canónico y Derecho Público.

En 1867 fungían como Regente y Vice-Regente del Colegio el Dr. Rafael Carrillo y el Presbítero Antonio Ortiz, respectivamente. Todavía en 1892, se impartían en el Colegio de San Nicolás las cátedras de Jurisprudencia del primero al quinto año, además de la materia de Derecho Romano; pero en 1901, por órdenes del propio Gobernador, Don Aristeo Mercado, los estudios de Jurisprudencia fueron separados del Colegio, para fundarse así la Escuela de Jurisprudencia, independientemente de aquella gloriosa institución, la cual se veía restringida en su vida académica.

El primer director de la Escuela de Jurisprudencia, fue el Licenciado Luis B. Valdés, quien pidió licencia el mismo día de la inauguración, por ser en ese momento, al mismo tiempo, Secretario General de Gobierno. En su lugar quedó al frente de la dirección del plantel el Licenciado Miguel Mesa. (El primer edificio de Escuela de Jurisprudencia se encuentra en la esquina que forman actualmente las calles de Morelos Norte y 20 de Noviembre, ahora es un hotel).

El gobernador Alfredo Elizondo suprimió en 1915 el subsidio para la Escuela de Jurisprudencia, por la poca demanda de esta profesión y sus pocos alumnos

fueron becados en la ciudad de México; uno de estos alumnos fue Gabino Fraga, más tarde Ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Por decreto del Estado de fecha 15 de octubre de 1917 y a iniciativa del Ing. Pascual Ortiz Rubio, gobernador de Michoacán, se establece la Universidad Autónoma de Michoacán, denominada oficialmente Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, integrada entre otras dependencias por la Escuela de Jurisprudencia.

El 11 de agosto de 1919 el mismo gobernador Ortiz Rubio promulgó la Ley Reglamentaria de la Universidad, en cuyo artículo 1° se menciona ya como Facultad, la Escuela de Jurisprudencia³².

1.1.3. Docencia crítica y formación jurídica

Una de las características de este nuevo siglo es la ruptura de paradigmas tanto a niveles de ciencia como de sociedad. Las ciencias sociales, por su parte, afrontan una revisión estructural de conceptos estratégicos: Estado, soberanía, Derecho, ecología, poder, etnias, bloques regionales, desintegraciones raciales, etc. Nuevas preocupaciones emergen a la arena internacional: la globalización, la posmodernidad, la interdependencia, neoliberalismo, la pobreza ilimitada, el desempleo y los servicios, registran novedosos retos al hombre contemporáneo.

En este contexto, la educación como actividad reproductora de valores, hábitos, informaciones y roles, no es extraña a tales mutaciones, por lo que los especialistas y pedagogos preparan nuevos paradigmas docentes al respecto siendo una de esas alternativas la docencia crítica.

El Derecho como disciplina humana reguladora de conductas, es sometida a diversos cuestionamientos, al igual que su enseñanza, la didáctica crítica como

³² <http://www.themis.umich.mx/derecho/>

una alternativa real para la enseñanza del Derecho en contraposición a la didáctica tradicional que por su verticalismo, verbalismo, autoritarismo e intelectualismo, para esta escuela como se comentó anteriormente, el subjetivismo docente excluye al estudiante de toda participación y de relaciones humanas de igualdad y respeto.

En tanto que la docencia tecnocrática en su afán de adiestrar a los estudiantes en base a estímulos premio-castigo descontextualizando los contenidos histórico-sociales de las disciplinas científicas, así como haciendo uso excesivo de la tecnología aplicada a la educación deshumanizando al estudiante; en donde las actividades de aprendizaje buscan reforzar las conductas programadas, propiciando y controlando estímulos ayudados por complejos medios tecnológicos que despiertan en los alumnos un interés y motivaciones evidentes.

En la actualidad estas didácticas han dejado de ser una alternativa para la enseñanza del Derecho que habrá de adaptarse a las condiciones generadas por este mundo globalizado; lo anterior no significa que todo lo propuesto por estas escuelas no son de ayuda en el proceso enseñanza aprendizaje sino que habrá que adecuarlas y dosificarlas no solo a la realidad de la enseñanza del derecho sino que habrán de adaptarse a los diseños curriculares ya establecidos por las propias universidades.

Quizás uno de los estudiosos del derecho más preocupados por la enseñanza de esta disciplina es Jorge Witker, el cual hace algunas reflexiones de la enseñanza del derecho; opina que bajo un esquema tradicional y tecnocrático, se propicia una reacción a este tipo de docencia en la que la didáctica crítica concibe “a la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su “deber ser” para alcanzar un ideal propuesto, sino

para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él. Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera “una buena enseñanza” sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos.”³³ Como se ve, trata de explicar el fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia que la del salón de clases: desde la escuela y desde la sociedad. Lo cual va a permitir al docente ubicar y conocer cuáles son sus limitaciones así como sus potencialidades, con qué elementos cuenta tanto desde afuera del salón de clases como desde adentro, mismos que están influyendo y condicionando la labor docente, cuál es la problemática a la que se enfrenta el docente dentro del aula, que por causa de problemas de carácter social complejos van a incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la docencia crítica Witker³⁴ establece tres niveles de análisis para comprender el fenómeno educativo:

- a. El social: que analiza las causas políticas, económicas, culturales, etc. que son las que explican y determinan fenómenos que se presentan dentro del aula, un ejemplo es la masificación de la enseñanza, su origen es de carácter político y no educativo, sus consecuencias repercuten en el aula propiamente.
- b. El escolar: en donde la costumbre se convierte en norma y principio que se aplica con rigidez y en forma impersonal reflejándose en el aula: edificios especiales para la enseñanza, horarios fijos para aprender, programas de estudio preestablecidos, calendarios para evaluar.
- c. El aula: en donde el profesor enfrenta básicamente tres problemas:
 - La concepción que tiene el docente como los alumnos de lo que es enseñar y aprender, partiendo de esta concepción repercutirán en el aula.

³³ WITKER V. Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del Derecho*. U.N.A.M., México, 1995, p.262

³⁴ *Ibidem* pp.224-225

- Las relaciones interpersonales en el aula de lo que realmente se enseña y de lo que realmente se aprende todo ello en torno a los planes y programas de estudio.
- La selección de los contenidos a manejar.

Desde la perspectiva de la docencia crítica la enseñanza del Derecho a través del modelo tradicional a generado un estancamiento en la adquisición de conocimientos jurídicos y en la práctica jurídica, modelo de arraigo histórico en las facultades y escuelas de derecho, ahora bien, por qué ese arraigo, hay que recordar que el modelo de docencia jurídica tradicional supone al derecho como un conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad; de tal manera que este conjunto de normas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico, en donde las normas prefiguran la realidad deseable y esta realidad debe ajustarse a las norma.

En donde el Derecho se reduce a normas autosuficientes que se integran a un sistema y que diseñan un deber ser que no debe confundirse con el ser y en consecuencia no se establece ese razonamiento dialéctico que preestablece la didáctica crítica; al no concatenar el deber ser con el ser se da un dualismo neutro, ahistórico que separa tajantemente forma y contenido. Witker comenta al respecto que la forma es decir, la norma es la materia prima del abogado y del jurista en tanto el contenido es la vida social que solo importa al hombre de derecho cuando esa vida social impacta o cae en la hipótesis de la norma.

En donde el derecho aparece como algo que se encuentra previamente dado, esto es, un orden previsto o preestablecido para una sociedad o grupo humano; de tal suerte, así concebido el derecho se presenta como un deber ser a realizar por esa sociedad o grupo humano, previniendo así un orden que se considera

deseable; así el derecho se concibe como algo independiente de las relaciones sociales, visión ésta que facilita un trabajo docente, aséptico y a ideológico, funcional al autoritarismo, tan arraigado en nuestras escuelas de derecho³⁵ categorías totalmente fundamentadas en un modelo de docencia tradicional; con un objeto de aprendizaje con estas características es fácil colegir que no hay formación, investigación, ni comprensión, ni mucho menos discrepar o cuestionar contenidos y discursos, de tal manera que discurre un derecho verbalista en donde el docente es mero comunicador frente a un estudiante pasivo³⁶, es decir, una educación bancaria, todo ello bajo un contexto institucional subordinado a un aparato hegemónico de dominación política global por lo tanto el docente para no caer en fundamentos deberá comprender que el cómo enseñar o aprender van unidos dialécticamente al qué enseñar o aprender en un contexto social sin soslayar el ser del deber ser (la norma).

¿Cuáles son las consecuencias de éste modelo tradicional de la enseñanza del derecho? Prácticamente el que toda actividad académica y científica sustentada en este modelo didáctico genera que la cultura jurídica se atrofie y se estanque. "En donde los textos jurídicos, los tribunales, las notarías y las agencias de seguridad se adhieren a esa rutina de dominación en donde las violaciones al estado de derecho se vuelven públicas y cotidianas".³⁷ Lo que significa que todo contexto social-jurídico que es la base de toda formación-información del estudiante del derecho se encuentra descontextualizado del aula.

Dicho lo anterior el modelo de docencia crítica –humano y solidario- debe sobreponerse a una nueva epistemología del derecho en donde el cómo aprender se debe considerar como parte de qué aprender, uniendo forma y contenido, derecho y realidad social, por lo cual el derecho puede ser objeto de diferentes

³⁵ Idem

³⁶ Idem

³⁷ Ibidem p. 227

enfoques metodológicos, ya no puede ser de otra manera, estamos iniciando un nuevo siglo en donde el derecho debe configurarse por normas-valores y realidad social y no limitarse al ámbito normativo a decir de Witker se trata de proponer una ruptura epistemológica que supere el campo normativista y considere contenido y ser de las relaciones sociojurídicas.

Los juristas realizan una gama diversa de actividades en donde el objeto normativo tiene una serie de acoplamientos con la realidad social, ejemplo de ello es la función del legislador que al crear la ley debe extraer de la realidad los elementos que plasmarán el contenido normativo; realidad social, cultural e histórica. En tanto la aplicación de la ley el aplicador debe considerar el hecho hipotético como parte de la norma y obtener un resultado dialéctico entre forma y contenido. De tal manera que considerar al derecho en su aspecto normativo únicamente será incapaz de abordar y asimilar todos estos elementos.

El derecho normativista no puede seguir anclado en las premisas esenciales como: la ley como fuente básica del derecho; el Estado Nacional como Institución creadora de un derecho interno, tribunales jurisdiccionales para resolver la mayoría de las controversias; los Estados como únicos sujetos del derecho internacional, etc. en donde estas premisas se han visto debilitadas precisamente por el formalismo radical el cual no acepta los cambios sociales y tecnológicos.

Ejemplo de ello, es la globalización la que ha descentralizado las fuentes creadoras de derechos, hoy las cámaras de comercio internacional crean códigos y principios que no pasan por los poderes legislativos y rigen las relaciones entre particulares de diversos países y regiones (Incoterms-arbitrajes).³⁸

³⁸ Ibidem, p.229

Por otro lado los Estados Nacionales y su derecho interno son absorbidos por los tratados comerciales internacionales, regulando los sectores básicos como las inversiones, propiedad intelectual, comercio exterior, anteriormente disciplinados por legislaciones internas, en materia de resolución de conflictos el comercio internacional va imponiendo mecanismos alternativos como los son: conciliaciones, arbitrajes, paneles, que van relegando el proceso ordinario ante tribunales jurisdiccionales nacionales, así mismo el derecho internacional ha empezado a admitir a las organizaciones no gubernamentales y empresas transnacionales como sujetos actuantes, antaño reacio a ello.³⁹

A manera de conclusión “debe de incorporarse a esta nueva teoría del conocimiento jurídico, la relación poder-Estado-derecho, debiéndose abrir el espacio a un sincretismo metodológico, práctico y ontológico ante un fenómeno complejo y social como es el fenómeno jurídico”⁴⁰.

1.1.4. La casuística como recurso de aprendizaje jurídico.

Durante el desarrollo del presente trabajo a quedado de manifiesto que ha sido y es la escuela tradicional la que ha guiado los caminos en torno a la enseñanza del conocimiento jurídico desde la colonia hasta nuestros días, si bien es cierto, han existido a lo largo del tiempo corrientes pedagógicas nuevas preocupadas por dar un giro a la enseñanza del derecho, a lo largo del siglo pasado nuevos métodos aparecieron debido a las exigencias del creciente desarrollo industrial y tecnológicos de los Estados, cada vez más la enseñanza del conocimiento jurídico ha ido desarrollándose paulatinamente, en donde el docente ha aceptado de manera incipiente la aplicación de nuevos métodos de enseñanza activos que rompen con la ancestral idea de la clase magistral como único recurso de

³⁹ Idem

⁴⁰ Cfr HERNÁNDEZ citado por WITKER en *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*. U.N.A.M. 1995. p. 221.

enseñanza, dentro de estos métodos activos se encuentra el manejo de los casos concretos para aprender a interpretar el orden jurídico; Actualmente existe una corriente renovadora que ve en la formación activa el método más seguro para una adecuada formación universitaria de quienes habrán de dedicarse a las disciplinas jurídicas.

Javier Tamayo Jaramillo considera que la formación activa y especialmente el recurso de los casos concretos son una alternativa real para el estudio del derecho; el presente trabajo pretende analizar la propuesta que hace el maestro Tamayo Jaramillo.

a. Fundamentos Teóricos de la Casuística.

Desde el punto de vista de Tamayo Jaramillo es indispensable conocer la naturaleza y características del objeto a conocer para poder determinar el método de conocimiento de los objetos, de tal manera que el derecho como obra humana es uno de los objetos culturales ya que el hombre ha hecho y hace a través de la historia; siendo el método propio de los objetos culturales y por consecuencia el del derecho, es el empírico dialéctico permitiendo el conocimiento del objeto mediante la comprensión.

¿En qué consiste el método empírico dialéctico? Como se comentó en el párrafo anterior los objetos culturales están estructurados por todo lo que el hombre hace, crea o modifica intencionalmente todo ello con una finalidad; todas estas acciones del hombre modifican la materia, tenemos entonces que el objeto cultural siempre estará radicado en un sustrato material, que al ser modificado por el hombre lleva intrínseco un significado; por ejemplo el Código Civil como sustrato material está constituido por papel y tinta, más lo que le da su calidad de Código es el significado que el legislador le dio a los signos que allí aparecen impresos. Lo que le interesa a la cultura no es el sustrato material sino el significado que el hombre

le ha dado a esa materia estructurándola de tal forma que se crean simbolismos a partir de los cuales se regula la conducta de los individuos.

Para conocer el significado se requieren de varios actos de aprendizaje:

- Un primer acto de aprendizaje en donde se capta el sentido que el hombre le imprimió a ese sustrato material.
- Se requiere ir de nuevo al sustrato que le sirve de soporte para captar el sentido o significado que el hombre imprimió en el sustrato material.
- Una vez que se ha profundizado un poco más en el sentido se vuelve al sustrato y así sucesivamente⁴¹.

De lo anterior se determina que este ir y venir del sustrato al significado y de éste a aquél es lo que se denomina el método empírico dialéctico.

Ahora bien, cómo aplicar el método empírico dialéctico en la enseñanza del derecho, si bien es cierto todo conocimiento práctico y teórico es posible a través de los casos que le van sucediendo al hombre a través de su historia también es cierto que todo conocimiento humano es factible y posible mediante casos concretos, es necesario diferenciar entre los casos concretos aplicados a las ciencias naturales e ideales a la situación en que se encuentra el derecho, ya que en el primer caso la premisa mayor y la menor son exactas desde el principio en derecho la situación es diferente, ya que cada vez que se trate de subsumir el hecho social dentro de la norma general, habrá nuevos aspectos que no habían sido comprendidos anteriormente.

⁴¹ WITKER, Jorge. Coordinador, Lineamientos metodológicos y técnicos para el aprendizaje del derecho. Editorial Porrúa, México, 1987. p.330

En la aplicación del método empírico dialéctico al derecho se requieren ciertos elementos como lo son el conocimiento previo del concepto jurídico general lo que Ausubel llama precisamente conocimientos previos; a decir de Tamayo Jaramillo “ para el manejo de la casuística jurídica es requisito indispensable, en los sistemas de derecho escrito, el conocimiento teórico de las normas jurídicas que serán aplicables a un caso concreto”⁴² es decir el sujeto debe tener los conocimientos mínimos o superficiales de la existencia de principios normativos.

b. La Casuística Aplicada al Derecho

Para lograr el conocimiento profundo de las normas jurídicas y su correcta aplicación a cada caso concreto, hay que pasar por un complejo proceso que requiere necesariamente acudir al caso en cuestión Tamayo Jaramillo establece en seis pasos dicho proceso, mismo que cito para su comprensión y análisis:

1. El intérprete debe acudir al sustrato normativo, para lo cual se valdrá de los símbolos orales (cátedra magistral) o de los escritos (autores y/o códigos) ese primer ir al sustrato le permite captar el sentido o significado superficial y aislado. Luego vendrán nuevas explicaciones del profesor o de los autores, o nueva lectura de la norma, para de esa forma profundizar más en el significado.
2. Este primer aprendizaje es restringido y solo capta el significado de la norma en forma aislada.
3. Independientemente de los dos pasos anteriores es necesario advertir que el conocimiento práctico se adquiere por silogismos, a partir de los cuales el principio general y el hecho concreto se implican mutuamente, lo que significa que el aprendizaje práctico de los principios generales (premisa mayor) solo se logra a través de casos concretos (premisa menor).
4. De este aprendizaje restringido o parcial del derecho se hace necesario una nueva relación empiricodialéctica en la cual el intérprete utiliza el

⁴² Ibidem, p.275

silogismo jurídico. En tal virtud va de la norma general al caso concreto y viceversa. Tratando de subsumir o acomodar el hecho concreto en el principio general, lo que implica permanentemente ir de la norma al caso y del caso a la norma, en una especie de espiral.

5. El intérprete al analizar cada caso concreto debe tener en cuenta una gran variedad de principios generales para saber en forma exacta cuáles normas se aplican y cuáles no, ya que el ordenamiento jurídico es complejo, en donde unos se complementan y otros se excluyen al analizar los casos concretos.
6. Una vez que el intérprete pasa de la norma al hecho y del hecho a la norma, el sentido de esta última se va ampliando, no solo en relación consigo misma, sino también con todo el sistema dentro del cual se encuentra incorporada. Pero hay que recordar que solo en la medida en que se tenga un conocimiento de los principios generales se puede utilizar el caso concreto como instrumento para ampliar el significado o sentido de la norma general.⁴³

De lo anterior se determina que en la medida en que se tenga un conocimiento de los principios generales se puede utilizar el caso concreto como instrumento para ampliar el significado o sentido de la norma general, de tal manera que los principios generales están a la mano, el hecho concreto permite que éste sea analizado, nuevos aspectos sean incorporados al conocimiento que tiene el individuo sobre las normas que se pretende conocer a través del caso, de tal manera que se capta la estructura que tienen todas las normas. Por ello, mientras más abundantes sean los datos que poseen la hipótesis o caso, mayor será el número de personas que entren en conflicto.

⁴³ Ibidem pp.276-277

Es necesario no olvidar que ni la norma ni el caso concreto, por sí solo son suficientes. Es imprescindible la relación entre uno y otro, pues de lo contrario el método empiricodialéctico no funciona. Ya que el aprendizaje de un sistema jurídico sólo se logra mediante el manejo de casos que poco a poco van poniendo en interrelación la totalidad de las instituciones del sistema.

A manera de conclusión Tamayo Jaramillo dice que el derecho como objeto cultural, es aprendido por comprensión de un significado, mediante una relación dialéctica entre el sustrato que contiene la norma y ésta, de una parte y entre el significado de la norma y el hecho concreto al que se ha de aplicar, por la otra; este método parte del presupuesto básico de que el individuo cognoscente maneje la existencia de principios generales a los cuales se ha de aplicar el caso. Con este presupuesto, el sujeto podrá penetrar cada vez más en el significado o sentido de la norma⁴⁴. Razonamiento dialéctico y aprendizajes significativos.

⁴⁴ Ibidem, p.246

1.2. Escuelas Pedagógicas

Resulta posible que al hablar de pedagogía su uso genérico del término cause confusión, al relacionarlo y confundirlo con términos como didáctica, educación o enseñanza, hoy en día no se puede dar tal confusión. Como término de lenguaje común y más amplio pedagogía se refiere al saber o discurso sobre la educación como proceso de socialización, de adaptación.

En un sentido estricto se entiende por pedagogía el saber riguroso de la enseñanza que en el siglo XX se ha validado como una disciplina científica en construcción, con su campo intelectual de objetos y metodología de investigación propios, según cada paradigma pedagógico; De tal manera que el concepto de pedagogía lo encontraremos en cada una de las escuelas pedagógicas que se analizarán en el presente capítulo, concepto que ha ido evolucionando con el transcurso del tiempo, desde principios del siglo XVII con Ratichius y Comenio en donde la educación tiene tintes generalizadores mediante un sistema de enseñanza planeado, sistematizado e intencional, concepto que ya en el siglo XX lo entendemos como la reflexión de la enseñanza; clarificado el concepto de pedagogía se pasará al análisis de las diferentes escuelas pedagógicas, más no se pretende hacer una historia de las mismas o un análisis exhaustivo de éstas ya que no es el objetivo central del trabajo, pero es necesario comprender cuáles han sido las diferentes posturas y sobre todo las aportaciones que han realizado los estudiosos de la educación con el transcurso del tiempo, recuperando sus orígenes, el contexto así como sus límites y posibilidades.

Si bien es cierto los procesos de reforma curricular enmarcan los nuevos enfoques pedagógicos esperando que el profesorado los asuma, también es cierto que por lo general el maestro se mantiene indiferente a las nuevas tendencias pedagógicas y sigue trabajando con enfoques convencionales, en gran parte por el desconocimiento que se tiene sobre los diferentes enfoques pedagógicos; si bien es cierto, conocer y dominar las teorías pedagógicas no son la panacea y no basta con acceder a ellas, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de

la problemática cotidiana a la que se enfrenta el docente, “parece existir la creencia de que llevar a la práctica una teoría es una cuestión menor, que no tiene excesiva dificultad y que se aprende con la experiencia”⁴⁵ conocer e integrar las teorías pedagógicas es de las funciones más complejas a realizar por el docente.

El profesor deberá tener especial cuidado en definir su postura frente a los diversos modelos pedagógicos y sea cual sea por el que se incline no puede soslayar las aportaciones de los modelos pedagógicos con los que no coincide. Es decir, los modelos pedagógicos o teorías pedagógicas actúan como referente que guía, pero no determina la acción, por cuanto ésta debe contar con los elementos presentes y las incidencias imprevistas, además está sujeta a todo un conjunto de decisiones que no son responsabilidad exclusivamente del profesor. No se trata de hacer una amalgama de principios de aquí y de allá, sino de partir de un elemento vertebrador que permita integrar las aportaciones diversas generando nuevas hipótesis y principios.

Los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño debe estar guiado por la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesita recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación.

¿Para qué necesita el docente de estos referentes teóricos o teorías? Para interpretar, analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.

Las teorías, desde nuestro punto de vista proveen de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones de cómo influyen en el aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen.

A continuación presentamos las principales aportaciones de las diversas corrientes pedagógicas, para efectos didácticos y en la inteligencia que no es la

⁴⁵ PORLÁN, Rafael. El conocimiento de los profesores. Díada. 1998, España. p.8

única clasificación ni mucho menos las únicas escuelas pedagógicas pero sí las más relevantes, éstas se han clasificado de la siguiente manera:

- Escuela Tradicional.
- Escuela Nueva.
- La Escuela Tecnocrática o Tecnología Educativa.
- Escuela Crítica.
- El Constructivismo.

1.2.1. Escuela tradicional

a) Origen: El origen de la Escuela Tradicional se remonta a los siglos XVI y XVII, dentro de su contexto histórico podemos mencionar dos elementos fundamentales lo cual no quiere decir que sean los únicos pero sí los más importantes:

- El rompimiento del orden feudal y por consecuencia el ascenso de la clase burguesa al poder y centralización del mismo en la monarquía absoluta, ese estrato de la sociedad impulsó, modificó y concentró nuevos medios de producción, iniciando con ello el sistema de cooperación y siendo el antecedente del trabajo en serie del siglo XX. El hombre en su afán de dominar la naturaleza va a desarrollar cada vez más y mejores técnicas, artes y estudios para lograr su fin.
- El debilitamiento de la iglesia cristiana, quien se encuentra en decadencia, la iglesia durante la edad media había ejercido su poderío en todos sus ámbitos y la educación no era la excepción, la manera más efectiva para los reformadores educativos de la época era sin lugar a dudas la predicación y la fundación de escuelas en las que se propagara su credo, por mencionar algunos de los fundadores con propósitos diferentes a los de la iglesia católica se encuentra Martín Lutero quien predica la escolaridad obligatoria, organiza la enseñanza primaria y se preocupa por la formación de los maestros, así como Ignacio de Loyola y los Jesuitas, ya en el siglo XVII se puede mencionar a Charles Démia y sus escuelas pobres así como

las congregaciones dedicadas a la enseñanza como los frailes de las escuelas cristianas de San Juan Bautista de La Salle quien fundó escuelas populares (1679), a las que seguirán muchas otras.

Se dedicará especial interés a la escuela fundada por Ignacio de Loyola ya que ésta pedagogía contribuyó y (lo sigue haciendo) a conservar y fortalecer la pedagogía cristiana a partir del siglo XVII; al respecto Roger Gilbert opina que para comprender la pedagogía de la Compañía de Jesús es necesario admitir que ésta (la Compañía de Jesús) es un medio de evangelización que procura en primer lugar instruir y formar un grupo selecto de cristianos y que la *ratio studiorum* fue elaborada en 1586, gran parte de la didáctica de los jesuitas es amputar los textos de escritores que ellos consideraban peligrosos es decir, tenían la habilidad de seleccionar a los autores, establecían minuciosas técnicas que justifican innumerables ejercicios de temas, trabajos de imitación, doble traducción, concertaciones y disputas aunado a un severo sistema de vigilancia y de represión basado en la emulación, la delación y la corrección corporal⁴⁶.

En materia de educación fue Francis Bacon (1561-1626) quien dio un nuevo ordenamiento a las ciencias, primeramente propuso la distinción entre fe y razón y no caer en los prejuicios religiosos que distorsionaban la comprensión de la realidad. Creó el método inductivo de investigación, oponiéndolo al método deductivo Aristotélico; Bacon es considerado como el fundador del método científico moderno. René Descartes (1596-1650) escribió el famoso discurso del método (1637) en él mostraba los pasos para el estudio y la investigación, convencido del potencial de la razón humana, se propuso crear un método nuevo, científico, de conocimiento y sustituir la fe por la razón y por la ciencia. De esa forma se convirtió en el padre del racionalismo.⁴⁷

⁴⁶ GILBERT, Roger. Las Ideas actuales en Pedagogía. Edit. Grijalbo, México, 1985, p.p.31-32.

⁴⁷ GADOTTI, Moacir. Historia de las ideas pedagógicas. Edit. Siglo XXI, 3° ed., México, 2002, p.p. 69-70

Juan Amos Comenio es considerado como el iniciador de la pedagogía moderna y reformador social de su época, escribió la *Didáctica Magna* (1657) considerado como el método pedagógico para enseñar con rapidez, economía de tiempo y sin fatiga; Ramiro Sánchez Roque al respecto comenta: “ para Comenio ante todo, la escuela tradicional significa método estricto y orden cuidadosamente elaborado. Asignaba un papel central al maestro, debido a que éste personificaba el orden. Que se centraba en el método riguroso de organización del conocimiento, preparación y dirección de los ejercicios, la distribución del tiempo y los espacios escolares.”⁴⁸

La obra máxima de Comenio como se comentó anteriormente es la *Didáctica Magna* en la cual para Comenio enseñar es la disposición de tres cosas: tiempo, objeto y método, éste último como imitación de la naturaleza es único pero debe despegarse en la unidad de contrarios entre enseñar-aprender, leer-escribir, palabras-cosas, etc. En donde el principio de la enseñanza es a través de los sentidos, ya que enseñar la ciencia es mostrar las cosas. Juan Amós Comenio se encontraba adelantado a su época el consideraba que se debía reunir en las escuelas a uno y otro sexo así como la enseñanza en las escuelas debería ser universal, en su *Didáctica Magna* Comenio establece los “requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es de que modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentar los efectos”⁴⁹.

Flores Ochoa explica que lo que Comenio llama método es más bien un modelo pedagógico global que abarca tanto métodos como técnicas de enseñanza incluyendo contenidos y programas de estudio, explica también que en sus fundamentos se encuentra explícitamente la relación alumno-maestro que se debe de dar durante el proceso enseñanza aprendizaje, siendo éste el objeto de estudio de la pedagogía moderna, en tanto que el nombre de didáctica se reserva para las técnicas y métodos del aprendizaje. Así mismo Comenio fundamenta su didáctica

⁴⁸ SÁNCHEZ, Roque Ramiro. *Estilos didácticos*. Edit. Morevallado, México, 2001. p.25.

⁴⁹ COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. Edit. Porrúa, 4° ed., México, 1995. p. 61.

en el método inductivo que como todos sabemos es el pilar de la escuela tradicional actual. Así mismo concibe a la enseñanza como un acto administrativo de distribución de materias en el tiempo, siendo la función del maestro la de un organizador de conocimientos, un dosificador de cosas y palabras es decir planifica la enseñanza. En donde el orden es la guía en la enseñanza, de lo anterior concluimos que tanto el modelo de la pedagogía tradicional y la tecnología educativa son sustentadores de un maestro administrador, autoritario y portador de un método más que de un saber para enseñar.⁵⁰

a. Didáctica Tradicional: De acuerdo con Roger Gilbert una de las principales características de la enseñanza en las escuelas tradicionales es el magistrocentrismo el cual lo define como “ la función magisterial inducida por la enseñanza individual se define por el derecho y el deber del que lo sabe todo y lo puede todo, de educar y de instruir al que nada sabe ni puede”⁵¹ en tanto que para Libaneo establece que la enseñanza en dichas escuelas consiste en repasar los conocimientos para el espíritu de los alumnos y que el método adecuado es la exposición verbal de la materia y/o la demostración, donde los pasos a seguir son:

- Preparación del alumno, mediante el repaso de la clase anterior,
- Presentación del nuevo tema y/o la demostración del mismo,
- Asociación del nuevo tema con lo ya conocido,
- Generalización de los aspectos particulares se llega al concepto general,
- Aplicación de lo asimilado en la resolución de ejercicios.
- El acento puesto en la resolución de ejercicios, en la repetición de conceptos y fórmulas y en la memorización es porque está muy presente la concepción del hombre como una sustancia maleable a la que hay que moldear mediante la disciplina mental y la formación de hábitos.⁵²

⁵⁰ FLORES, Ochoa Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Ed. Mc Graw Hill. México, 2000. pp. 147-151.

⁵¹ GILBERT, Op. Cit. p. 41.

⁵² Cfr. LIBANEO, citado por Ramiro Sánchez Roque, en Estilos didácticos. Edit. Morevallado. México, 2001, p.25.

En tanto que Rico Gallegos establece como características de la didáctica tradicional las siguientes:

- Magistrocentrismo: como todas las actividades que giran en torno al docente, quien hace de su exposición su principal recurso didáctico.
- Logocéntrica: en donde los intereses del alumno quedan en un segundo término pues son más importantes el cumplimiento cabal del programa y sus contenidos.
- Memorística: en donde los conocimientos son casi exclusivamente memorísticos soslayando la comprensión, crítica y aplicación de los mismos.
- Evaluatoria: en un sentido negativo, ya que se remite a exámenes únicamente sin considerar otros rasgos a evaluar.
- La disciplina: es exagerada, impuesta y represiva.
- Los horarios son rutinarios e inflexibles.
- Los espacios: todas las actividades educativas tienen como escenario único el aula cerrada.
- Los grupos: generalmente son clasificados atendiendo a los criterios de capacidad y sexo.
- Las clases: se dirigen al alumno promedio, sin considerar las diferencias individuales.⁵³

Sobre el mismo tema Margarita Pansza considera que son rasgos distintivos de la didáctica tradicional el verticalismo es decir, se respeta un rígido sistema de autoridad y por lo tanto de jerarquías, quien tiene mayor jerarquía es quien toma las decisiones; puede ser la dirección de la escuela, los titulares de las academias o el profesor por mencionar algunos, resultando vital tanto para la organización, trabajo y por supuesto las relaciones entre los alumnos, quien es el último de esta cadena carece de poder. Verbalismo es uno de los obstáculos más serios de la

⁵³ RICO, Pablo. Vademécum del educador. UPN. México, 2001. p. 125.

escuela tradicional, donde la exposición del profesor substituye de manera sustancial otro tipo de experiencias tales como la investigación, experimentación, observación, etc. En donde el alumno se convierte en un ente pasivo y el profesor en el único “actor” en la enseñanza y adquisición del conocimiento, trayendo como consecuencia una dependencia y por lo tanto una gran comodidad para el alumno, por último establece el intelectualismo, lo cual implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto, es decir creer que la escuela tiene como única función el desarrollo de la inteligencia es negar el afecto y los valores de los educandos.

Por lo tanto la didáctica tradicional se basa principalmente en la memorización, repetición, en el estudio para “pasar” un examen y no para comprender y aprender conocimientos reales y aplicables a la vida cotidiana, se soslaya los intereses e inquietudes del alumno y la clase se centra en la exposición magistral del docente.

De lo anteriormente expuesto surge la interrogante si la escuela tradicional conserva actualidad, si en la actualidad la didáctica tradicional es decir, la enseñanza tradicional en escuelas “modernas” o “actuales” tienen una práctica real.

Lo más común que encontramos en una gran cantidad de escuelas es precisamente la práctica de la didáctica tradicional, en donde se interrelacionan una serie de elementos: El docente por su parte evita trabajar más al no tener que buscar otra serie de técnicas más dinámicas y lograr la comprensión y construcción del conocimiento, no tiene que elaborar materiales, al no involucrar a los alumnos en reflexiones y críticas constructivas por supuesto, pierde el temor de que lo cuestionen y a través de su autoridad mantiene el orden y la pasividad de los alumnos (segundo elemento) ya que los estudiantes se convierten como anteriormente se comento en entes pasivos que trae como consecuencia la comodidad para el trabajo porque no tendrá que hacer investigaciones y no tendrá que realizar sobre todo lecturas, que este es un serio problema actual, la falta del hábito a la lectura porque es más cómodo que el docente le proporcione todo

“digerido” sintetizado y porque no en fotocopias de los resúmenes que el mismo maestro expone.

Hasta aquí hemos hablado sobre la relación maestro-alumno pero en el proceso enseñanza aprendizaje intervienen otros factores como la escuela como un conjunto de institucionalización que se ha convertido en un conjunto de normas que son aplicadas con rigidez y de manera impersonal, lo anterior se manifiesta a través de un edificio especial, un salón numerado, un horario establecido, materia concreta que aprender o qué enseñar, un programa preestablecido e inflexible, normas que acatar tanto para dar clase, evaluar, para conducirse etc. roles que asumir como el de alumno subordinado, maestro autoridad, funciones que cumplir alumno-aprender, maestro-enseñar, autoridades educativas administrar, organizar y aplicar la norma, estos son algunos de los aspectos que alumnos y profesores viven todos los días.

Podemos decir, que la labor del docente como un conjunto de institucionalizaciones se ven cristalizadas dentro del aula cuando el docente pasa lista pidiendo que se responda presente, el profesor se encuentra frente al alumno por encima de él ya que existe un estribo o lugar más alto y los alumnos en hileras al piso, se exponen o se dictan los apuntes de los ciclos escolares pasados, utilizando los mismos procedimientos y técnicas de enseñanza sobre todos aquellos que garantizan la disciplina y la pasividad, por otro lado la labor docente está regulada por lo escolar o lo administrativo, que se quiere decir, que son las normas ya preestablecidas como cumplir con un horario dentro de un aula específica, en donde lo institucional va a determinar nuestro quehacer docente.

De tal manera, que el aprendizaje queda reducido al aula, en memorizaciones de conceptos, principios y hasta procedimientos, todo ello preestablecido en un programa que se debe cumplir en su totalidad, que se verán reflejados en un examen, trayendo como consecuencia un aprendizaje no solo mecanizado sino de un corto tiempo retenido en la memoria. La acción del maestro se centra en los contenidos programáticos haciéndoselos llegar al alumno a través del dictado,

escribiendo en el pizarrón, explica, expone, reparte fotocopias, demuestra etc. y por consecuencia se promueve la retención memorística y su verificación contestando cuestionarios, repitiendo o exponiendo lo entendido. De tal manera que docente y alumno se perciben como complemento uno de otro.

1.2.2. Escuela nueva

La Escuela Nueva surge hacia finales XIX en contraste con el tradicionalismo que considera al docente como el responsable y protagonista principal del proceso educativo.

a. Origen: A finales del siglo XVIII, el mercantilismo entró en crisis y una nueva teoría económica comenzó a orientar las actividades productivas: el liberalismo. Los pensadores de esta época dieron gran importancia al estudio y a la reflexión acerca de los procesos económicos y la riqueza de las naciones, sus principales exponentes: “Adam Smith, David Ricardo, Stuart Mill entre otros, con su énfasis en el desarrollo del individuo como condición para el desarrollo social capitalista.”⁵⁴ La revolución industrial crece a pasos vertiginosos consolidando la economía de los países imperialistas quienes desarrollan con gran fuerza el colonialismo repartiéndose el mundo en colonias o en zonas de influencia, como consecuencia de estos movimientos de carácter social, económico y político las monarquías absolutistas están en plena decadencia siendo suplantadas por monarquías constitucionales o repúblicas. Todos estos acontecimientos van consolidando otros ejes de reflexión y análisis y que formarán las bases filosóficas de la escuela nueva, tal como el positivismo de Augusto Comte, estableciendo su concepto de ciencia positiva dando origen a las leyes de los fenómenos tanto físicos como sociales; en la línea del pragmatismo se encuentran Jhon Dewey, Pierce, entre otros. En tanto que para los existencialistas proponiendo espacios en donde el alumno exista tal y como es. Por otro lado pensadores de la talla de Paul Sartre, Mauricio Heidegger Merleau Ponty, entre otros, van a poner en el centro del debate al hombre, tal y como éste es, es decir singular y libre abriendo con ello el humanismo filosófico. Estos acontecimientos y nuevas pensamientos van a dar

⁵⁴ SÁNCHEZ, Roque. Op. Cit p. 30.

origen a una nueva concepción de la educación en Estados Unidos y Europa, opuesta al modelo tradicional que se venía dando.

La escuela nueva va a edificar todo un sistema educativo que rechaza a la escuela tradicional, su pasividad, intelectualismo, verticalismo y con ello generando un rechazo al magistrocentrismo, enciclopedismo, verbalismo, etc. ¿Pero cuáles son los ejes directrices de la escuela nueva? Señalemos las más relevantes:

- b. Primado de la Psicología: “La educación se cimienta sobre la ciencia psicológica. En la medida en que se impone la obligación de tener una imagen justa del niño, se crea la de estudiarlo en todas las formas posibles”⁵⁵ de lo anterior se infiere que lo que debe atraer al docente no es el alumno como hecho social y por ende de las relaciones interpersonales con otros alumnos o personas ajenas sino su individualidad. Es decir la educación nueva no es más que la educación basada en la psicología del alumno. Ahora bien la escuela nueva va a desarrollar métodos activos para la enseñanza y el aprendizaje, pero esto no quiere decir que al hablar de escuela activa nos referimos en tanto que se realicen trabajos manuales, se muestren objetos o se realicen interrogantes sino porque en ella se utilizan con fines educativos la energía del alumno, para comprender lo anterior comentemos algunas otras características de la escuela activa.
- c. El Papel Del Maestro: En la escuela nueva el papel del maestro es el de acompañante o entrenador, o por ejemplo en las escuelas montessori se les llama guía, van dejando el papel tradicional de maestro o docente, al respecto Roger Cousinet opina que el rol del maestro ya no será la de enseñar, sino de organizar al grupo, “el maestro está a la disposición de los alumnos ya no son los alumnos los que colaboran con él para ayudarlo a que dé la clase desde lo alto de una cátedra;

⁵⁵ Cfr. FERRIERE, Adolphe. Citado por Roger Gilbert en Las ideas actuales en pedagogía. p.90

ahora se sienta en una mesa en un rincón de la sala. No está desocupado, no da ese espectáculo de un adulto que no hace nada, el trabaja, toma notas, investiga, se instruye”⁵⁶ con lo anterior no quiere decir que el maestro se convierte en un ente pasivo y observador, sino que trabaja con el equipo formando parte de él, no interviene ni en la formación de los equipos ni en la elección del trabajo, de una propuesta de actividades los alumnos elegirán los temas a tratar y desarrollar.

Lo anterior va ser determinante para que la escuela nueva tenga como base una pedagogía del interés, en donde la autoeducación conduce a una pedagogía basada en el interés excluyendo toda idea de programa impuesto; en tanto Bloch citado por Roger Gilbert menciona que “el movimiento de la educación no es otra cosa que una pedagogía de lo inmanente, puesto que rechaza toda idea de una formación por lo exterior.”⁵⁷

De tal manera que la educación no puede concebirse en un ambiente cerrado, si lo que se pretende es que los intereses se manifiesten estos tendrán que ser en la realidad: la naturaleza, la sociedad, el arte, despertando en el alumno el espíritu creador, ¿cómo se logra esto? La escuela nueva introduce actividades libres de trabajos que desarrollan en el alumno la imaginación, el espíritu de iniciativa y la audacia creadora, hasta llegar a los textos libres, “no se trata de la asimilación de lo real conocido, ya no se trata solamente, para el niño, de asimilar lo real conocido, sino de iniciarse en el proceso por el cual se conoce lo real y de avanzar ya por el camino de la indagación”⁵⁸ todo originará el que el alumno descubra y juzgue en su mundo real, por lo tanto la

⁵⁶ Cfr. COUSINET, Roger. Citado por JUIF, Paul. *En grandes orientaciones de la pedagogía contemporánea*. Narcea. Madrid, 1988, p.p.87-88

⁵⁷ Cfr. BLOCH, M.A. citado por Roger Gilbert. *Las ideas actuales en Pedagogía*. p. 93.

⁵⁸ ROGER, Gilbert. Op. Cit. p. 95.

educación ya no consiste en “enseñar” lo ya conocido sino comprender que el alumno es creador.

La autodisciplina viene a remplazar a la disciplina autoritaria del docente de la escuela tradicional, autodisciplina en el sentido de autorregulación del grupo y por consecuencia del individuo Adolphe Ferriere citado por Roger Gilber al respecto puntualiza “si se desea tener ciudadanos capaces de conducir el barco del Estado, hay que empezar por formarlos, luego, para desarrollar en el niño el sentido de la justicia por el ejercicio de una actividad judicial; finalmente, porqué sólo en un medio libre podrá el alumno revelarse tal como es, con su carácter y sus aptitudes”⁵⁹ analizando lo anterior Roger Gilbert expresa que la orientación democrática de la educación nueva se manifiesta claramente en esta sustitución de las responsabilidades del orden: el maestro-monarca abdica y cede el poder a sus discípulos, no por despecho ni por impotencia, sino por la voluntad de colocarlos en posición funcional de autogobierno⁶⁰.

Confrontados con el problema los alumnos llegan a comprender que la paz necesaria para la creación requiere la elaboración y la observancia de un reglamento; pero la reglamentación o el “orden” no llega del autoritarismo del profesor sino de la clara comprensión de los alumnos que se requiere disciplina para poder lograr sus fines propuestos es decir, desarrollar sus capacidades creadoras y construir el conocimiento perdurable.

Por otro lado, no podemos establecer un método específico para la escuela nueva ya que no existe una sola escuela nueva sino una diversidad de ellas pero todas encaminadas al mismo fin por diversos caminos, sería complejo analizar a fondo cada uno de los métodos para las escuelas nueva, no siendo además la finalidad del presente trabajo, de tal manera que solamente elaboraremos de manera abstracta las principales características de los diferentes métodos activos; por

⁵⁹ Cfr. FERRIERE, Adolphe, citado por Roger Gilbert en las ideas actuales de la pedagogía. p.99.

⁶⁰ ROGER Gilbert. Op. Cit. p.98.

ejemplo el método Montessori responde a la mayoría de los principios que se han venido manejando, al respecto Roger Gilbert comenta que por la importancia que le da al trabajo individual, concreto y lúcido así como por su concepción liberal y serena de la disciplina, por la actividad capacidad del alumno, por lo anterior podemos decir que reúne todas las características de una escuela nueva.

Otro de los métodos importantes de la escuela nueva se encuentra el establecido por el doctor Ovide Decroly, estableciendo como principios rectores la coordinación de diversas actividades escolares, readaptación de los estudios al alumno, hacer de la escuela un ambiente en que el alumno pueda ejercer una actividad individual personal, la utilización de las técnicas y la práctica de los centros de interés.

Decroly va a distinguir para el estudio los tres tiempos sucesivos de la observación, la asociación y la expresión siendo estos determinados por él mismo, “se deberá escoger” entre los grupos siguientes: la nutrición, la lucha contra la intemperie, la defensa contra los peligros y enemigos varios, el trabajo solidario y la recreación; pues para Decroly son estas las grandes necesidades vitales, además establece un programa mensual de las actividades a realizar⁶¹ de lo anterior podemos establecer una gran diferencia entre el método Montessori y el de Decroly ya que este último al parecer ser, no respeta la libertad e individualidad del alumno, ya que al establecer temas que se deban cumplir en determinados tiempos ya preestablecidos estará de cierta manera imponiendo una actividad ni acogida ni sugerida por los alumnos.

La escuela de Jhon Dewey afirma que la enseñanza debe darse por la acción y no por la instrucción como lo sostenía la escuela tradicional, consideraba que la educación continuamente reconstruía la experiencia concreta, activa, productiva de cada uno.

⁶¹ ROGER, Gilbert, Op. Cit. p.p. 101-102.

Desde el punto de vista de Moacir Gadotti, la educación preconizada de Dewey “era esencialmente pragmática, instrumentalista, buscaba la convivencia democrática, pero no por ello cuestionaba la sociedad de clases”⁶² para Dewey (continúa el autor) la experiencia concreta de la vida se presentaba frente a los problemas de la educación quien podría ayudar a resolver. Según él, hay una escala de cinco etapas del acto de pensar:

- Una necesidad sentida;
- El análisis de la dificultad;
- Las alternativas de solución del problema;
- La experimentación de varias soluciones hasta que el examen mental apruebe una de ellas;
- La acción como la prueba final para la solución propuesta que debe ser verificada de manera científica.

De acuerdo con tal visión la educación era proceso y no producto, es decir un proceso de reconstrucción y reconstitución de la experiencia; un proceso permanente de mejoría permanente de la eficiencia individual. De tal manera que el objetivo de la educación se encontraría en el proceso en tanto que el fin estaría en sí misma. Se trataba de aumentar el rendimiento del alumno siguiendo sus propios intereses, para Moacir estos intereses servían más que nada a los intereses de la nueva sociedad burguesa: la escuela debería preparar jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia, y con ello acompañando al desarrollo industrial de las sociedades.⁶³

Si bien es cierto, como lo comenta el autor, la escuela nueva atendió a los intereses de una clase social burguesa, debido ello al desarrollo tecnológico e industrial que se estaba viviendo en una gran cantidad de países desarrollados industrialmente, pero también es verdad que la escuela nueva va ser la primera en criticar los métodos autoritarios de la escuela tradicional (ampliamente comentada

⁶² MOACIR, Gadotti, Op. Cit. p.148.

⁶³ Ibidem. p.149.

en el tema anterior) pero su labor no se quedará en la sola crítica si no que propone alternativas reales, tal es el método activo de la enseñanza en donde el centro de la educación es el alumno es decir; el paidocentrismo.

Ahora bien, ante la crítica que hace el autor que sirvió para el desarrollo de una clase social burguesa tiene razón porque las condiciones contextuales de la época la burguesía había adquirido poder en todos sus ámbitos pero, también es cierto que algunos pedagogos de la escuela nueva rebasaron el pensamiento burgués para aplicarlo a las circunstancias sociales y económicos de las sociedades, porque de no ser así caeríamos en el error de que la escuela nueva es para una clase social privilegiada de un país desarrollado industrialmente, actualmente la escuela nueva a través de los métodos activos son aplicados no solo en escuelas particulares sino, públicas de países en vías de desarrollo como el nuestro.

Los métodos de enseñanza son el mayor aporte de la escuela nueva, muchos han sido los aportes al respecto, como se comentó anteriormente no existe un solo método de la escuela nueva, ya se comentaron el de Montessori, Decroly, Jhon Dewey, con características similares se encuentran el método de los proyectos de William Heard Kilpatrick, centrado en una actividad práctica de los alumnos, de preferencia manual, o la escuela funcional de Édouard Claparède, quien explicaba que la sola actividad no era suficiente para explicar la acción humana, en donde la actividad educativa era solo la que correspondía a una función vital, pero es con Jean Piaget quien marcará un cambio trascendental en la pedagogía propone el método de la observación para la educación del niño, de ahí la necesidad de una pedagogía experimental.

A manera de conclusión podemos sintetizar los siguientes parámetros pedagógicos de la escuela nueva:

- *Se enfatiza el desarrollo intelectual y el aprendizaje científico-técnico*, en donde el alumno es el protagonista de su propio autodesarrollo, con base en sus intereses, necesidades, actividades creativas, etc... según lo

plantean Montessori, Decroly, Dewey y Claparede, siendo el mismo alumno el constructor de su propio aprendizaje.

- *Puerocentrismo* en donde el alumno es el elemento activo del proceso educativo, pero además participa en todas las actividades didácticas, en las acciones del maestro e incluso en la selección de los contenidos ya que estos no deben girar en las demandas de los adultos sino de las de las necesidades e intereses de los alumnos.
- *Individualización* de la enseñanza atendiendo de sus necesidades e intereses de cada alumno.
- *La relación pedagógica maestro alumno ha de ser antiautoritaria* nada de imposición de modelos adultos, se trata de sustituir la impresión por la expresión, en donde el alumno recupere la voz y la palabra. Los reglamentos, prohibiciones y castigos maleducan, pues cohíben la libertad y la originalidad del alumno.
- *Preparación para la vida en movimiento, ha de ser el ambiente lo más natural posible, lo más parecido a la vida.*

De estos cinco parámetros de la escuela nueva pueden combinarse entre sí y dar varios modelos pedagógicos.

La escuela nueva desarrolla un nuevo modelo didáctico centrado en el alumno, basado en el descubrimiento de él mismo como persona, con atributos propios y particulares; en base al descubrimiento del significado y las posibilidades de la motivación, el interés y las actividades propias del alumno, considerado a la escuela como la vida misma y no como una preparación para la vida.

La escuela Nueva como toda escuela o modelo didáctico no debe escapar a críticas o reflexiones de la misma, si bien es cierto como afirma Claparède, que “toda conducta está dictada por un interés”, y que “en cada momento, un organismo, actúa siguiendo la línea de su interés mayor” en donde el educador deberá interesarlos y mantener el interés para fomentar su impulso hacia una cultura u objeto determinado, no se puede dejar al arbitrio total del alumno la

dirección de la enseñanza o la conducción del proceso de aprendizaje, sería complicado y porque no decirlo contraproducente, la escuela es una institución rígida en mayor o menor medida dependiendo del país, por su propia estructura mantiene al alumno dentro de un cuadro orgánico, con cierta disciplina y orden, lineamientos a seguir ya sean de orden administrativo o de orden social, pedagógico e institucional, la escuela nueva no escapa a este ordenamiento provocando en el alumno hasta cierto grado un choque con la sociedad, por otro lado la escuela tiene una función de carácter intelectual, toda institución educativa tiene como finalidad primordial el aprendizaje de la lectoescritura, a contar, se adquieren conocimientos de orden general, se instruye y se cultiva esto si se quiere a nivel básico a nivel superior se adquieren los conocimientos que serán la base del futuro profesionalista sea cual sea la profesión que haya elegido, la Escuela Nueva procura integrar otras formas de la cultura tales como las manualidades, las artísticas... pero estas otras formas siempre quedan como marginadas, una escuela que deja de lado las funciones intelectuales es decir los conocimientos no está cumpliendo con su propósito principal.

1.2.3. Tecnología educativa

a. Origen. Los antecedentes de la tecnología educativa son los antecedentes de la psicología controlada de Pavlov, sin embargo se considera que la tecnología educativa nace en los primeros años del siglo XX, con la escuela administrativa de Frederick Winslow Taylor, como un efecto directo de la etapa expansionista del industrialismo estadounidense. Pero no es sino hasta mediados del Siglo XX el desarrollo de la Tecnología Educativa, con el fin de la Segunda Guerra Mundial y las consecuencias inevitables de expansionismo militar y económico por parte de los Estados Unidos y la URSS, dividiéndose el mundo en dos bloques, el primero encabezado por los Estados Unidos denominado “bloque occidental” el segundo encabezado por la Unión Soviética denominado “bloque oriental” que dominaba toda la Europa oriental, generando la llamada “guerra fría” provocando la división del mundo y por ende la lucha por el poder político y económico del mismo, el reflejo más claro de estos acontecimientos son la guerra de Vietnam, Corea e

invasiones a América Latina; aparejado todo ello con un desarrollo tecnológico que crece cada día más a pasos agigantados.

En el ámbito Educativo la tecnología educativa pretende aplicar el modelo empresarial a la escuela, es decir, que la educación apoye directamente al sistema productivo con la intención de satisfacer las necesidades de éste.

Pablo Rico establece tres los factores que dan origen a esta técnica de control conductual al servicio del proceso de producción:

- El Pragmatismo
- El Empirismo
- El éxito empresarial de Henry Ford (1863-1947)⁶⁴

¿Por qué surge la tecnología educativa? Ante los acontecimientos de movilidad y desarrollo industrial, económico y político que estaba viviendo el mundo entero la educación no podía quedarse estática e inamovible, el desarrollo de la tecnología educativa va a atender a la necesidad de aportar a la enseñanza una fase más científica y “hacer más productiva la educación; eficiencia en el saber hacer con una adecuada dosificación y programación de la enseñanza. Para ello se insiste en una meticulosa tecnificación del proceso y en la consideración del profesor como ingeniero de la educación”⁶⁵ es decir, mediante una racionalización científica de la aplicación de los recursos tecnológicos en la enseñanza, ésta resulta más eficiente.

Para Ramiro Sánchez Roque los fundamentos de la Tecnología Educativa se encuentran establecidos con un enfoque filosófico y otro psicológico, el primer fundamento es de carácter cientista el cual sostiene que no hay otro conocimiento verdadero que el conocimiento científico, visión emparentada con el positivismo que defiende que la dicha del hombre la traerá el desarrollo de las ciencias y de las técnicas; el enfoque psicológico basado en el conductismo de Skinner

⁶⁴ RICO, Gallegos. Op. Cit. p.126

⁶⁵ Ibidem p. 127

ejemplifica el pensamiento cientista, la cual da valor absoluto a la ciencia verificable.⁶⁶

En materia educativa Skinner sigue los trabajos de Pavlov guiado por el condicionamiento clásico que consiste en que todo proceso de aprendizaje existirá un estímulo y por consiguiente una respuesta aprendida por la contigüidad respectivamente. Para Skinner el hombre es manipulado por estímulos del medio ambiente externos, por lo tanto puede ser moldeado y determinado su comportamiento, se refuerzan las actividades para con el individuo cuando se desea un cambio en el individuo a situaciones no peculiares o familiares para él; en la escuela y en la industria es muy común éste método, por ejemplo el alumno que es complementado para realizar una tarea o la retroalimentación en el caso de los obreros cuando ganan por producción. Skinner⁶⁷ considera que el fracaso de la enseñanza radica en el método empleado por los profesores, ya que si el profesor centra su atención en la eficiente acumulación y registro de información y fomentar la capacidad del hombre al medio.

Es decir, imprimir conductas en los alumnos mediante un “racionalizado programa de estímulos, respuestas, reforzadores e inhibidores de conductas” concebir el proceso enseñanza aprendizaje de esta manera es considerar al hombre de manera deshumanizada, es decir, considerar que el individuo no tiene libertad y que el comportamiento del mismo solo puede ser explicado mediante un rígido determinismo.

El eje de la tecnología educativa se basa en el programa por objetivos y el empleo de técnicas específicas, este tipo de programas no permite subjetividades ya que está centrado en el hombre generando valores de competitividad, eficiencia, productividad e individualismo lo cual no permite la más mínima ideología del individuo.

⁶⁶ SÁNCHEZ, Roque. Op. Cit. p. 37

⁶⁷ MOACIR, Gadotti. Op. Cit. pp.319 Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) se doctoró en Harvard y enseñó en la universidad de Minnesota y de Indiana. Es considerado un representante del análisis funcional del comportamiento.

Hasta aquí hemos tratado sobre Skinner y su influencia en la educación con un enfoque determinista, más no podemos dejar de analizar la postura de Hebert Marshall McLuhan y su influencia en educación a través de la tecnología educativa.

McLuhan fue un pensador de vanguardia, sobre todo en su tiempo, consideró a los medios masivos de comunicación como los medios idóneos para el desarrollo y progreso de la educación, buscó singularizar al mundo en la compleja red de comunicaciones, en la que el hombre está inmerso, es decir en la era de la cibernética, de la electrónica y de la automatización. Mundo del cual el hombre no puede huir y por el contrario deberá hacerle frente, involucrarse en él convertirse parte del mismo y sobre todo conocerlo y manejarlo para lograr de manera rápida y satisfactoria los objetivos planteados, en este caso la eficacia de la educación.

En su libro *Mutations* establece claramente la inoperatividad de las escuelas (vistas como estructuras físicas, es decir como edificios) y la funcionalidad de los medios masivos de comunicación en este caso de la televisión, transcribo textualmente algunos pasajes del mismo, que nos ayudarán a clarificar nuestras ideas.

“Llegará el día –y tal vez éste ya sea una realidad- en que los niños aprenderán mucho más y con mayor rapidez en contacto con el mundo exterior que en el recinto de la escuela. ¿Por qué regresar a la escuela y detener mi educación?, se pregunta el joven que interrumpió prematuramente sus estudios. La pregunta es arrogante, pero da en el blanco: el medio urbano poderoso explota de energía y de una masa de informaciones diversas, insistentes e irreversibles... la educación era una tarea relativamente sencilla: bastaba descubrir las necesidades de la máquina social, y después reclutar y formar a las personas que responderían a esas necesidades. La función real de la escuela era menos la de estimular a las personas a descubrir y aprender y, con esto, hacer de su vida un progreso constante, que la de procurar moderar y controlar estos procesos de maduración y evolución individuales...la televisión ayudará a los estudiantes a explorar la realidad en gran escala: les permitirá observar un átomo, de la misma forma que los espacios interestelares; podrán analizar sus propias ondas cerebrales; crear modelos artísticos a partir de la luz y del sonido; familiarizarse con antiguas y con nuevas costumbres, etc. Y todo esto donde quiera que estén. La televisión será un instrumento del compromiso individual, de la comunicación recíproca, ya sea con otras personas, científicos o sistemas sociales...”⁶⁸

No muy lejos de la realidad se encontraba McLuhan, actualmente los medios de comunicación juegan un papel preponderante en la educación en todos sus niveles, desde un simple televisor, pasando por la radio, los sistemas satelitales,

⁶⁸ C.f.r. MCLUHAN, H. M. Citado por GADOTTI, Moacir, en *Historia de las ideas pedagógicas*. Mutations 1990, París.

educación a distancia o de circuito cerrado y vía internet lo más novedoso, cuantos conocimientos se adquieren por estos medios cibernéticos o electrónicos sin siquiera conocerse alumno-maestro, no cabe duda que la realidad ha rebasado algunas de las teorías de McLuhan, en la actualidad sería una aberración tratar de ignorar la importancia de los medios de comunicación como sería catastrófico no comprender los riesgos que conllevan la inadecuada utilización y aplicación de los mismos, es decir, se requiere como lo estableció Skinner un uso racionalizado de los mismos.

1.2.4. Escuela crítica

a. Origen. Surge a mediados del siglo XX logrando su desarrollo en los años setentas y ochentas como una respuesta a los embates generados por los postulados de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y de la Tecnología Educativa, establece como uno de sus postulados la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que les atañen en el ámbito pedagógico, para lo cual se requiere hacer una crítica sobre la escuela sus métodos, sus relaciones, sus fines que se logran a través del currículum oculto, su ideología. La Escuela Crítica toma elementos que no habían sido reflexionados o que de manera cautelosa se cuestionaba sobre ellos por las diferentes corrientes pedagógicas dichos elementos son el autoritarismo, lo ideológico y el poder, estableciendo que el problema educativo no es psicológico o técnico sino político, incluye elementos del psicoanálisis y análisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la escuela analizar el problema del poder genera conflictos y éste a la vez provoca toma de conciencia de que la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas, analizar el poder lleva al docente analizar su propia autoridad conduciéndolo a una forma de autogestión, “dentro de ésta corriente se considera que el único elemento real de maduración psicológica y de progreso social consiste en el pleno ejercicio, por parte del hombre, del poder que

le pertenece por su actividad y su trabajo, ese poder cotidiano que comenzando logra por las instituciones en que transcurre su vida”⁶⁹

El hombre crea las instituciones como un ente colectivo y por ende se desarrolla el poder de su propia transformación, generando una crítica y reflexión contra las posturas mecanicista de la educación tradicional, tecnocrática, si las instituciones se manifiestan por el comportamiento y modo de pensar de los individuos que en ella confluyen no son de ninguna manera como lo sostiene la Escuela Nueva producto de la psique sino del poder colectivo. Es claro que el docente forma parte integral de la colectividad educativa y su formación didáctica es piedra angular para lograr la transformación de la labor docente en las instituciones, de tal manera que la formación docente no debe dejar de lado el cuestionamiento permanente de los elementos que conforman a toda institución educativa, en donde maestros y alumnos tendrán que asumir roles diferentes a los que habían venido asumiendo, “deberán recuperar para ellos mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto, asumiendo el rol dialéctico de la contradicción y el conflicto, siempre presente en el acto educativo.”⁷⁰

La Escuela Crítica se sostiene por varias vertientes de la pedagogía, haremos referencia a las que influyeron de manera importante en la conformación de la Escuela Crítica:

- Pedagogía institucional la cual relaciona el psicoanálisis con la problemática del poder, de las instituciones y de los grupos. En la cual el maestro renuncia conscientemente a su rol autoritario y establece una alternativa en su rol como docente generando nuevas relaciones entre el docente y el alumno.
- Estructuralismo considera que la vida educativa atiende a un sistema de estructuras en donde el hombre no actúa de manera individual, estructuras conformadas por un complejo de reglas, normas y relaciones.

⁶⁹ PANSZA, González Margarita. Fundamentación de la Didáctica. T. I., Edit. Gernika, México, 1986, p.228.

⁷⁰ Ibidem p.62

- La Escuela de Frankfurt en Alemania, sus primeros exponentes fueron: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno y Herbert Marcuse, desarrollaron una teoría crítica de la sociedad y de la cultura moderna, todo ello en medio del conflicto militar de la segunda guerra mundial, estos estudiosos perseguidos por los nazis emigraron a los Estados Unidos, una segunda generación de teóricos de la escuela de Frankfurt va a ser la constituida por Jürgen Habermas y Henry Giroux, que más adelante haremos un análisis más profundo de sus contribuciones.
- Teoría del grupo operativo, que se fundamenta en el psicoanálisis, la sociología funcionalista y el marxismo, siendo sus principales expositores: Enrique Pichón Riviére, Bleger, Rolla, Liberman y Taragano, sus aportaciones en el campo educativo establece que en el grupo operativo debe existir la libertad, en donde el coordinador no es un líder o monitor, pues no dice al grupo lo que tiene que hacer, sino que permite al grupo constituir su forma de trabajo, sus responsabilidades y sus tiempos.

No es objeto del presente trabajo hacer un análisis profundo de todos los exponentes y teóricos que consolidaron ésta escuela, pero considero que se debe de analizar de manera más profunda a los expositores más representativos y actuales de la Escuela de Frankfurt a Henry Giroux y a Enrique Pichón Riviére como el exponente más representativo del grupo operativo.

Peter McLaren establece que la Pedagogía crítica es tan diversa como el número de seguidores, establece que los teóricos críticos comienzan con la premisa de *que los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios*, en donde el educador crítico aprueba teorías dialécticas, es decir, teorías que reconocen los problemas de la sociedad que surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad, en donde ambos se encuentran íntimamente relacionados surgiendo con ello contradicciones y similitudes, la naturaleza dialéctica de la teoría crítica, habilita al investigador de la educación para ver a la escuela como un centro

cultural donde se promueve la afirmación del estudiante y no solamente como un centro de instrucción y adoctrinamiento.⁷¹

La escuela desde un punto de vista dialéctico la ve como espacios de dominación y de liberación, lo anterior rechaza a la teoría educativa dominante que concibe a las escuelas como espacios donde los estudiantes adquieren habilidades y actitudes necesarias en el mejor de los casos en ciudadanos patrióticos, industriales y responsables.

Para el educador crítico el estudiante y el educador deben tomar partido en los problemas de carácter social, político y económico, en donde los problemas están vinculados a intereses de raza, clase y género. Para Henry Giroux la teoría de la enseñanza debe basarse principalmente en los micro y macro objetivos. Los primeros son el contenido del curso están delimitados y son por lo general poco cuestionados, en tanto los macro objetivos permiten al estudiante hacer conexiones entre métodos, contenido y estructura del curso y su significado dentro de la realidad social “este enfoque dialéctico de los objetivos del aula permite a los estudiantes adquirir un marco de referencia más amplio o visión del mundo; en otras palabras, los ayuda a adquirir una perspectiva política. Los estudiantes pueden entonces hacer explícito el programa oculto y desarrollar una conciencia política crítica.”⁷² Para Giroux la importancia de la relación entre ambos objetivos radica en que el estudiante descubra las conexiones entre las normas y los objetivos del curso (el contenido), valores y relaciones estructurales de la sociedad.

Un ejemplo de los micro objetivos de la enseñanza de la guerra de Independencia de México podrían ser algunas fechas de importancia como el inicio y consumación de la misma o conocer los tratados por los cuales se termina la independencia, dichos conocimientos son estrechos y poco cuestionables, los

⁷¹ MCLAREN, Peter. La Vida en las Escuelas. UNAM, Edit. Siglo XXI, México. 1984, p.108

⁷² Ibidem p.205

micro objetivos tienen que ver con la organización, clasificación, dominio y manipulación de los datos, a lo anterior Giroux lo llama *conocimiento productivo* en tanto los macro objetivos se centran entre medios y fines, entre los hechos y sus implicaciones sociales y políticas más amplias, siguiendo con el ejemplo de la guerra de independencia se podrían establecer las siguientes macro preguntas: ¿Cuál es la relación entre la invasión Napoleónica a España y la independencia de México? ¿A qué intereses atendió la guerra? ¿Cuál es el significado del grito ¡viva Fernando VII! de el Padre Hidalgo? ¿Cuáles fueron los intereses de fondo que movieron a Vicente Guerrero y Españoles radicados en la Nueva España y poner fin a la guerra de independencia? Desarrollar macro objetivos favorece un modo dialéctico de investigación; el proceso constituye una aplicación sociopolítica del conocimiento, que Henry Giroux denomina *conocimiento directivo*.

b. La Pedagogía Crítica y la Construcción Social del Conocimiento.

Para los teóricos críticos el conocimiento es una construcción social que está arraigada en los nexos de poder, lo anterior significa que el mundo en que vivimos es construido simbólicamente por la mente del sujeto a una interacción social entre los individuos, dependiente de la cultura, del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica, de tal manera que no existe un mundo autónomo e ideal, de tal manera que debemos cuestionarnos cuál es el papel del docente ante esta interacción social, ante esta dependencia de los embates sociales y por ende políticos, por qué el docente da preferencia a algunos alumnos de cierto status social, raza o sexo, en la pedagogía crítica se pregunta cómo y por qué el conocimiento es construido en la forma en que lo hace, y cómo y por qué algunas construcciones de la realidad son legitimadas y celebradas por la cultura dominante mientras que otras no lo son.

Jurgen Habermas establece una distinción de las formas en que es concebido el conocimiento, éste puede clasificarse como un *conocimiento técnico* (similar al conocimiento productivo de Giroux) que es enfatizado por los docentes de las

corrientes liberales y conservadoras (escuela nueva y tradicional) conocimiento que puede ser medido y cuantificado, está basado en las ciencias naturales y utiliza el método analítico-hipotético-deductivo o empíricos todos ellos son utilizados por los educadores para medir el conocimiento y controlar a los estudiantes.

Otro tipo es el *conocimiento práctico* éste se adquiere mediante la descripción y el análisis, el conocimiento práctico se adquiere por ejemplo en el trabajo de campo en la escuela para evaluar la conducta y la interacción de los estudiantes, este tipo de conocimiento no es estadístico ni somete la información a un trabajo de cuantificación de los datos; el tercer tipo de *conocimiento es el emancipatorio* (lo que Giroux llama conocimiento directivo) que trata de unificar y reconciliar el conocimiento técnico y el conocimiento práctico, el conocimiento emancipatorio nos ayuda a entender cómo las relaciones sociales son distorsionadas y manipuladas por las relaciones de poder y privilegios. Establece las condiciones bajo las cuales la irracionalidad, la dominación y la opresión pueden ser transformadas y liberadas por la acción colectiva es decir, establece los fundamentos para la justicia social, la igualdad y el habilitamiento.

Para comprender mejor la postura de la didáctica crítica es preciso establecer y clarificar los siguientes conceptos:

- *Clase* se refiere a las relaciones económicas, sociales y políticas que gobiernan la vida en un orden social, las relaciones de clase nos reflejan el status socioeconómicos de las personas, su lugar de residencia, de trabajo, estas relaciones se encuentran relacionadas por la plusvalía del trabajo, quién la produce y para quién.
- *Cultura*, el concepto de cultura significa para los teóricos críticos las formas particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a sus circunstancias y condiciones de vida dadas; así mismo consideran que la cultura está íntimamente relacionada con la estructura social de clase, género y edad, que producen formas de opresión y dependencia, la cultura

define las aspiraciones de poder tanto para las relaciones dominantes como para las subordinadas así mismo la cultura es el centro de producción, legitimación y circulación del conocimiento particular.

- *Ideología* ésta describe una forma de ver el mundo, un complejo de ideas, la ideología tiene funciones tanto positivas como negativas, en la primera la gente le da sentido a su mundo social y político tomando conciencia de su realidad en el mundo en que vive y por ende establece su participación en el; la función negativa de la ideología está vinculada al concepto de dominación en donde la clase dominante o relaciones dominantes subyacen por encima de las más débiles, es decir, las relaciones son desiguales y privilegian por lo tanto a algunos grupos por encima de otros. John Thompson⁷³ clasifica a la ideología negativa en cuatro formas diferentes: la *legitimación* un ejemplo se legitima el currículum oculto, en donde la cultura dominante esconde la verdad del currículum oculto, la *disimulación* resulta cuando las relaciones de dominación están ocultas, negadas u obscurecidas en diferentes formas; la *fragmentación* las relaciones de dominación fragmentan a los grupos quedando en oposición unos con otros, un ejemplo clasificar a los grupos estudiantiles minoritarios separados a los de otra relación cultural. La *cosificación* ocurre cuando situaciones históricas transitorias se presentan como permanentes, naturales y de sentido común como si existieran fuera del tiempo. De lo anterior se infiere en que ciertas formaciones de ideología hacen que no reconozcamos nuestra complicidad al aceptar ciertas relaciones desiguales de poder y privilegios dentro del orden sociocultural.

c. La Pedagogía Crítica y las Relaciones entre el Poder y el Conocimiento

La pedagogía crítica encuentra de suma importancia la relación existente entre el conocimiento y el poder, en donde los programas escolares dominantes separan la relación existente entre el conocimiento y el poder tratando a éste último de una manera técnica y pasiva en tanto el conocimiento es tratado como algo para ser

⁷³ Cfr JHON, Thompson, citado por RAMIRO Sánchez, en *Estilos Didácticos*. Editorial Morevallado. 2001.

dominado; la relación entre poder y conocimiento plantea el cuestionamiento sobre cuáles teorías debe de trabajar el educador y que conocimiento puede dar para habilitar a los estudiantes, entendiendo por habilitar no solo el hecho de ayudar a los estudiantes a comprender y abordar el mundo que los rodea sino para capacitarlos para cambiar el orden social donde sea preciso.

d. La Pedagogía Crítica y la Reproducción Social

Cuál es el poder de las escuelas para perpetuar y reproducir las relaciones sociales con la finalidad de sostener las relaciones económicas de la clase dominante de la sociedad, en otras palabras la reproducción social se refiere a la reproducción de generación en generación de las clases sociales, un ejemplo la gran mayoría de los estudiantes de la clase trabajadora se convierten en adultos de la clase trabajadora, los estudiantes de la clase media se convierten en trabajadores de la clase media; cómo las escuelas transmiten las posiciones de estatus y de clase de la sociedad, la reproducción social es tanto una cuestión de posición económica, de clase, que implica factores sociales, culturales y lingüístico; contrarrestando esta teoría va a surgir la *teoría de la resistencia*, siendo sus principales exponentes Paul Willis y Henry Giroux, quienes trabajan a partir de la comprensión de la cultura, definiendo la relación entre escuela y sociedad dominante. Cuestionan los procesos por medio de los cuales el sistema escolar refleja y sostiene la lógica del capital así como las prácticas y estructuras sociales dominantes que se encuentran en toda sociedad dividida por, género, clase y raza. Para Peter McLaren una de las principales contribuciones de la teoría de la resistencia es el descubrimiento de que los estudiantes de la clase trabajadora que se involucran en episodios de resistencia en las aulas con frecuencia se implican ellos mismos en su propia dominación, es decir, los estudiantes resisten la opresión de la escuela, por medio de un rechazo al trabajo mental prefiriendo trabajos manuales, de esta manera desplazan el potencial que la escuela tenía para ayudarlos a escapar del taller una vez que se graduaran, (este es un ejemplo de los estudiantes norteamericanos) el trabajo de los teóricos

de la resistencia han ayudado a comprender cómo trabaja la dominación aun cuando los estudiantes rechacen la ideología que está ayudando a oprimirlos.⁷⁴

Sobre el mismo tema Henry Giroux establece que algunas características de la resistencia estudiantil no son necesariamente actos malos o negativos, sino que se puede manifestar en momentos represivos (sexistas o racistas) de la cultura dominante; el principal problema de la resistencia en las escuelas para los estudiantes es incorporar su cultura callejera al salón de clases, “los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte está “deslibidinizada” (niega el erotismo) y está influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado.

La resistencia a la instrucción representa una solución de parte de los estudiantes para no ser disimulados frente a la opresión; es una pelea en contra de que se borren sus identidades callejeras”⁷⁵ dicho de otra manera los estudiantes resisten volverse instrumentos de trabajo. “La resistencia, en otras palabras, es un rechazo a su reformulación como objetos dóciles donde la espontaneidad es remplazada por la eficiencia y la productividad, en sumisión a las necesidades del mercado de trabajo corporativo. De acuerdo con esto los estudiantes se convierten en espacios de lucha, y la resistencia una forma para ganar poder, celebrar placer y pelear en contra de la opresión en la historia en curso”⁷⁶ de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje deberían ser un proceso de búsqueda, de crítica y por consiguiente de construcción, en este proceso el conocimiento es relevante sólo cuando se inicia con las experiencias y conocimientos previos que trae consigo el estudiante origen de su propia cultura; es crítico sólo si muestra que las experiencias o algunas de ellas son problemas (racismo, sexo) y es transformador si se utiliza el conocimiento para dar poder a los demás, incluyendo a los

⁷⁴ MCLAREN, Peter. Op. Cit. p.229

⁷⁵ Cfr.GIROUX Henry, citado por McLaren , en La vida en las escuelas ,Editorial siglo veintiuno, México, 1984. p.230

⁷⁶ MCLAREN, Peter, Op. Cit. p.230

individuos de su misma comunidad, de tal manera que el conocimiento se encuentra íntimamente vinculado a los cambios sociales.

Ante ésta situación ¿cuál es el papel del maestro con una óptica de la pedagogía crítica? El tendrá que crear instrumentos de concientización en su salón de clases, algunos estudiantes no querrán saber de ello, pero otros sí, algunos maestros no tendrán ánimo o interés para ello, otros sí lo tendrán, la pedagogía crítica no garantiza que la resistencia no tendrá lugar, pero proporciona a los maestros los fundamentos para comprenderla y partiendo de la comprensión de los problemas que acontecen al alumno el maestro tendrá otra visión y herramientas para solucionar los problemas dentro del aula y por lo tanto proporcionar una solución más profunda tratando de comprender las estructuras de mediación en el mundo sociocultural, no es válido que culpemos de todo a los estudiantes, la pedagogía crítica y cualquier otra emancipadora no puede construirse a partir de teorías que ven a los estudiantes como flojos, rebeldes, faltos de ambición o genéticamente fallos.

Enrique Pichón Riviére y un grupo de psicoanalistas llevaron al campo educativo el concepto y la experiencia del poder y la fuerza de la interacción grupal para el descubrimiento del deseo del saber, es decir para el aprendizaje. Es importante destacar la participación de Pichón Riviére que establece lo siguiente: “relación individuo-sociedad, donde elabora la tesis de que no existe el yo aislado, sino un “yosotros”. El ser humano se desarrolla en situación, es decir, en un contexto social y allí configura por la praxis un esquema conceptual, referencial y operativo.

El esquema referencial no se estructura únicamente como una organización conceptual, sino que está sustentado por la experiencia vivida del sujeto y que es esto lo que determina en gran medida la personalidad y los intereses particulares, es decir, la forma de pensar, sentir y actuar. El esquema referencial es la organización interna del mundo social externo, en el que el individuo se reconoce y desconoce a la vez; en el que están contenidas las pautas sociales con las que

el sujeto piensa, siente se relaciona y actúa, pero a la vez el individuo desconoce las causas profundas por las que reacciona de ésta o tal forma.”⁷⁷

Para Riviére las dudas, crisis y contradicciones se resolvían cuando el individuo se encuentra en franca sinceridad con el mismo y acepta sus deficiencias y dudas, miedos expresándolos abiertamente ante él y la sociedad, son tres los momentos para el aprendizaje grupal la *pretarea*, la *tarea* y el *proyecto*, de manera sucinta explicamos cada uno de ellos; la pretarea es un proceso de resistencias para entrar en tarea, el segundo es el abordaje propiamente y el tercer momento es decir, el proyecto se caracteriza por la intención colectiva de proyectar su aplicación. Para estos psicoanalistas toda relación educativa mal llevada puede bloquear al educando, producir resistencias para adquirir el conocimiento o facilitar el aprendizaje o bien, impulsar una práctica educativa de comunicación y aprendizaje que indague ese mundo subjetivo interno, y propicie con ello los cambios para un desarrollo pleno de la existencia humana.

e. Los Profesores como Intelectuales en la Pedagogía Crítica

Los intelectuales tienen una función primordial en la producción y reproducción de la vida social, Gramsci establece que la incipiente función de los intelectuales, como fuerza política que mantenía el dominio ideológico de los grupos dominantes, marcaba un cambio trascendental en la relación entre los elementos que conforman la cultura como lo son la lengua, el conocimiento y las relaciones sociales, por un lado y por el otro lado la dinámica del control y el poder, por el otro. Es decir Gramsci consideraba que para contrarrestar cualquier contingencia contrahegemónica se debería considerar a los intelectuales como a los elaboradores de la cultura dominante sin soslayar a las fuerzas sociales y políticas.

Desde el punto de vista de la escuela crítica las escuelas se pueden entender y comprender, dentro de un modelo de autoridad emancipadora, entendiendo como

⁷⁷ SÁNCHEZ Roque, Op. Cit. p.43

ésta a una categoría teórica para la defensa y organización de las escuelas, ésta autoridad emancipadora legitima a la escuela como espacios en donde los estudiantes aprenden y pugnan colectivamente, no solamente contra la autoridad conservadora que trunca el patriotismo y patriarcado, sino luchan y se concientizan de los problemas de tipo social, económico y político, yendo más allá formando parte de ello como entes activos que proponen y dan respuesta a los problemas que les acontecen.

Desde este enfoque “la autoridad emancipadora sugiere que los maestros sean portadores de conocimientos, reglas y valores críticos, mediante los cuales articulan y problematizan conscientemente su relación entre sí, con los estudiantes, con la materia que se enseña y con la comunidad en general”⁷⁸ vista a la autoridad así, viene a desafiar al concepto tradicional en que se encuentra ubicado el maestro como un transmisor técnico o funcionario público, cuya función es transmitir el conocimiento sin un razonamiento crítico y aplicación del mismo, la categoría de autoridad emancipadora considera al profesor como un intelectual en donde su función es interrelacionar el concepto y la práctica, el pensamiento y hecho, y producción e implantación como actividades integradas que le dan a la enseñanza su significado dialéctico, este concepto de maestro lleva consigo el de juzgar, criticar y rechazar los enfoques de la autoridad que refuerzan una división técnica y social del trabajo que silencia y priva de facultades tanto a maestros como a estudiantes.⁷⁹

De lo anteriormente expuesto la autoridad emancipadora establece que el maestro encare de manera crítica y objetivamente las condiciones ideológicas y prácticas que legitimen, medien y funcione en calidad de intelectual, pero de manera transformativa, es decir, que el maestro sea un intelectual transformador lo que significa que se preocupe por establecer estrategias que fomenten el logro individual, que se vincule la adquisición de facultades (entendidas como la

⁷⁸ GIROUX, Henry. La escuela y la lucha por la ciudadanía. Edit. Siglo XXI, México, 1998. p.333

⁷⁹ Ibidem, p.146

habilidad para pensar y actuar críticamente) con el concepto de la transformación social; en otras palabras educar a los estudiantes de manera que corran riesgos y luchan dentro de las relaciones de poder existentes y modificar con ello las bases sobre las que descansa y se desarrolla la vida.

El docente transformador tendrá como meta primordial ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos críticos acerca de las estructuras de la sociedad, tales como la economía, el trabajo, la escuela, el estado, las costumbres o bien la cultura de masas y llegar con ello a la humanización del orden social.

1.2.5. Constructivismo

a. Origen. En sus orígenes, el constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento del ser humano. Según Delval se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin así como en los actuales exponentes como Piaget, Ausubel, Vigotsky, etc. En todos estos autores existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza y construir la cultura.

b. El Modelo Constructivista. Se basa fundamentalmente en los procesos cognoscitivos, como procesos constructivos esencialmente activos, sus principales teóricos son Jean Piaget (1896-1980), Barbel Inhelder (1913-1997) y Jerome S. Bruner (1915-), Cesar Coll Salvador, en México valiosas aportaciones han realizado Frida Díaz-Barriga Arceo y Gerardo Hernández Rojas, entre otros.

Jean Piaget fundamenta el constructivismo en la Teoría genética, en donde las estructuras intelectuales y conocimientos, son contruidos por el sujeto, pues no dependen únicamente del medio, la herencia y la maduración, de tal manera que el aprendizaje depende inicialmente de estructuras iniciales que se modifican

constantemente logrando posteriores aprendizajes de mayor complejidad, logrando que el aprendizaje se encuentre en un constante movimiento dialéctico cuyo centro se ubica en la actividad, por lo tanto el aprendizaje es a la vez un factor y un producto; las estructuras cognoscitivas son resultados de procesos genéticos que subordinan las influencias del medio, estas estructuras cognoscitivas constituyen procesos de intercambio por lo cual se le denomina constructivismo genético, que opera a través de dos fenómenos: la asimilación y la acomodación, ambos constituyentes de la adaptación activa del sujeto⁸⁰, estos y otros conceptos derivados de la teoría genética o psicología genética han sido aplicados al campo educativo por Cesar Coll discípulo de Piaget.

Cesar Coll, establece que en base a los fundamentos de la Teoría genética toda nueva adquisición es inseparable de un nuevo proceso de construcción, es decir, que aprender siempre implica construir ya que el aprendizaje no puede ser entendido únicamente como el resultado de una fuerza externa.

En otras palabras el aprendizaje cualesquiera que sea: aprendizaje de estructuras lógicas, estructuras operatorias, un aprendizaje operatorio, ya sea un aprendizaje de hechos, de conceptos, de habilidades, de procedimientos, es igual, siempre es tributario de los procesos de desarrollo ya que el aprendizaje proviene de la dinámica interna de los procesos de desarrollo, lo que para la teoría genética el aprendizaje está sometido o es tributario de las leyes generales del desarrollo.⁸¹

Bajo un esquema integrador de tres puntos, Cesar Coll explica la concepción de la construcción del conocimiento, entendiéndolo como la construcción del conocimiento bajo un contexto educativo; el punto de partida es considerar a la educación escolar como una práctica social, esto es que la educación escolar promueve el desarrollo de los alumnos gracias a que facilita el acceso del conocimiento cultural de los grupos sociales a los que pertenecen, cumpliendo la

⁸⁰ RICO, Gallegos. Op. Cit. p.133

⁸¹ COLL, Salvador Cesar. Ponencia: Un Marco de referencia psicológica para la educación escolar: *La concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza*.

educación escolar una función social y socializadora ya que promueve la realización de aprendizajes específicos; culturales y específicos.

Coincidiendo con la postura de los sociólogos de la educación específicamente con la corriente crítica, la cual establece que la educación escolar tiene una función conservadora es decir, una función de reproducción del orden social. De tal manera que para el constructivismo la educación no es más que un instrumento que se da en los grupos sociales para promover y favorecer el desarrollo de sus miembros, lo cual va a facilitar el acceso a la experiencia cultural de la sociedad, es decir, al saber colectivo culturalmente organizado pero no como una simple aceptación de la cultura, sino como una asimilación de estas formas culturales, para ello se requiere un proceso de reconstrucción, en este proceso de acceder a las formas culturales de la colectividad se dan los aprendizajes lo que conllevan que los niños se conviertan en personas y se conviertan en miembros de un grupo cultural, compartiendo con los otros miembros del grupo cultural una serie de características comunes lo que permite que cada uno al final se constituya como una entidad única e irrepetible y distinta de todas las demás, de tal manera que este acceso a las formas culturales que nunca es una aceptación pasiva sino un proceso de reconstrucción en donde el ser humano construye su identidad personal más no en un marco o contexto cultural y social determinado.

Lo anterior nos arroja una serie de principios:

c. Principios del Constructivismo

Primer principio:

- La educación escolar ha de ser considerada como uno de los instrumentos que utilizan los grupos humanos para promover el desarrollo de sus miembros más jóvenes.
- Que su especificidad respecto a otras prácticas educativas como educación familiar, educación de los medios de comunicación, etc. consiste en que tenemos la convicción de que hay determinados aspectos del desarrollo de

las personas, que no se producirán de forma satisfactoria, o no se producirán en absoluto, si no hay una intervención sistemática y planificada a favorecerlos.

- El punto anterior es la justificación de la perspectiva constructivista para la educación escolar: existen determinados aspectos del desarrollo que si no se interviene en forma planificada y sistemática en un contexto especialmente diseñado para ello no se producirán en forma satisfactoria.

Segundo principio

- La función a que se hace referencia en el principio que antecede se cumple si se le facilita al alumno el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales y tratando de que lleven a cabo un aprendizaje significativo de estas formas culturales dando lugar simultáneamente al proceso de socialización e individualización construyendo así su identidad personal única e irrepetible.

Tercer principio

- Para que se cumpla éste proceso de socialización e individualización se debe entender que van unidos, es un acceso único para cada ser humano, cada uno cuando accede a un conocimiento aporta de su parte algo muy importante que lo condiciona y que hace que dos aprendizajes nunca sean iguales.⁸²

El segundo punto se configura a las respuestas de las preguntas, ¿quién construye, qué se construye y cómo se construye? *Quién construye* es evidente que es el alumno, él es el único que lo puede hacer, este principio es la base de la concepción constructivista, es importante aclarar que si bien es cierto el alumno es quien construye y por lo tanto es el sujeto activo esto no significa que solamente es activo por que manipula, construye, explora o inventa sino también cuando

⁸² Idem

escucha, lee, recibe explicaciones (no siempre), en donde algunas situaciones favorecen más o menos la actividad mental constructiva del alumno, ahora bien,

Qué se construye, un saber ya preexistente, tanto el alumno y el profesor deben reconstruir conocimientos que ya están más o menos aceptados como saberes, un ejemplo es si el alumno tiene que construir la lengua escrita o aprender a leer y a escribir es evidente que la lengua escrita ya está construida antes de que inicie el aprendizaje.

Cómo se construye, le corresponde al profesor y su tarea es la de orientar los procesos de construcción del alumno hacia los contenidos escolares; en donde el profesor es un guía y un orientador de manera muy especial ya que su función es engazar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. En este punto radica el trabajo de engarce de la construcción del alumno y el saber constituido en donde está la especificidad del trabajo del profesor bajo una perspectiva constructivista. Para ello se deben utilizar estrategias didácticas que al incluirlas al protagonismo individual del alumno y operar de manera individual ciertos modelos didácticos y socializar la interpretación, conjeturas u explicaciones de estos modelos didácticos con los que se opera.

En base a los principios anteriores es menester relacionar los procesos psicológicos que se encuentran implicados en la construcción del conocimiento entendiendo a éste como el aprender un contenido lo que significa atribuirle un significado o construir una representación mental del contenido o construir un modelo de ese contenido, ¿pero qué significa la construcción de una representación mental o modelos de ese contenido? Cesar Coll lo define de la siguiente manera: “aprender un contenido desde el punto de vista de la psicología cognitiva actual implica un proceso de elaboración, en el sentido de que del conjunto de informaciones que le llegan al alumno, de toda una serie de fuentes diferentes, entre otras el profesor, el alumno selecciona algo de esta información;

la organiza de una manera determinada y establece relaciones entre los datos, esto quiere decir, que construye un modelo o una representación. De todos los abundantes factores que influyen en este proceso de elaboración existe uno en especial que juega un papel absolutamente decisivo”⁸³

El tercer punto es lo relacionado a los procesos psicológicos que intervienen en la construcción del conocimiento en la escuela, cuando al individuo se le presenta una situación nueva él ya tiene conocimientos previos que le sirven porque sirven como un instrumento de lectura de la realidad lo cual lo será también para esa nueva realidad seleccionando y organizando la información así como que relaciones se establecen entre ellas, el teórico más relevante y que ha elaborado toda una teoría sobre los conocimientos previos o aprendizaje verbal significativo es Ausubel y sus colaboradores.

El concepto de aprendizajes significativos son la base para la concepción constructivista, el aprendizaje significativo es un término que se entiende por oposición al aprendizaje repetitivo o aprendizaje mecánico. Es un aprendizaje significativo cuando lo que se “aprende se pone en relación con elementos que yo ya tengo en mi estructura cognoscitiva y se pone en relación con una forma sustantiva y no arbitraria”⁸⁴ lo que quiere decir que yo aprendo significativamente cuando le puedo dar un significado a lo que aprendo y puedo relacionar lo que aprendo con lo que ya (conocimientos previos) se o con lo que he experimentado (experiencia previa).

El aprendizaje mecánico repetitivo no modifica la estructura cognoscitiva, esto no quiere decir que aprenda si aprende pero no se modifica la estructura cognoscitiva solamente añade elementos que se olvidan fácilmente.

⁸³ Idem

⁸⁴ Idem

Las condiciones para que se dé el aprendizaje significativo en base a la teoría de Ausubel son dos: primero se requiere que el contenido de aprendizaje sea potencialmente significativo lo que significa que el contenido de aprendizaje tenga coherencia y una estructura interna, ya que sería difícil darle significado aquello que es confuso esto sería desde el punto de vista lógico, desde el punto de vista psicológico se requiere que el alumno posea ciertos elementos, tenga conocimientos previos, pertinentes, que pueda ponerlos en relación con aquello que se va a aprender, la segunda condición para que se dé el aprendizaje significativo quizás más importante que la primera es la disposición del alumno para hacerlo, de nada serviría tener una estructura lógica perfecta, conocimientos previos pertinentes necesarios así como una experiencia previa, pero si no existe la disposición para aprender, es decir si no le importa nada, simplemente no se dará el aprendizaje significativo, ya que aprender significativamente es poner en relación lo que se aprende con lo que ya se conoce, por lo tanto se requiere renunciar momentáneamente a lo que ya se conoce, desde el punto de vista Cesar Coll, la teoría de Ausubel configura los vértices del triángulo del proceso de construcción en la escuela: alumno-profesor-contenidos, ahora bien, el reunir estos tres elementos no significa que se dé el aprendizaje significativo, desde el punto de vista constructivista se requiere que estos tres elementos se interrelacionen entre sí; analizando los elementos por separado lo importante de quién aprende es de todo su conocimiento previo, lo que se actualiza en el aprendizaje, lo que importa son las concepciones, los modelos, las representaciones, es decir esquemas de conocimiento que se actualizan en el contexto en que se va a producir el nuevo aprendizaje.

En el caso del profesor lo que importa es como el profesor influye para modificar estos esquemas de conocimiento.

d. ¿Qué es el Constructivismo? A manera de clarificar un poco más lo que es el constructivismo consideramos importante mencionar algunas consideraciones que hace Frida Díaz-Barriga al respecto; primeramente para la autora mencionada no se puede hablar de constructivismo de manera genérica ya que existe un

diversidad de enfoques por ejemplo se habla del constructivismo que centra su estudio en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos denominado constructivismo psicogenético de Piaget, en tanto que para otros el foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social denominado constructivismo social de Vigotsky y la escuela sociocultural o sociohistórica, para algunos más ambos aspectos son indisociables y conciliables, en tanto para otro grupo de teóricos radicales como Maturana o Von Glasersfeld, que postulan que la construcción del conocimiento es meramente subjetiva⁸⁵. Para efectos de éste trabajo clarificaremos el concepto de constructivismo en el campo de la educación sin ahondar mucho en las cuestiones psicológicas ya que sería un trabajo aparte y desde el punto de vista de la psicología.

Entonces ¿qué es el constructivismo? escuchemos la voz de los expertos, Mario Carretero citado por Díaz-Barriga argumenta lo siguiente:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene al individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista. El conocimiento no es una fiel copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.”⁸⁶

Siendo un esquema la representación de una situación concreta o de un concepto, los esquemas pueden ser simples o muy complejos, la representación del mundo se vale de los esquemas.

Identificándose dos aspectos fundamentalmente:

⁸⁵ DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc.Graw Hill. México, 2001, p.459

⁸⁶ CARRETERO, Mario. Constructivismo y Educación. Editorial Progreso. 2° ed., México, 2002, p.p. 24-25

- De los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el alumno realice al respecto⁸⁷.

El constructivismo inicia con las aportaciones fundamentales de Piaget y de Vigotsky. Generalmente cuando se habla de constructivismo se equipara a la teoría psicogenética de Jean Piaget a la que se le identifica como la “teoría emblemática” constructivista, pero esta teoría tiene un enfoque epistemológico y psicológico más no educativo, no quiere decir que se soslaye la teoría de Piaget a la educación, sus finalidades, el rescate del alumno como aprendiz activo y autónomo, la concepción del papel antiautoritario del profesor o las metodologías didácticas por descubrimiento y participativas o en la selección del contenido curricular tomando en cuenta las capacidades cognitivas de los alumnos, entre otras.

Algunos autores han criticado la teoría de Piaget por su desinterés de no considerar el papel de la cultura, el medio social en el aprendizaje y en el desarrollo humano de tal manera que va a ir cobrando mayor fuerza la teoría psicológica de lo sociocultural aportada por Vigotsky, el cual explica cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales, históricos e institucionales, en donde ésta teoría tiene como centro de análisis la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje; desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales que las regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza por la divergencia étnica o cultural que por la unidad de lo psicológico.

En el campo educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares. En este

⁸⁷ Idem

tenor de ideas Mario Carretero opina que la contribución de Vigotsky ha significado, que el aprendizaje no sea considerado como una actividad individual sino social. El alumno aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros, donde algunos mecanismo de carácter social estimulan y favorecen el aprendizaje; como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimientos.⁸⁸

Ahora bien, no podemos hablar de constructivismo y no mencionar las valiosas aportaciones de David Ausebel, que centra su atención en el aprendizaje significativo basado en los conocimientos previos del alumno, en donde el conocimiento de lo que se le va a enseñar se asentará sobre el anterior, el profesor estructura su planeación y por ende los contenidos de enseñanza en la disciplina, en donde unos temas preceden a otros como si todos tuvieran la misma dificultad para el alumno, sin embargo, hemos visto que el uso de esquemas hace que no representemos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos, por lo que la organización y secuenciación de contenidos debe tener en cuenta los conocimientos previos que posee el alumno.

La crítica que hace Ausebel a la enseñanza tradicional reside de que el aprendizaje resulta poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no estructura formando un todo relacionado; en donde aprender es sinónimo de comprender, de tal manera que lo que se comprenda será aquello que se aprenda y se recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimiento⁸⁹.

Hasta aquí hemos hablado del constructivismo y sus elementos así como las diversas teorías que giran sobre este paradigma, dejaremos pendiente el concepto de aprendizajes significativos, que podríamos decir es la columna

⁸⁸ Ibidem p.30

⁸⁹ Ibidem p.31

vertebral del constructivo, para el capítulo de las categorías teóricas en donde se tratará ampliamente.

La posición actual del constructivismo está en pleno auge, con todo y que se habla mucho sobre competencias y de la complejidad, temas que se encuentran estrechamente relacionados al constructivismo; sin embargo las ideas constructivistas no son nuevas ni en educación ni en psicología, ya que tuvieron una fuerte expansión en los años setentas y comienzos de los ochenta, librando una dura batalla entre la enseñanza tradicional y la renovación de la escuela mediante la enseñanza activa, la relación con la vida cotidiana y el aprendizaje del pensamiento. Actualmente es difícil encontrar defensa a la enseñanza tradicional pero en la práctica se aplica, hace dos décadas se enfrentaban teorías conductistas frente a ideas piagetanas y vigotskianas.

1.3. Ejes rectores de la profesionalización docente

En el presente capítulo se analizan desde un enfoque constructivista los principales conceptos que se ven involucrados en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando como punto de partida el binomio educación-sociedad y buscando la interrelación con los conceptos de aprendizaje, enseñanza, currículum, evaluación.

1.3.1. Educación y sociedad

Dado que entendemos a la educación como un fenómeno social y por ende no podemos desligarla de la sociedad, es importante partir de la relación existente entre educación y sociedad, analicemos primero el concepto de sociedad que puede tener dos connotaciones la primera, vista como una sociedad integrada armónicamente, en donde los miembros de una sociedad adoptan los mismos valores, que constituye el vínculo que los une.

Desde otro punto de vista en donde la sociedad implica considerarla como un todo en donde las relaciones sociales, económicas, políticas, culturales e ideológicas se interrelacionan entre sí, de esta manera se genera una complicada red, al condicionarse todas las formas de actuación del hombre se condiciona, por lo tanto, la educación y la adquisición de conocimientos⁹⁰ generando contradicciones y conflictos, los cuales van a supeditar al hombre, tal es el caso de los grupos económicamente y políticamente poderosos, en donde la educación no es la excepción la cual se ve condicionada a los grupos en el poder.

En ésta lucha, el hombre toma conciencia de las limitaciones y expectativas que le impone la vida social promoviendo nuevas formas de relaciones sociales, en educación se refleja por la búsqueda de relaciones diferentes entre alumnos y profesores y de estos con la institución educativa de la que forman parte,

⁹⁰ PANZSA, González. Op. Cit. p.20

generando conciencia en los profesores y alumnos, ésta toma de conciencia es consecuencia de un cuestionamiento reflexivo y crítico de su situación como docente, dado en medio de conflictos y contradicciones generando un cambio con diferentes alcances y perspectivas.

Margarita Pansza, al respecto opina que ser observador de los fenómenos sociales confirma que la educación se desenvuelve en un medio condicionado y que cuando el individuo se integra a la sociedad por medio de la socialización se integran valores de manera inconsciente; lo mismo acontece en el ámbito educativo y cuando se pretende un cambio substantivo no solo en la institución educativa sino en cualquier institución, como puede ser la familia o la iglesia se es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, del análisis de los valores y finalidades se establece si lo que se busca es la transformación de la realidad o se desea mantener una sociedad estática.⁹¹

De tal manera que no hay que confundir educación con escuela, Durkheim define a la educación de la siguiente manera: “la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado”⁹² Lo que se llama educación informal, consistiendo en una socialización metódica de la sociedad en su conjunto, en tanto la educación formal es la que se lleva a cabo en las escuelas; estableciendo como funciones de la educación no solo la reproducción social, sino como un agente de cambio que puede solucionar los problemas que se generan dentro de la sociedad, de tal manera que la educación genera contradicciones que constituyen elementos de

⁹¹ Ibidem p.23

⁹² Cfr. DURKHEIM citado por Pansza en fundamentación de la didáctica Editorial Gernika, 1987.

ruptura, por lo que “la educación se experimenta simultáneamente como instancia enajenante y como posibilidad liberadora.”⁹³

Ahora bien, con un enfoque constructivista Cesar Coll⁹⁴ establece que el concepto de educación juega un papel importante ya que permite comprender en un todo la Cultura⁹⁵ y el desarrollo individual, en donde los grupos sociales ayudan a sus integrantes a asimilar la cultura y convertirse a la vez en agentes de creación cultural, favoreciendo su desarrollo personal en el seno de la cultura del grupo, haciéndoles participar en un conjunto de actividades que globalmente consideradas, constituyen lo que llamamos educación.

Dicho de otra manera, la educación designa al conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada⁹⁶. Las actividades a las que se refiere la definición anterior es a sociedades con un nivel de desarrollo científico y tecnológico complejo, en donde estas actividades se desenvuelven en instituciones como la familia, la religión o instituciones educativas como lo son las escuelas o centros educativos diversos, esta es una subcategoría llamada escolarización, pero no hay que confundir estos conceptos, al hablar de educación no nos referimos únicamente a la subcategoría de la escolarización ya que la educación se da en la familia, educación extraescolar, educación de los medios de comunicación, etc.

En tanto que la *Ley General de Educación* en su artículo 2º la define: “Como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la

⁹³ PANSZA, Margarita. Op. Cit. p. 25

⁹⁴ Véase capítulo anterior, lo relacionado al tema CONSTRUCTIVISMO: para ampliar el concepto de educación con un enfoque constructivista y de la Escuela Crítica.

⁹⁵ CULTURA: Engloba múltiples aspectos como son conceptos, lenguaje, ideología, razonamientos, explicaciones, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc.

⁹⁶ COLL, Cesar. Op. Cit. p.173.

sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social. En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º.⁹⁷ Como podemos observar existe congruencia entre el concepto que presenta Cesar Coll desde la perspectiva constructivista y lo establecido por la Ley de Educación.

1.3.2. El profesor universitario: enseñanza y aprendizaje

A lo largo de los años y teniendo como base la experiencia académica e institucional que se va adquiriendo, los cursos de actualización o la propia profesionalización docente, los profesores universitarios vamos construyendo nuestra propia identidad profesional en torno a la producción científica o a las actividades de mérito académico. Poco a poco vamos ordenando y sistematizando nuestra actividad, la vamos enriqueciendo, transformando y nos damos cuenta que el producto final nunca es tangible, en este apartado daremos cuenta de la docencia como actividad profesional, siguiendo los lineamientos establecidos por Miguel Zabalza.

El trabajo profesional del profesor va más allá de la docencia es decir, la enseñanza, no se concreta en conocer bien su materia y saber explicarla, por lo general se le atribuyen al profesorado universitario tres funciones: la enseñanza, la investigación y la gestión, de las tres nos concretaremos a la docencia.

La docencia ha sufrido cambios sustanciales, ha quedado atrás la tradicional misión del docente como mero transmisor de conocimientos y se ha priorizado su papel como facilitador del aprendizaje. La enseñanza como actividad que requiere de unos conocimientos específicos, de un proceso de formación *ad hoc* y de un reciclaje permanente para ponerse al día tanto en los nuevos contenidos como en las nuevas metodologías didácticas aplicables a ese ámbito. Enseñar es una tarea

⁹⁷ LEGISLACIÓN EDUCATIVA. *Ley General de Educación*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993.

compleja porque exige conocer bien su materia, saber cómo aprenden los estudiantes cuyo aprendizaje se ha de guiar, manejar bien los recursos didácticos y escoger aquellos que se adecuen mejor al contexto del alumno, etc. pero además de todo esto el profesor debe ser capaz de:

- Analizar y resolver problemas.
- Analizar un tópico hasta desmenuzarlo y hacerlo comprensible.
- Apremiar cual es la mejor manera de aproximarse a los contenidos.
- Seleccionar las estrategias metodológicas adecuadas y los recursos que mayor impacto puedan tener como facilitadores del aprendizaje.
- Organizar las ideas, la información y las tareas para los estudiantes.

Pero al ser la enseñanza una actividad interactiva que se realiza en relación a unos sujetos, los estudiantes, lo cual hace que el docente deba poseer una serie de competencias:

- Saber identificar lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber.
- Saber establecer una buena comunicación con sus alumnos y explicar las cosas de forma que se le entienda, manteniendo una relación cordial con ellos.
- Saber manejarse en el marco de condiciones y características que presenta el grupo de estudiantes con el que le toque trabajar y ser capaz de estimularles a aprender, pensar y trabajar en grupo⁹⁸.

Enseñar no es sólo mostrar, explicar o argumentar los contenidos como aprendizaje, no es el solo hecho de repetir la información, cuando se habla de enseñanza se habla también del proceso de aprendizaje: “enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares”⁹⁹ enseñar como competencia del profesor no se puede concebir como un mero proceso aislado, sobre esta capacidad y habilidad del docente para hacer comprender los conocimientos giran una serie de

⁹⁸ ZABALZA, op. Cit. p.p. 110-111

⁹⁹ ZABALZA, Miguel. La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. p. 123

categorías que no pueden ser ignoradas por el profesor así mismo se circunscribe en un contexto social y cultural determinado.

Si partimos desde la concepción constructivista el aprendizaje es un proceso activo, en el cual se construye, modifica, enriquece y diversifican los esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares, ese proceso activo, no puede, en la escuela, separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas establecidas en el curriculum. Ésta actuación externa es la enseñanza, entendiéndose como la ayuda al proceso de aprendizaje, ayuda necesaria, pero solo ayuda ya que no se puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar; pero también es una ayuda restringida con límites, lo que Javier Onrubia llama “ayuda ajustada”¹⁰⁰ en donde “la condición básica para que la ayuda educativa sea eficaz y pueda realmente actuar como tal es, por tanto, que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno.”¹⁰¹

En tanto que para Onrubia dicha ayuda debe contener dos grandes características: 1. Debe considerar los esquemas de conocimiento de los alumnos (conocimientos previos) y 2. Debe provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados forzando su modificación por parte de los alumnos, asegurándose que la modificación vaya dirigida en función de los propósitos propuestos planteados en el curriculum. Ésta ayuda se apoya en soportes e instrumentos que van desde la intervención directa con un alumno o grupo de alumnos hasta la organización de los horarios, elección de espacios, organización y estructuras de la clase o agrupamiento de los alumnos, así como la elección y ordenación de contenidos, elección de actividades, presentación de estas consignas, tipos de material de apoyo que se emplean.¹⁰²

¹⁰⁰ COLL, Cesar, E. Martín, T. Mauri, Javier Onrubia, I. Solé y A. Zabala. El constructivismo en el aula. Graó, 17ª ed., México, 2007 p. 102

¹⁰¹ Cfr. COLL, es citado por Javier Onrubia El constructivismo en el aula. Graó, 17ª ed., México, 2007 p. 102

¹⁰² COLL, op. Cit. p. 105

Las distintas características que acabamos de atribuir a la enseñanza como ayuda ajustada se encuentran recogidas y asociadas a la noción de Zona del Desarrollo Próximo, concepto elaborado por Vygotsky; la zona de desarrollo próximo se define como la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea,¹⁰³ en otras palabras podemos decir que la zona de desarrollo próximo es el lugar donde gracias a la ayuda de otros y soportes externos, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar, asimismo se entiende que lo que el alumno es capaz de hacer con ayuda en la zona de desarrollo próximo podrá hacerlo de manera independiente. De lo anterior concluimos que es el profesor el responsable de ayudar en el aprendizaje al alumno, debiendo existir características específicas de interacción profesor/alumno, al respecto Onrubia¹⁰⁴ establece las siguientes características de interacción profesor/alumno:

1. Insertar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad puede tomar significado de manera más adecuada.
2. Posibilitar, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos resultan en un primer momento escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, en donde se tenga cabida a la curiosidad, capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento por sí mismo.

¹⁰³ Ibidem p.105

¹⁰⁴ Ibidem 109-118

4. Introducir, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo “sobre la marcha” de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de las actuaciones y productos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo por parte de los alumnos.
6. Establecer, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, tratando de evitar y controlar posibles malos entendidos o incomprensiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar las experiencias.

Ahora bien, analizado el concepto de enseñanza y sus alcances es momento de centrar en el aprendizaje, concepto concebido por la escuela tradicional como la “capacidad para retener y repetir información”¹⁰⁵ es decir, el educando no construye el conocimiento, ya que es un ente pasivo, receptor y como tal solo memoriza, en donde el papel del profesor es un mediador entre conocimiento y alumno. Y de ninguna manera estamos diciendo que memorizar es malo o no tiene ninguna relevancia, incluso para el modelo pedagógico constructivista la memorización en el aprendizaje es indispensable.

Analicemos el punto de vista de los constructivistas con respecto al concepto de aprendizaje, cabe aclarar que no ahondaremos en las fundamentaciones psicológicas que realiza el constructivismo del aprendizaje, ya que no es la intención ni objetivo del trabajo.

Cesar Coll citado por Frida Díaz-Barriga establece que: “La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo

¹⁰⁵ Panza, Margarita Op. Cit. p.170

al que pertenece. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista¹⁰⁶ lo anterior nos deja claro que el crecimiento cognitivo del alumno se desenvuelve en un contexto social y cultural lo que va a proporcionar al alumno conocimientos previos pero además se requiere de actividades planificadas, como lo sería la investigación, elaboración de mapas conceptuales, análisis de contenidos, cuadros sinópticos por mencionar algunos, es decir, se requiere enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados.

De tal manera que el aprendizaje es la construcción del conocimiento como un proceso de elaboración, en el sentido que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de diversas fuentes, relacionando dicha información con los conocimientos previos, “así aprender un contenido quiere decir que el alumno le atribuye un significado, construye una representación mental por medio de imágenes o proposiciones verbales, o bien elabora una especie de teoría o modelo mental como marco explicativo de dicho conocimiento”¹⁰⁷ si el alumno le atribuye un significado al conocimiento, se está hablando de un aprendizaje significativo, expliquemos un poco más este concepto; el concepto de aprendizajes significativos va a ser desarrollado por David Ausubel, a partir de los años sesentas, su obra ha marcado los derroteros de la psicología de la educación; Ausubel postula que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”¹⁰⁸ Díaz-Barriga comenta al respecto su postura se puede clasificar como constructivista y como interaccionista; constructivista por que concibe el aprendizaje no como una simple asimilación pasiva de información literal –como la escuela tradicional- el sujeto la transforma y

¹⁰⁶ Cfr. COLL, Cesar citado por DIAZ-BARRIGA en estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc.Graw Hill. México, 2001.

¹⁰⁷ DÍAZ-BARRIGA, Frida. Op. Cit. p.32

¹⁰⁸ Ibidem, p.35

la estructura, interaccionista por que los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz¹⁰⁹.

Porfirio Moran Oviedo¹¹⁰ opina que el aprendizaje no es lineal ya que el individuo al aprender tiene que recorrer varios escenarios que van a implicar crisis, retrocesos, resistencia al cambio, paralizaciones etc., en donde estos movimientos surgen porque el apropiar y transformar el objeto de conocimiento se ve determinado por las características del sujeto de conocimiento y no tanto por las características del objeto de conocimiento, este sujeto de conocimiento es un ser humano, en donde toda su experiencia vivida pasada y presente se encuentran en juego.

Dicho de otra manera, lo complejo no es el conocimiento en sí, sino los factores que rodean al individuo y su actitud de participar en la adquisición del objeto de conocimiento.

El aprendizaje como proceso es inacabado, recordando que el proceso tiene fases: apertura al problema, análisis y síntesis parciales y síntesis final, en donde una fase es preparadora de la siguiente y por consiguiente una fase no nos podrá dar una respuesta acabada, de tal manera que el aprendizaje se convierte en un proceso inacabado y continuo.

El aprendizaje visto como un proceso dialéctico, como algo que se construye requiere de la selección de experiencias idóneas para que el alumno opere sobre el conocimiento y el profesor deje de ser el mediador entre el conocimiento y el grupo y convertirse en el promotor del aprendizaje a través de la relación cooperativa y de grupo (ayuda ajustada); no se quiere decir que el profesor es desplazado o sustituido, sino todo lo contrario el profesor y el alumno adquieren mayores responsabilidades, pues para adquirir el conocimiento –partiendo claro

¹⁰⁹ Idem

¹¹⁰ Ibidem p.194

de una aceptación del alumno y profesor al cambio- se recurre a la investigación permanente, análisis y síntesis, de reflexión y de discusión así como el conocimiento del plan y programa de estudios conforme al cual realizan su práctica.

1.3.3. Curriculum: un enfoque constructivista

En la primera parte del presente trabajo, en lo relativo a las competencias que debe poseer el profesor hacemos referencia del significado del curriculum y los elementos que lo componen, por lo menos los más relevantes para el desarrollo del trabajo, concluimos pues que desde la postura de Cesar Coll quien plantea que el currículum en tanto que proyecto, es una guía para los encargados de desarrollarlo, constituyendo un instrumento útil para orientar la práctica docente, es decir, una ayuda para el profesor; pero además de las funciones anteriores el currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, de tal manera que deben quedar situadas por un lado las intenciones, principios, y orientaciones generales y por otra parte la práctica pedagógica, en donde el currículum debe evitar que exista una separación entre ambos extremos, esto no quiere decir que el currículum va a suplantarse la iniciativa y la responsabilidad de los profesores¹¹¹.

Para poder cumplir con las funciones anteriormente mencionadas el currículum debe contemplar cuatro grandes elementos: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y sobre qué, cuándo y cómo evaluar.

De lo anterior concluimos que el currículum como proyecto:

- a) realiza actividades educativas escolares
- b) precisa sus intenciones y
- c) proporciona guías adecuadas y útiles para los profesores
- d) los profesores tienen la responsabilidad de su ejecución
- e) proporciona información concreta sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar.

¹¹¹ COLL, Cesar, Op. Cit. p.32

El planteamiento anteriormente descrito (en donde su postura es constructivista) se encuentra muy ligado al planteamiento que presenta Stenhouse (corriente crítica), para quién, “un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica.”¹¹² De tal manera que el currículum visto de esta forma debe de incluir: la descripción del proyecto educativo, el análisis empírico de lo que realmente sucede en las aulas y los componentes anteriormente mencionados por Coll, ahora bien cuál es la diferencia entre ambas posturas, existen dos aspectos relacionados para el currículum uno es el proyecto o diseño curricular y el otro su aplicación, en donde ambos están íntimamente relacionados, a juicio de Coll el problema reside en que definido de ésta manera tan amplia el currículum termina por abarcar la totalidad de elementos de la educación formal, perdiendo su carácter específico y su operatividad, resultando difícil admitir que el análisis empírico de lo que sucede en las aulas pueda reducirse al desarrollo o aplicación del currículum, de tal manera que Coll establece que el proyecto o diseño curricular y el desarrollo o aplicación del currículum se deben tomar como dos fases de la acción educativa.

Anteriormente hicimos referencia a los elementos que componen el curriculum tales como: Diseño y planificación de la docencia, contenidos, metodología, didáctica y evaluación. El primero de ellos considero que fue desarrollado satisfactoriamente, en tanto lo conducente a los contenidos vamos a ampliar un poco el tema pero aplicado propiamente a la enseñanza del derecho denominados contenidos informativos y contenidos científicos, ya que en el primer capítulo desarrollamos el tema de los contenidos en lo general, y pasaremos posteriormente a desarrollar el tema de la metodología o estrategias didácticas y por último ampliaremos lo conducente a evaluación.

¹¹² cfr. STENHOUSE citado por COLL, en psicología y currículum. Editorial Piados, 2001.

1.3.3.1. Contenidos Informativos vs contenidos científicos

Primeramente habrá que clarificar qué son los contenidos informativos de la enseñanza del derecho, entendidos estos como los planes y programas de estudios; las escuelas y facultades de derecho revisan de manera periódica los planes y programas con el objeto de actualizar a los futuros abogados, más estas innovaciones no logran cambiar cualitativamente o de fondo los planes y programas de estudio caracterizados por ser extensivos y horizontales, “la razón de tal persistencia y del carácter enciclopédico de los currícula jurídicos, obedece a causas que están presentes en los sistemas jurídicos nacionales y que impiden racionalizar y planificar los estudios en las facultades”¹¹³ de tal manera que el diseño curricular debe considerar la participación e integración el contexto histórico-social-Estado y no dejándolo al margen.

De tal manera que las facultades y escuelas de derecho han optado por extraer, como materia de estudio, contenidos del sector codificado basado en principios racionalistas y de corte liberal, es decir, del Código de Napoleón (1804) y el Código Alemán (1900) obras que recogen toda la sistemática y coherencia del derecho romano, para los años 30's surge en México una evolución social arrastrada ya por la revolución de 1910, esta evolución social va a concluir en un proteccionismo del Estado por las clases más desprotegidas legitimándose la intervención del Estado en la economía y la sociedad. Lo que conocemos como derecho social: derecho del trabajo, agrario, de la seguridad social etc.

Este proceso intervencionista se manifiesta en el plano jurídico a través de una legislación de corte social legislación que surge al ritmo y bajo la presión de profundos antagonismos sociales. De ambos sistemas jurídicos contradictorios de por sí, las escuelas y facultades centran su estudio en la parte dogmática es decir solo el sector codificado.

¹¹³ WITKER, Jorge. Antología de Estudios sobre enseñanza del Derecho. U.N.A.M., México, 1995. p.260

Desde el punto de vista de Jorge Witker las causas de esta centralización del estudio del derecho se debe a varias causas “la concepción dogmática y exegética del derecho, que ve en la norma positiva codificada la verdadera ciencia jurídica; la formación de influencia francesa de muchos juristas y profesores; el concepto exclusivista de la profesión jurídica; la cerrada estratificación social de la carrera judicial y de la misma profesión de abogado; la dependencia cultural de corte eurocentrista, que legitima la interpretación y doctrina de autores europeos, etcétera, pueden señalarse como las razones más visibles de tal opción formativa”¹¹⁴ lo que nos indica el porqué en gran medida de la formación vertical del abogado.

De tal manera que existe una hegemonía entre el derecho público y civil, complementándose con el derecho social, en los programas de estudio de las escuelas y facultades de derecho, aunado a lo anterior se encuentra la integración cada vez mayor a los planes y programas de estudio nuevos principios, leyes, reglamentos, sentencias etc.

Ante esta problemática la respuesta de las escuelas de derecho ha sido incrementar y hacer más complejo la currícula de materias en lugar de simplificar y funcionalizar los estudios jurídicos dándole al derecho el dinamismo y la eficacia que como ciencia está reclamando y que la sociedad exige cada vez más a abogados con mayor preparación en la ciencia jurídica.

Hasta aquí hemos tratado los contenidos informativos, veamos ahora los contenidos científicos de la enseñanza del derecho y para su análisis debe quedar claro el concepto de currículum ampliamente explicado en apartados anteriores.

Ahora bien los contenidos informativos se refieren por decirlo así, a los conocimientos que debe adquirir el alumno, pero no basta el “enseñar” estos contenidos, se requiere de un conjunto de experiencias de aprendizaje, donde el

¹¹⁴ Ibidem, p.105

conocimiento es descubierto, encontrado, investigado por el estudiante todo ello en apoyo del profesor quien seleccionará actividades previas de aprendizaje.

Como quedó explicado anteriormente el concepto de currículum es más amplio que el de planes y programas de estudio que se reducen a listar materias sin coherencia e intencionalidad formativa y muchas veces repetitivas. El proceso de aprendizaje requiere de una planificación racional, organizando actividades, recursos didácticos y sistemas de evaluación todo ello en torno a lograr los objetivos propuestos, más las escuelas de derecho no pueden soslayar de la planeación del currículum la realidad circundante de la sociedad y la realidad docente. Del diagnóstico de estas dos variables se determinan los objetivos propuestos por la universidad, así como los contenidos de estudio, los recursos, procedimientos y métodos de enseñanza, sin dejar de lado la evaluación cualitativa y cuantitativa, sin lo anterior dudamos mucho que se pueda dar un aprendizaje crítico con el objetivo claro de formar juristas no como técnicos legales sino como juristas íntegros que respondan a las necesidades de la sociedad.

Con respecto a lo anterior Witker establece que solo teniendo presente el concepto de planificación curricular para la enseñanza del derecho, es posible hablar de un contenido científico, que se oriente a cambiar cualitativamente lo que la escuela tradicional ha generado por décadas.

Ahora bien, la planificación curricular debe operar sobre contenidos, experiencias de aprendizaje, actitudes, intereses y valores lográndose primeramente por los objetivos generales de la institución educativa y en un segundo momento por los objetivos “contenido-conducta” o lo que también se llaman objetivos intermedios o específicos, actualmente los objetivos de las escuelas de derecho se concretan al mero conocimiento-información siendo estos muy generales, verticales inconexos, aislados que se refugian en la memorización narrativa debiéndose pasar al nivel superior, hasta llegar a la evaluación crítica de hechos, instituciones, prescripciones, teorías y doctrinas, etc.

Para pasar a este nivel superior se requiere por un lado que la estructura de los contenidos informativos sea en base a criterios tipificados: comprensión, análisis, síntesis, relaciones, emisión de juicios, etc. Los cuales dinamizan la actividad cognoscitiva del estudiante y por otro lado que la planificación curricular rebase el área de los conocimientos por lo que se hace imprescindible planear procesos y actividades ligados a los contenidos que desarrollen en el alumno actitudes, intereses y valores, sumándose el ingrediente de la afectividad y respeto maestro-alumno, las nuevas tendencias de aprendizaje sugieren que el proceso enseñanza aprendizaje debe desarrollarse en un marco de afectividad ya que con ello se refuerzan valores, actitudes e intereses ya que el aprender es un fenómeno complejo y totalizador, formando así abogados y licenciados responsables, conscientes y sobre todo comprometidos con la sociedad, es momento de dejar de centrar nuestra atención como docentes en la pura adquisición memorística de conocimientos parcelados, que lo único que no se ha logrado es unir teoría y práctica jurídica.

En resumen, la planificación curricular requiere tener presente, al planear una enseñanza jurídica, lo que hemos denominado las fuentes del aprendizaje y que se desglosan en las áreas cognitivas, afectivas y psicomotoras, a fin de, intencionadamente, formar un jurista o abogado integral y completo.¹¹⁵ En este orden de ideas la planificación docente debe quedar en manos no solo del docente aislado o de los directivos de las escuelas de derecho sino en manos de un grupo colegiado preparado, heterogéneo en el ámbito educativo y sobre todo que coincidan en los objetivos directrices de la enseñanza del derecho.

El docente a impartir la materia o asignatura debe contemplar las siguientes etapas previas al desarrollo de la materia:

- Diseñar el objetivo general del curso: resume el proyecto intencionado de contenidos.

¹¹⁵ WITKER, Jorge, Derecho, desarrollo y formación jurídica, en revista Universidad, México, 1974, núm. 56

- Elaborar los objetivos específicos que los estudiantes deben alcanzar: implica una elaboración sistemática por parte del docente de lo que realmente persigue con el desarrollo del curso, se deben especificar claramente las metas a lograr armonizando para ello dos ideas centrales: los contenidos relevantes y los cambios conductuales que se espera que logren los estudiantes al finalizar el curso; dicho de otra manera significa desglosar los contenidos en relación con los cambios conductuales, sin esta etapa el docente trabaja sin rumbo y sin claridad de lo que se quiere lograr.
- Enumerar el contenido informativo del curso: se enumeran las materias que integran el contenido que se desea desarrollar, recomendándose sistematizar el contenido en unidades didácticas, no más de cuatro por semestre a cursar, sintetizar los elementos esenciales en lugar de extenderse en largas menciones históricas que solo aportan perfiles tangenciales.
- Seleccionar los métodos de enseñanza: el docente debe buscar los métodos adecuados tomando en cuenta las características del grupo, actualmente existen gran diversidad de métodos activos para el aprendizaje como pueden ser: panel, exposiciones, conferencias, seminario, la clase activa, la investigación dirigida...
- Seleccionar actividades y experiencias complementarias: las materias deben abordarse en su aspecto teórico y práctico, por lo tanto debe existir una planeación didáctica que debe contemplar prácticas jurídicas, visitas a tribunales, notarías, agencias administrativas, entrevistas, etc.
- Fijar las pautas de evaluación y plazos aproximados: el maestro debe establecer un sistema de evaluación lo más objetivo posible que evite todo tipo de subjetivismos, la evaluación está en íntima relación con los objetivos específicos y ser oportunamente comunicado a los estudiantes y orientar el proceso de aprendizaje, evitar que solo sea el examen el único elemento a evaluar se recomienda: la participación

activa en clase, control de lecturas, trabajo de investigación, asistencia a audiencias, por mencionar algunas.

- Confeccionar una bibliografía general y especial: es el complemento indispensable de toda planeación didáctica.

Además de las etapas previas expuestas por el maestro Witker, desde nuestro particular punto de vista es necesario tener en cuenta lo relativo a los aspectos fundamentales de diseño y planificación de la enseñanza propuesto por Miguel Zabalza.

b. Definición y contextualización de las estrategias de enseñanza

Un buen principio para este apartado, será si empezamos por definir qué entendemos por estrategias de enseñanza, exponiendo también cómo las entendemos dentro del concepto más amplio de enseñanza (desde la perspectiva constructivista que estamos considerando en este trabajo).

Partiendo de que la enseñanza es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos. Es decir, la enseñanza es un proceso que pretende apoyar o, si se prefiere el término, "andamiar" el logro de aprendizajes significativos. En tal sentido, puede decirse que la enseñanza corre a cargo del enseñante como su originador; pero al fin y al cabo es una *construcción conjunta* como producto de los continuos y complejos intercambios con los alumnos y el contexto instruccional (institucional, cultural, etcétera), que a veces toma caminos no necesariamente predefinidos en la planificación. Asimismo, se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices única e irrepetible¹¹⁶. Por ésta y otras razones se concluye que es difícil considerar que existe una única manera de enseñar o un método infalible que resulte efectivo y válido para todas las situaciones de enseñanza y aprendizaje. De hecho,

¹¹⁶ DÍAZ-BARRIGA, Frida. Op. Cit. p.p. 140-146

puede aducirse a lo anterior que aun teniendo o contando con recomendaciones sobre cómo llevar a cabo unas propuestas o método pedagógico cualquiera, la forma en que éste o éstos se concreten u operacionalicen siempre será diferente y singular en todas las ocasiones.

Consideramos importante señalar que las estrategias que se presentarán son derivadas de tal concepto de enseñanza (la ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos). Resumiendo podemos decir que las estrategias son procedimientos que el profesor y el alumno utilizan para lograr aprendizajes significativos, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica.

Consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente.

Desde el punto de vista de Frida Díaz Barriga, se tienen presente cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, dentro de una sesión, un episodio o una secuencia instruccional, a saber:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.

5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso.

Cada uno de estos factores y su posible interacción constituyen un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella. Dichos factores también son elementos centrales para lograr el ajuste de la ayuda pedagógica¹¹⁷.

1. 3.3.2. Clasificaciones y funciones de las estrategias de enseñanza

En esta sección presentaremos algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos.

Diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse *al inicio* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) o *al término* (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza aprendizaje o dentro de un texto instruccional. Con base en lo anterior es posible efectuar una primera clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su *momento de uso y presentación*.

- Las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas. Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos.
- Las estrategias coinstruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje. Cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información principal, logre una mejor

¹¹⁷ Idem

codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Se trata de funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, redes y mapas conceptuales, analogías y cuadros C-Q-A, entre otras.

- Estrategias postinstruccionales se presentan al término del episodio de enseñanza y permiten al alumno formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten inclusive valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son resúmenes finales, organizadores gráficos (cuadros sinópticos simples y de doble columna), redes y mapas conceptuales¹¹⁸.

A continuación Díaz Barriga¹¹⁹ propone una clasificación diferente:

- Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos

Son aquellas estrategias dirigidas a activar los conocimientos previos de los alumnos o incluso a generarlos cuando no existan. Tal como se señaló anteriormente, la importancia de los conocimientos previos resulta fundamental para el aprendizaje. Su activación sirve en un doble sentido: para conocer lo que saben sus alumnos y para utilizar tal conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

En este grupo podemos incluir también a aquellas estrategias que se concentran en ayudar al esclarecimiento de las intenciones educativas que se pretenden lograr al término del episodio o secuencia educativa.

Señalar explícitamente a los alumnos las intenciones educativas u objetivos, les ayuda a desarrollar expectativas adecuadas sobre la sesión

¹¹⁸ Idem

¹¹⁹ Idem

o secuencia instruccional que éstos abarcan, y a encontrar sentido y valor funcional a los aprendizajes involucrados.

Por ende, podríamos decir que dichas estrategias son principalmente de tipo preinstruccional, y se recomienda usarlas sobre todo al inicio de la sesión, episodio o secuencia educativa, según sea el caso. Ejemplos de ellas son las preinterrogantes, la actividad generadora de información previa, la enunciación de objetivos, etcétera

- Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utilizan para guiar, orientar y ayudar a mantener la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. La actividad de guía y orientación es una actividad fundamental para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje. En este sentido, las estrategias de este grupo deben proponerse preferentemente como estrategias de tipo coinstruccional dado que pueden aplicarse de manera continua para indicar a los alumnos en qué conceptos o ideas focalizar los procesos de atención y codificación. Algunas estrategias que se incluyen en este rubro son el uso de señalizaciones internas y externas al discurso escrito, y las señalizaciones y estrategias discursivas orales.

- Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender

Se trata de estrategias que van dirigidas a proporcionar al aprendiz la oportunidad para que realice una codificación ulterior, complementaria o alternativa a la expuesta por el enseñante o, en su caso, por el texto. Nótese que la intención es conseguir que, con el uso de estas estrategias, la información nueva por aprender se enriquezca en calidad proveyéndole de una mayor contextualización o riqueza elaborativa para que los aprendices la asimilen mejor. Por tal razón, se recomienda que las

estrategias también se utilicen en forma coinstruccional. Los ejemplos más típicos de este grupo provienen de toda la gama de información gráfica (ilustraciones, gráficas, etcétera).

Como el lector habrá notado, esta clase de estrategias tiene evidentes conexiones con la anterior (la que se refiere a la mejora de la atención selectiva) y con aquellas que se dirigen a potenciar el enlace entre conocimientos previos e información nueva. Es así porque la atención selectiva es una condición *sine qua non* para la elaboración profunda de la información, en la cual necesariamente se utilizan los conocimientos previos. Sin embargo, considerarnos que vale la pena establecer la distinción porque si bien hay estrategias que pudiesen encontrarse en cualquiera de las tres clases (especialmente en las dos primeras), algunas de ellas, por la función predominante en la que inciden, se agrupan mejor dentro de ésta que denominamos codificación elaborativa.

- Estrategias para organizar la información nueva por aprender

Tales estrategias proveen de una mejor organización global de las ideas contenidas en la información nueva por aprender. 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.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ellas a las de representación visoespacial, como mapas o redes conceptuales, a las de representación lingüística, como los resúmenes, y a los distintos tipos de organizadores gráficos, como los cuadros sinópticos simples, de doble columna, cuadros C-Q-A y organizadores textuales.

- Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Son aquellas estrategias destinadas a ayudar para crear enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, asegurando con ello una mayor significatividad de los aprendizajes logrados.

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 ausubeliana: los organizadores previos y las analogías.

Las distintas estrategias de enseñanza que hemos descrito pueden emplearse simultáneamente e incluso es posible hacer algunas propuestas híbridas entre ellas (por ejemplo, una analogía representada en forma de mapa conceptual, donde tópico y vehículo tengan mapas particulares puestos en comparación; véase más adelante), según el docente lo considere necesario.

El uso de las estrategias, como ya dijimos, esencialmente dependerá de la consideración de los cinco factores mencionados en la sección anterior; pero también de los tipos de procesos activados y los efectos esperados que se deseen promover en un momento determinado.

1.3.4. Evaluación

1.3.4.1. Evaluación bajo el modelo pedagógico tradicionalista

Generalmente consideramos que la evaluación desde el punto de vista tradicional es propiamente cuantitativa y no considera por ningún motivo lo cualitativo, esto no es del todo cierto, Rafael Flores Ochoa considera que la evaluación para la escuela tradicional es un procedimiento que se utiliza casi siempre al final de la unidad o del período lectivo para detectar si el aprendizaje se produjo y decidir si el alumno repite el curso o es promovido al siguiente. Tratándose por lo tanto de una evaluación sumativa o final, externa a la enseñanza misma y que permite verificar el aprendizaje de los alumnos de manera cualitativa cuando se comprueba simplemente si el alumno aprendió o no el conocimiento transmitido;

es cuantitativa cuando se le asigna un número o porcentaje al aprendizaje que el alumno muestra en relación con el promedio del grupo al que pertenece (evaluación según norma) o en relación con la precisión del logro del objetivo de aprendizaje esperado o enseñado (evaluación según criterio)¹²⁰

Ahora bien, durante el proceso enseñanza-aprendizaje el profesor también realiza preguntas evaluativas durante el transcurso de la clase, su finalidad es comprobar si el alumno presta atención a la explicación y al grado de comprensión de la misma, este tipo de evaluación diagnóstica le permite al maestro saber si el alumno está preparado para entender el tema siguiente, a fin de prevenir, corregir y ajustar la clase y ofrecer actividades remediales.

En la enseñanza tradicional la evaluación es reproductora de conocimientos, clasificaciones, explicaciones y argumentaciones previamente estudiadas por el alumno en clase o textos prefijados, sin que ello signifique memorización del 100 por ciento de la información, ya que también desde la perspectiva de la escuela tradicional niveles de habilidades de comprensión, análisis, síntesis y valoración de lo estudiado, ya sea en pruebas orales o en pruebas escritas de preguntas abiertas; las preguntas escritas pueden ser también cerradas o de una respuesta precisa, tipo test, llamadas preguntas objetivas y pueden redactarse de diferentes formas según requieran del estudiante información o comprensión y reflexión del tema objeto del examen, pueden ser de la forma de respuesta corta, de ordenación, de selección múltiple, de escogencia de la mejor respuesta, de interpretación de un texto o situación, o de solución de problemas siguiendo cierta pauta. Pero estas pruebas objetivas, aplicadas al final de la enseñanza tradicional, tienen la dificultad de que no encajen ni corresponden a una enseñanza verbalista, ambigua y vertical que caracteriza a la enseñanza tradicionalista.

¹²⁰ FLORES Ochoa, Rafael. *Evaluación Pedagógica y Cognición*. Editorial Mc Graw Hill, Colombia, 1999. p.35.

1.3.4.2. Evaluación, bajo la perspectiva pedagógica cognitiva (constructivismo)

En el transcurso de los últimos años, las cuestiones relativas a la evaluación han adquirido un protagonismo creciente hasta convertirse en uno de los focos prioritarios de atención de los análisis, las reflexiones y los debates pedagógicos y psicopedagógicos. Actualmente no podemos decir que exista una falta de propuestas teóricas, metodológicas e instrumentales.

El discurso pedagógico y psicopedagógico generado fuera y dentro de nuestro país nos brinda en la actualidad una serie de reflexiones y propuestas sobre evaluación que no son nada desdeñables ni en número ni en interés. Expresiones y conceptos como los de evaluación inicial, formativa y sumativa han pasado a formar parte de nuestro bagaje profesional. Hemos tomado conciencia de que existen tipos de evaluación y de que ésta puede cumplir funciones distintas, por lo que es necesario, en consecuencia, utilizar procedimientos y técnicas de evaluación igualmente diferenciadas. No basta con evaluar a nuestros alumnos, sino que es necesario, además, evaluar nuestra propia actuación como profesores y las actividades de enseñanza que planificamos y desarrollamos con ellos. Sin embargo, y desafortunadamente para nosotros, la evaluación sigue siendo uno de los ingredientes de nuestra actividad profesional que continúa planteando mayores dificultades, dudas y contradicciones.

Para el constructivismo debe ponerse una atención central en la valoración del grado de significatividad de los aprendizajes logrados por los alumnos, lo anterior significa que “interesan menos los aprendizajes basados en el tratamiento o procesamiento superficial de la información que se ha de aprender. Ya que el interés del profesor al evaluar los aprendizajes debe residir en: el grado en que los alumnos han construido, gracias a la ayuda pedagógica recibida y al uso de sus propios recursos cognitivos, interpretaciones significativas y valiosas de los contenidos revisados y el grado en que los alumnos han sido capaces de atribuir

un valor funcional en relación con la utilidad que estos aprendizajes puedan tener para otros futuros”¹²¹

Valorar el grado de significatividad de un aprendizaje no es una tarea simple, ya que se debe tener en cuenta que el aprendizaje significativo es una actividad progresiva y que solo puede valorarse significativamente.

En este mismo tenor de ideas, es necesario plantear y seleccionar de forma estratégica las tareas o instrumentos de evaluación que permitan que se manifieste la gradación de significatividad de lo aprendido y poder evaluar con mayor objetividad qué y cómo aprendieron los alumnos.

1.3.4.3. Evaluación de la enseñanza

Así como la evaluación le proporciona información importante sobre los aprendizajes logrados por los alumnos, también puede y debe permitir sacar deducciones valiosas sobre la utilidad o eficacia de las estrategias de enseñanza propuestas en clase.

Díaz Barriga opina que la información recabada por la evaluación al docente es relevante para decidir sobre el grado de eficacia de distintos aspectos relacionados con la enseñanza, como pueden ser las estrategias de enseñanza, el arreglo didáctico, las condiciones motivacionales, el clima socio-afectivo existente en el aula, la naturaleza y adecuación de la relación docente-alumno o alumno-alumno, en función, de las metas educativas propuestas¹²².

1.3.4.4. Tipos de evaluación

Existen diversas propuestas de clasificación de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. En el presente apartado seguiremos la ya conocida por todos: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

¹²¹ DÍAZ-BARRIGA, Frida. Op. Cit. p.p. 359-360

¹²² Ibidem 363

Evaluación diagnóstica es aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo; la evaluación diagnóstica puede ser inicial y puntual; la primera se realiza única y exclusiva antes de algún proceso o ciclo educativo.

Evaluación formativa se realiza paralelamente al proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que debe considerarse como una parte reguladora y consustancial del proceso. La finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica: regular el proceso enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas al aprendizaje de los alumnos.¹²³

Evaluación sumativa también llamada evaluación final, más aquella que se realiza al término de un proceso instruccional o ciclo educativo cualquiera. Su principal objetivo consiste en verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas. Por medio de esta evaluación el docente conoce si los aprendizajes estipulados en las intenciones se lograron bajo los criterios en el curriculum, además con esta evaluación se provee información que permite derivar conclusiones sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa global emprendida¹²⁴.

¹²³ Ibidem 406

¹²⁴ Idem

1.4. Marco jurídico de la enseñanza del derecho

El régimen jurídico de las universidades debe ser definido por la Constitución, primero porque es importante reconocer la función social y nacional de las universidades y segundo radica en que los universitarios deben y pueden demostrar que así como constituyen la respuesta a la necesidad social de proveer el progreso y el bienestar colectivo responde al imperativo de ofrecer nuevas alternativas para la vida jurídica nacional.

Los universitarios y la misión de las universidades es contribuir a resolver los problemas de carácter social y nacional, por lo tanto es necesario que los universitarios defiendan sus derechos y los de la institución que los ha formado, siendo los cauces legales los que ofrecen a las universidades y a sus miembros realizar sus legítimos intereses, en la medida en que esto ocurra y defendiendo los intereses de las universidades se formarán conciencias colectivas de acatamiento del derecho que beneficie a las universidades y a los ciudadanos; más no podemos circunscribir la misión de la universidad los argumentos expuestos, habrá que incluir como lo establece Ortega y Gasset la universidad tiene la función de la enseñanza de las profesiones intelectuales, la investigación científica, ya que en ella se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello; pero deberá también crear en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. El fundamento Constitucional de la universidad radica en el artículo 3º el cual se analizará en el presente apartado.

1.4.1 Artículo 3º Constitucional

El artículo 3º Constitucional ha sufrido diversas modificaciones a través del tiempo, ello propiciado en gran medida a las circunstancias y acontecimientos que se fueron gestando en nuestro país, en donde la función educativa debió de

alguna manera adecuarse a las necesidades exigidas del pueblo mexicano a su contexto histórico-social, económico o político que vivía.

1.4.1.1. Reforma de 1934

El artículo 3º emanado por nuestra Carta Magna de 1917 va a sufrir seis reformas de importancia en 1934, 1946, 1979, 1992, 1993 y 2002; la primera de ellas, fue la reforma de 1934 a consecuencia de una iniciativa formulada por el Comité Ejecutivo Nacional del Partido Nacional Revolucionario, dicha reforma va a consistir primordialmente en el establecimiento de la educación socialista, la educación impartida por el Estado de cualquier nivel y la que impartieran las escuelas particulares también sería socialista “en el sentido de que pugnaría por formar el concepto de solidaridad necesario para la progresiva socialización de los medios de producción económica, con ello se marcaba a la educación una ruta acorde con las nuevas aspiraciones con la humanidad.”¹²⁵ Lo que para la escuela crítica sería el conocimiento como una construcción social que está arraigada en los nexos de poder, partiendo del binomio educación-sociedad sujeta claro al poder del Estado.

La reforma al artículo tercero de 1934 se debe en gran medida a los acontecimientos que vivía México en esa época por mencionar algunos: México recibía el impacto de las inquietudes socialista que se desarrollaban no solo en la Unión Soviética, por ejemplo en Alemania Hitler llevaba al poder a su Partido Obrero Alemán Nacional Socialista, en tanto en Italia, para esquivar el marxismo, Mussolini imponía el fascismo, en España el comunismo marchaba al lado del movimiento republicano para derrocar a la monarquía, ahora bien, la fuente del socialismo en nuestro país no emana de una fuente directa y unívoca sino de teorías diversas y multívocas que produjeron confusión y una reforma utópica en

¹²⁵ VALADÉS, Diego. El Derecho Académico en México. U.N.A.M. México 1987, p.209

nuestro régimen educativo. Se vivía en nuestro país nuevamente las fricciones Estado-Iglesia, el maximato en decadencia y la organización de campesinos y obreros como entes de poder electoral manipulados por las diferentes facciones o ideologías postrevolucionarias.

La reforma anteriormente mencionada va a generar descontento y defensa por la autonomía de las universidades siendo el catedrático Antonio Caso el primer opositor de dicha reforma ya que consideraba que el implantar la educación al régimen socialista “constreñía la libertad de cátedra a una sola tendencia doctrinaria y se opuso a la declaración del colectivismo como credo de la universidad mexicana”¹²⁶ lo cual va a generar una pugna entre Estado y Universidad.

1.4.1.2. Reforma de 1946

La reforma introducida al artículo 3º en 1946 fundamentalmente va a suprimir a la educación socialista y va a establecer que “la educación impartida por 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”¹²⁷ la doctrina de la unidad nacional plasmada en el artículo 3º Constitucional fue iniciada por el presidente Manuel Ávila Camacho y reforzada por los acontecimientos de la segunda guerra mundial, algunas de las características fundamentales de la reforma podremos resumirlas en primer lugar es que el criterio que orientará a la educación además de mantenerse ajena a todo dogma religioso se basará en los resultados del progreso no solo científico sino para luchar contra la ignorancia, la servidumbre, el fanatismo y los prejuicios; establece que la educación será democrática

¹²⁶ SOLANA, Fernando, Cardiel Reyes y Bolaños Raúl coordinadores. Historia de la Educación pública en México. SEP. México, 1982, p.645

¹²⁷ VALADEZ, Diego. Op. Cit. p.20

reconociendo a ésta como a la estructura jurídica y al régimen político y sistema de vida el cual deberá estar en constante mejoramiento, social, cultural y económico del pueblo; la educación será nacional entendiéndola como la preocupación constante por los problemas de México; contribuir a la mejor convivencia humana. Este párrafo es la fracción II del artículo vigente, un análisis de fondo se realizará posteriormente.

1.4.1.3. Reforma de 1979

Dentro del marco del cincuenta aniversario de la autonomía universitaria de la UNAM a iniciativa presidencial para adicionar el artículo 3º Constitucional y garantizar constitucionalmente la autonomía de las universidades, el Presidente de los Estados Unidos Mexicanos en su exposición de motivos que justifican el decreto que eleva la Autonomía Universitaria a rango Constitucional, establece que “la Filosofía educativa rechaza postulados cerrados a toda posibilidad dialéctica. Supone un sistema ajeno a fanatismos y prejuicios, abierto a todas las corrientes del pensamiento universal y atento a la convicción del interés general, a la comprensión de nuestros problemas y al acrecentamiento de nuestra cultura”¹²⁸ en la exposición de motivos se reconoce abiertamente que es necesario y urgente dejar de lado los postulados cerrados de la escuela tradicional la abertura a corrientes nuevas como la escuela crítica que tienen su fundamento en la teoría dialéctica en donde individuo y sociedad se encuentran íntimamente relacionados surgiendo con ello similitudes y contradicciones lo que McLaren establece como asimetrías y contradicciones de poder, en donde el educador debe reconocer que los problemas de la sociedad surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad¹²⁹.

¹²⁸ Exposición de motivos que justifican el Decreto que eleva la Autonomía Universitaria a rango Constitucional, formulado por el Lic. José López Portillo. 10 de octubre de 1979. Véase en LOS PRESIDENTES DE MÉXICO ANTE LA NACIÓN 1821-1984, Tomo IV. LII Legislatura de la Cámara de Diputados. México, 1985, p.1310

¹²⁹ MCLAREN, Peter. Op. Cit. p. 205

Las reformas adicionadas al artículo 3º en 1979 siguen vigentes, se pueden resumir en el compromiso permanente del Estado en el sentido de respetar de manera irrestricta la autonomía de la universidad, la autonomía forma parte del orden jurídico nacional y por ende las instituciones que lo ejercen no pueden sustraerse al acatamiento de ese orden jurídico nacional, la autonomía corresponde a cada institución y a su responsabilidad del cumplimiento de planes, programas y métodos de trabajo, la autonomía supone, la facultad de las universidades de gobernarse por sí mismas, son fines de las instituciones autónomas educar, investigar y difundir la cultura, debiéndose observar los principios de libertad de cátedra e investigación, de libre examen y discusión de ideas.

El análisis del artículo y por consiguiente de las adiciones implementadas se realizará en el siguiente apartado, más es preciso comentar los argumentos por los cuales el régimen jurídico de las universidades debe ser definido por la Constitución, primero porque es importante reconocer la función social y nacional de las universidades y segundo radica en que los universitarios deben y pueden demostrar que así como constituyen la respuesta a la necesidad social de proveer el progreso y el bienestar colectivo responde al imperativo de ofrecer nuevas alternativas para la vida jurídica nacional.

Los universitarios y la misión de las universidades es contribuir a resolver los problemas de carácter social y nacional, por lo tanto es necesario que los universitarios defiendan sus derechos y los de la institución que los ha formado, siendo los cauces legales los que ofrecen a las universidades y a sus miembros realizar sus legítimos intereses, en la medida en que esto ocurra y defendiendo los intereses de las universidades se formarán conciencias colectivas de acatamiento del derecho que beneficie a las universidades y a los ciudadanos; más no podemos circunscribir la misión de la universidad los argumentos

expuestos, habrá que incluir como lo establece Ortega y Gasset la universidad tiene la función de la enseñanza de las profesiones intelectuales, la investigación científica, ya que en ella se cultiva la ciencia misma, se investiga y se enseña a ello; pero deberá también crear en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee; pero para ello se requiere “alojar dentro de sí las dos cosas más gélidas que hay en el mundo: la firme voluntad y la clara reflexión”¹³⁰

1.4.1.4. Reforma de 1992

Precisa que la Educación que imparta el Estado-Federación, Estados, Municipios sea laica, buscando evitar que la educación oficial privilegie a alguna religión o promueva el profesar una religión.

Establece que la educación primaria, secundaria y normal, así como aquella destinada a obreros y campesinos, que impartan los particulares deberá requerir expresa autorización, debiendo ajustarse a los planes y programas que al efecto establezca la autoridad.

1.4.1.5. Reforma de 1993

Entre otras reformas de éste año considero que las más importantes para nuestro tema son las siguientes:

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 artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas;

¹³⁰ ORTEGA Y GASSET, José. Misión de la Universidad. Editorial Espasa-Calpe, Madrid, 1930. pp.145

1.4.1.6. Reforma de 2002

Propone que 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 de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica y, alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura.

1.4.1.7. Artículo 3º Vigente

El artículo 3º Constitucional que en su segundo párrafo establece que “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”¹³¹ desde nuestro punto de vista el desarrollo armónico del individuo se da a través de un conjunto de elementos de carácter cultural, científico, académico, político y del análisis crítico y reflexivo de la problemática que aquejan a la sociedad en la cual está inmerso, si bien es cierto, que dicha fracción no especifica a qué nivel, se da por entendido que es a todos los niveles y escuelas, por lo tanto el nivel superior y las escuelas y facultades de Derecho se encuentran en dicho supuesto; ahora bien, el análisis del artículo 3º al cual nos referimos será únicamente en lo relativo a la educación superior y por ende a las escuelas y facultades de Derecho.

¹³¹ CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Congreso de la Unión. México, 1997, p.167.

Pasaremos entonces al análisis de la fracción II y V del artículo 3º la cual cito textualmente:

"II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus aspectos, 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;

V. 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 la cultura."¹³²

De lo anterior se infiere que la educación laica se basa en el desarrollo científico, luchando contra los problemas que aquejan a la sociedad: servidumbres, fanatismos y prejuicios, por otro lado al considerar a la democracia no solo como una estructura jurídica y un régimen político sino como sistema de vida integral que se encuentra constantemente en un mejoramiento social, económico y cultural nos establece claramente que los principios postulados por la corriente crítica: cultura-sociedad tienen un fundamento legal es decir, el Estado Constitucionalmente le está permitiendo pertinencia y abertura a los criterios del razonamiento dialéctico. Todo lo anterior no es ni debe ser ajeno a las escuelas y facultades de Derecho.

En cuanto a la Autonomía de la Universidad se establece lo siguiente:

" VII. 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 artículo respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas..."¹³³

Quizás una de las modificaciones más importantes para la educación superior es sin lugar a dudas la realizada en 1979 con respecto a la autonomía universitaria, si bien es cierto ya Antonio Caso en 1933 había abogado por dicha reforma más

¹³² Ibidem, p.4

¹³³ Ibidem, p.5

esta no prosperó; para el análisis de la fracción VII se dividirá en tres partes que por demás relacionadas entre sí, esto solo para efectos didácticos; en un primer momento definir lo que es autonomía y clarificar la facultad y responsabilidad de gobernarse por sí mismo con sus respectivos riesgos que ello conlleva, riesgos cuando se tiene un concepto erróneo de la autonomía, en un segundo momento lo relativo a los fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación, libre examen y discusión de ideas y por último en un tercer momento lo relativo a los planes y programas de estudio.

La elevación a categoría constitucional de la autonomía universitaria es un paso precautorio para que evitar en determinado momento y por factores contingentes el Estado pueda invadir la esfera de la autonomía y atropellar la libertad en que el artículo 3º deja a la impartición de educación superior, es pues una garantía constitucional; entonces ¿qué es la Autonomía?

“es la Facultad de todo organismo público de educación superior –llámese universidad, tecnológico, instituto, o como se quiera- para elegir por sí mismo y sin presión alguna a los componentes de sus órganos directivos, unitarios o colectivos; fijar y modificar sus planes de estudio y sus métodos de enseñanza; seleccionar a su personal docente de investigación, reglamentar su calendario de actividades, requisito que deben satisfacer las distintas categorías de profesores, obligaciones y derechos de su alumnado y las formas y solemnidades para el otorgamiento de calificaciones, de títulos y de grados; puede también imponer medidas disciplinarias internas, crear estímulos, nombrar y remover a su personal administrativo; manejar su patrimonio y planear y desarrollar actividades deportivas que completen la docencia e investigación. En fin pueden las universidades hacer todo aquello que les está permitido a las personas morales”¹³⁴

De tal manera que la autonomía vista así no es ni fuero, ni extraterritorialidad, ni inmunidad, ni irresponsabilidad, ni ilimitación de actuación; no puede ser extraterritorialidad porque es bien sabido, que la soberanía radica en el pueblo, en donde la soberanía del Estado se traduce, en su fórmula más amplia, en una pretensión de absoluta independencia con respecto al exterior (aunque actualmente existen los Tratados Internacionales, pero ese será punto de discusión en otro momento y en otro trabajo) y de indisputada supremacía al

¹³⁴ LEGISLATURA LII, CAMARA DE DIPUTADOS DEL CONGRESO DE LA UNIÓN. Derechos del Pueblo Mexicano, antecedentes, origen y evolución del articulado constitucional, T.I. México a través de sus Constituciones. México, 1985.

interior; de tal manera que la Soberanía es en esencia indivisible e inalienable, la Soberanía no puede compartirse ni mucho menos enajenarse, de tal manera que la universidad no puede gozar de un status de extraterritorialidad ya que dentro del ámbito nacional sólo se le concede extraterritorialidad a las misiones diplomáticas extranjeras, ya que como se indicaba la soberanía nacional tiene límites con respecto al exterior, el reconocimiento de la soberanía de otros países; de tal manera que aceptar que la universidad puede quedar substraída a la acción de la autoridad con apego a la ley equivaldría a minar por su base el concepto de soberanía, sería tanto como aceptar la existencia de un “Estado universitario” dentro del Estado de la Nación.

Con respecto a que la autonomía no genera fueros, hay que recordar que los fueros o privilegios fueron abolidos tanto por las constituciones de 1857 y 1917, solo subsiste en términos del artículo 13 del código político, el fuero de guerra que consiste en que los delitos cometidos por los miembros del Ejército serán juzgados y sancionados por tribunales militares; de tal manera que la autonomía concedida a las universidades no crea fuero magisterial ni estudiantil, si llegará a existir dicho fuero es totalmente inconstitucional; es decir, tanto universidad y estudiantes son sujetos al igual que los habitantes del territorio y sin excepción al conjunto de disposiciones legales que rigen la vida de México.

Cuando el artículo tercero en su fracción VII nos habla de los fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación, libre examen y discusión de ideas todo ello en base claro está a la autonomía universitaria elevado al rango constitucional, si bien es cierto la misión de la universidad es impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos todo ello en función y en beneficio de la sociedad, así mismo se le otorga la total libertad para la impartición

libre de cátedra lo que quiere decir que los catedráticos de las universidades pueden aplicar con entera libertad los métodos y estrategias de enseñanza.

Es menester comentar que durante la sesión ordinaria de la cámara de diputados, celebrada el 16 de octubre de 1979, para la adición de la fracción VIII hoy VII en el artículo vigente, en la sesión de debates, en la intervención del diputado C. Genovevo Figueroa Zamudio llama la atención su discurso el cual cito parte del mismo:

“La universidad es *la conciencia crítica* de la sociedad; es el elemento que le permite renovarse, encontrar nuevos cauces, *conjugar sus principios e integrar sus contradicciones*.”¹³⁵ Continúa el C. diputado “El desarrollo de un pueblo se mide por la oportunidad que tiene su pueblo de educarse, *su libertad para criticar y transformar las estructuras sociales y políticas* en las que se vive. Es esta una de las tareas más importantes de las universidades.”¹³⁶

De la anterior postura de defensa a la reforma del artículo 3º fracción VIII, de la fracción priísta, es claro encontrar la concordancia con los postulados de las corrientes innovadoras de la educación con la intencionalidad de dejar atrás el lastre educativo tradicionalista que tanto atraso ha traído a la educación mexicana.

Es inherente a la esencia de las universidades acoger en su seno, con propósitos exclusivos de docencia e investigación, todas las corrientes de pensamiento y las tendencias de carácter científico y social; pero es necesario aclarar que si bien es cierto estas corrientes de pensamiento no se pueden desligar del aspecto político no debe la universidad o los integrantes de la universidad alumnos, maestros o personal administrativo tomarlas como banderas y formar grupos políticos

¹³⁵ Ibidem, pp.3-338-339.

¹³⁶ Ibidem, p.3-339

militantes dentro de las universidades, desafortunadamente ese no debiera no es una realidad ya que en la actualidad por lo menos en la U.M.S.H. nuestra máxima casa de estudios se ha politizado y se ha utilizado como botín político lo que viene en detrimento del quehacer universitario.

Con respecto al tercer elemento sujeto a análisis, lo relativo a los planes y programas de estudio donde se establece que la universidad tiene la facultad para crearlos o modificarlos, desde nuestro punto de vista consideramos que se ha soslayado la base de la educación no solo superior sino de cualquier nivel, en ningún momento nuestra Constitución en lo relativo a educación nos habla del diseño curricular base de todo sistema educativo, nos presenta de manera trunca o simplista tan solo lo relativo a planes y programas de estudio.

1.4.2. Artículo 73 Constitucional en relación a la educación superior.

1.4.2.1. Artículo 73 Constitucional

Es menester comentar que con motivo de las reformas hechas en 1928, fueron suprimidas las originales fracciones XXV y XXVI del artículo 73, al recorrerse la numeración quedó como fracción XXV la anterior XXVII la que ha sido objeto de tres modificaciones, en términos generales la fracción facultaba al Congreso superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas y de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación etc. Pero dichos establecimientos deberán sostenerse por particulares, en este apartado solo analizaremos la actual fracción XXV.

" El Congreso tiene facultad:

XXV. Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, *superiores*, secundarias y *profesionales*; de *investigación científica*, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas y de agricultura y de minería, de artes y oficios, *museos*,

bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la Nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones...¹³⁷

Lo anterior nos viene a corroborar claramente, que para el Estado, a través de Poder Legislativo es necesario garantizar Constitucionalmente no solo el establecimiento de la educación sino su mantenimiento en todos sus niveles; de tal manera que las escuelas y facultades de Derecho se encuentran protegidas por nuestra Constitución.

¹³⁷ CONSTITUCIÓN Op. Cit. p.59.

1.4.3. Legislación General en materia educativa

1.4.3.1. Ley General de Educación

En el presente apartado se analizarán los artículos más importantes relacionados con la educación superior concatenándolos con los artículos constitucionales según corresponda y a las categorías teórico pedagógicas, comentadas en apartados precedentes.

La Ley General de Educación, publicada en el diario oficial el 13 de julio de 1993, establece en su *artículo 2º* “la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”¹³⁸ en lo general existe una relación estrecha con el artículo 3º fracción II inciso a, b y c, así como en lo particular a la educación superior en la fracción VII, con respecto a la fracción II, en donde se determina que la educación tomará como base el progreso científico, será democrática considerándola como sistema fundado en la cultura del pueblo, procurando el acrecentamiento de la cultura y contribuyendo no solo a la mejor convivencia humana sino al interés de la sociedad, en tanto la fracción VII establece que uno de los fines de la educación es la de difundir la cultura, como podemos observar el binomio cultura-sociedad son parte medular de nuestro marco jurídico educativo, así mismo existe una estrecha relación entre ambos articulados, lo cual es obvio ya que la ley secundaria se subordina y por lo tanto debe estar acorde a la Constitución, por otro lado, el planteamiento que hace tanto la Constitución como la Ley General de Educación coinciden con el modelo pedagógico del constructivismo y de la escuela crítica.

¹³⁸ LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993, Op. Cit. p. 237

En tanto el artículo 7º de la Ley establece que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrán, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

- I. Contribuir en el desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II. Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- V. Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad.
- VI. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante esta, así como propiciar el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos.
- VII. Fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científicas y tecnológicas;¹³⁹

Es claro pues la necesidad que observó el legislador en incluir como fines de la educación el análisis y la reflexión crítica tanto del conocimiento y la práctica, que en toda sociedad se debe propiciar para la toma de decisiones, así mismo de vital importancia es promover a cualquier nivel y no se diga en las escuelas y facultades de derecho el valor de la justicia y la observancia de la ley así como el principio de igualdad de los individuos ante la misma.

Se agrega que la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, es un servicio público. (Art. 10)

Constituyen el sistema educativo nacional:

- a. Los educandos y los educadores;
 - b. Las autoridades educativas;
 - c. Los planes y programas, métodos y materiales educativos;
 - d. Las instituciones educativas del Estado y de sus organismos descentralizados;
 - e. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, y
 - f. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.
- Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiaⁿ¹⁴⁰.

¹³⁹ Ibidem, p. 238

¹⁴⁰ Ibidem, p. 240

De lo anterior podemos inferir dos cuestiones, la primera si el hecho de que la educación de cualquier nivel al ser un servicio público está sujeta a los intereses del Estado como ente de poder, desde nuestro punto de vista al elevar a rango constitucional la autonomía de las universidades y con ello fundamentando jurídicamente la libertad de cátedra, la elaboración de planes y programas de estudio y la aplicación de métodos de enseñanza todo ello circunscrito a las necesidades culturales de la sociedad mexicana, consideramos que existe independencia del Estado y las Universidades.

Por otro lado al circunscribir la Ley General de Educación en un todo al sistema educativo nacional el cual incluye entre otros aspectos al educando, educador, escuelas públicas y particulares, planes y programas de estudio, métodos y materiales educativos, etc. No deja al arbitrio la finalidad de la educación o a los intereses de cada quién, sino que es clara y concisa al establecer que el sistema nacional de educación debe a través de la educación integrar al educando a la sociedad, nuevamente el centro de interés de la educación y en este caso la educación superior y particularmente las escuelas y facultades de derecho serán las necesidades y exigencias de la sociedad mexicana.

En tanto los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación establecen las atribuciones de las autoridades educativas para el nivel básico y para las escuelas normales y formadoras de docentes, será el artículo 14 el correspondiente a establecer las atribuciones de las autoridades educativas tanto para instituciones públicas como particulares en los diferentes niveles educativos que no están incluidos en los artículos 12 y 13, de tal manera:

“que corresponde a las autoridades educativas federal y locales, de manera concurrente, las atribuciones siguientes:

- I. Promover y prestar servicios educativos, distintos de los previstos en las fracciones I y IV del artículo 13, de acuerdo con las necesidades nacionales, regionales y estatales.
- II. Determinar y formular planes y programas de estudio distintos de los previstos en la fracción I del artículo 12;
- III. Revalidar y otorgar equivalencias de estudios, distintos de los mencionados en la fracción V del artículo 13, de acuerdo con los lineamientos generales que la secretaría expida;

- IV. Otorgar, negar y retirar el reconocimiento de validez oficial a estudios distintos de los de primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica que impartan los particulares;
 - V. Editar libros y producir otros materiales didácticos, distintos de los señalados en la fracción III del artículo 12;
 - VI. Prestar servicios bibliotecarios a través de bibliotecas públicas, a fin de apoyar al sistema educativo nacional, a la innovación educativa y a la investigación científica, tecnológica y humanística;
 - VII. Promover permanentemente la investigación que sirva como base a la innovación educativa;
 - VIII. Impulsar el desarrollo de la enseñanza tecnológica y de la investigación científica y tecnológica;
 - IX. Fomentar y difundir las actividades artísticas, culturales y físico-deportivas en todas sus manifestaciones;
 - X. Vigilar el cumplimiento de esta Ley y de sus disposiciones reglamentarias, y
 - XI. Las demás que con tal carácter establezcan esta Ley y otras disposiciones aplicables.
- El Ejecutivo Federal y el gobierno de cada entidad federativa podrán celebrar convenios para coordinar o unificar las actividades educativas a que se refiere esta Ley, con excepción de aquellas que, con carácter exclusivo, les confiere los artículos 12 y 13."¹⁴¹

El artículo 14 en comento establece claramente cuáles son las atribuciones que le corresponden a las autoridades educativas en sus diversos niveles, es preciso puntualizar que la fracción II, relativa a la facultad que tienen las autoridades educativas para determinar y formular planes y programas de estudio, desde nuestro punto de vista contradice al principio de autonomía de las universidades, soslayando la facultad de las universidades públicas o particulares para la elaboración de los mismos, en tanto la fracción X de dicho artículo, establece la atribución de vigilar el cumplimiento de esta ley y de sus disposiciones reglamentarias, más no establece cuales serán las sanciones que den lugar al infringirla, ni establece que órgano será el encargado de hacerlo. Si bien es cierto que el capítulo VIII denominado *De las infracciones, las sanciones y el recurso administrativo*, en su sección I *De las infracciones y las sanciones*, en su artículo 75, establece que son infracciones de quienes prestan servicios educativos: fracción XII: incumplir cualesquiera de los demás preceptos de esta Ley, así como las disposiciones expedidas con fundamento en ella; en tanto que, en su segundo párrafo establece que las disposiciones de este artículo no son aplicables a los *trabajadores de la educación* en virtud de que, las infracciones en que incurran serán sancionadas conforme a las disposiciones específicas para ellos, primeramente habrá que determinar que se entiende por trabajadores de la educación, a quién corresponde entonces la denominación del artículo 75 a los

¹⁴¹ Ibidem, p. 242

prestadores de servicios y cuáles son o bajo qué régimen jurídico se encuentran las disposiciones específicas para los trabajadores de la educación.

Con respecto a las demás fracciones es innegable la preocupación del legislador para promover no solo el conocimiento, sino la cultura, la tecnología, la investigación, el impulso al desarrollo educativo, todo ello a través de la edición de libros, establecimiento de bibliotecas, promoviendo la investigación científica, las actividades culturales, artísticas y deportivas, sin lugar a dudas con el firme propósito de apoyar al sistema educativo nacional, asimismo su preocupación por que las escuelas particulares se sujeten al marco jurídico de la educación no tanto para fiscalizar su proceder sino para garantizar la calidad del servicio que ofrece así como para darle a la vez certeza y seguridad jurídica.

En el mismo tenor de ideas el artículo 17¹⁴² determina que las autoridades educativas, federal y locales se reunirán periódicamente con el propósito de analizar e intercambiar opiniones sobre el desarrollo del sistema educativo nacional, formular recomendaciones y convenir acciones para apoyar la función social educativa. Estas reuniones serán presididas por la Secretaría, al respecto es necesario comentar que sí, es importante que exista esta relación y coordinación entre las diferentes autoridades educativas, más también es importante comentar que gran parte de los problemas educativos de éste país se resuelven atrás de un escritorio que poco conoce de las necesidades reales de la sociedad; lo que provoca una desvinculación entre necesidades exigidas por la sociedad y proyectos educativos, esta problemática es ampliamente analizada por la escuela crítica, considerando que la problemática educativa se deriva en gran medida porque el currículum no cumple con los objetivos reales y para los cuales está hecho.

¹⁴² Ibidem, pp. 243-244

El artículo 20 de la Ley establece la importancia que tiene la actualización y capacitación del personal docente a todos los niveles para lograr los fines propuestos por el sistema educativo, más, es menester comentar que uno de los grandes problemas del docente a nivel licenciatura y por supuesto en los docentes dedicados a la enseñanza jurídica es precisamente que el docente no cuenta con la preparación metodológica adecuada para la construcción del conocimiento jurídico con un enfoque crítico o bajo el velo de los modelos activos o del constructivismo, sino simplemente bajo el criterio de la clase magistral, de tal manera que existe una falta de congruencia entre el artículo 3º Constitucional y el artículo 20 de la Ley General de Educación, ya que el primero elevado a rango Constitucional establece que el aprendizaje debe de ser bajo un esquema de reflexión crítica, en tanto el segundo establece de manera muy general la capacitación y la actualización dejando al arbitrio de cualquier corriente pedagógica el criterio a seguir lo cual genera estas lagunas jurídicas.

Siendo el artículo 20 el que en su fracción III establece que las autoridades educativas en sus ámbitos de competencia tiene como una de sus finalidades la realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad.

“ARTICULO 20.- Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

I.- La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica -incluyendo la de aquellos para la atención de la educación indígena- especial y de educación física;

II.- La actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;

III.- La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad, y

IV.- El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa.

Las autoridades educativas locales podrán coordinarse para llevar a cabo actividades relativas a las finalidades previstas en este artículo, cuando la calidad de los servicios o la naturaleza de las necesidades hagan recomendables proyectos regionales.”¹⁴³

¹⁴³ Ibidem, p. 244

El artículo 21 de la Ley establece cual es la función del educador y lo define como promotor, coordinador y agente del proceso educativo, al respecto será preciso puntualizar algunas cuestiones y concatenarlas con el modelo pedagógico constructivista; para la cual cito el mencionado artículo:

"ARTICULO 21.- El educador es promotor, coordinador y agente directo del proceso educativo. Deben proporcionársele los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento. Para ejercer la docencia en instituciones establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, los maestros deberán satisfacer los requisitos que, en su caso, señalen las autoridades competentes"¹⁴⁴.

Cesar Coll determina que el rol del docente está en función de *El Cómo se construye*, correspondiéndole al profesor y su tarea es la de *orientar los procesos de construcción* del alumno hacia los contenidos escolares; en donde el profesor es un *guía y un orientador* de manera muy especial ya que su función es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado. En este punto radica el trabajo de engarce de la construcción del alumno y el saber constituido en donde está la especificidad del trabajo del profesor bajo una perspectiva constructivista. Para ello se deben utilizar estrategias didácticas que al incluirlas al protagonismo individual del alumno y operar de manera individual ciertos modelos didácticos y socializar la interpretación, conjeturas u explicaciones de estos modelos didácticos con los que se opera.

Nuevamente la Ley es ambigua, mientras no se determine claramente bajo que fundamento pedagógico se acoge la ley secundaria, se queda en la generalización, lo anterior no quiere decir que se deba de ajustar estrictamente a los modelos pedagógicos mencionados pero sí desde nuestro punto de vista debe de plantearlo y dejar abierta la posibilidad para aplicar los modelos didáctico más recientes y ajustarlos a la realidad académica del futuro abogado, todo ello en base a las características de nuestra sociedad.

¹⁴⁴ Idem

Con respecto a la evaluación al sistema educativo nacional se encuentra plasmado en los artículos 29, 30 y 31 de la Ley General de Educación, en los cuales se establecen a quienes les corresponde realizar dicha evaluación y en qué términos, a quienes se les va aplicar y la publicación de la misma.

“ARTICULO 29.- Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.

ARTICULO 30.- Las instituciones educativas establecidas por el Estado, por sus organismos descentralizados y por los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, otorgarán a las autoridades educativas todas las facilidades y colaboración para la evaluación a que esta sección se refiere.

Para ello, proporcionarán oportunamente toda la información que se les requiera; tomarán las medidas que permitan la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos y demás participantes en los procesos educativos; facilitarán que las autoridades educativas, incluida la Secretaría, realicen exámenes para fines estadísticos y de diagnóstico y recaben directamente en las escuelas la información necesaria.

ARTICULO 31.- Las autoridades educativas darán a conocer a los maestros, alumnos, padres de familia y a la sociedad en general, los resultados de las evaluaciones que realicen, así como la demás información global que permita medir el desarrollo y los avances de la educación en cada entidad federativa.”¹⁴⁵

De lo anterior podemos comentar que si bien es cierto el sistema educativo nacional requiere una evaluación permanente como lo establece el artículo 29 de la Ley y con ello corroborar si las escuelas de nivel superior públicas o particulares se apegan a lo establecido por la Constitución y la Ley General de educación así como a las demás normatividades existentes, a los planes y programas de estudio, etc. También es cierto que dichas disposiciones se cumplen en parte ya que en la realidad no se llevan a cabo cabalmente.

¹⁴⁵ Ibidem, pp.247-248

El artículo 47 de la Ley determina los elementos que deben cubrir los planes y programas de estudio de las instituciones públicas o particulares, el cual cito textualmente:

“ARTICULO 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, de adquisición de las habilidades y las destrezas que correspondan a cada nivel educativo;

II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

(F. DE E., D.O.F. 19 DE JULIO DE 1993)

IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.

(F. DE E., D.O.F. 19 DE JULIO DE 1993)

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.”¹⁴⁶

Como podemos observar el artículo en comento nos marca los lineamientos para la elaboración de los planes y programas de estudio, en tanto el *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública* en su artículo 21, establece que corresponde a la Dirección General de Educación Superior el ejercicio de atribuciones como:

I. Establecer las normas pedagógicas y los planes y programas de estudio para la educación superior que impartan las instituciones educativas de la Secretaría, con excepción de la educación normal y tecnológica.¹⁴⁷ En tanto que la fracción XIV determina como atribución de la Dirección General de Educación Superior, el de promover en las instituciones de educación superior se realicen estudios y diagnósticos que permitan identificar las características y problemas de la educación superior, conocer los resultados obtenidos y sistematizar, integrar y difundir la información necesaria para la evaluación global de este tipo educativo¹⁴⁸; con respecto al artículo 47 de la Ley General en relación al artículo 21 del reglamento interior de la SEP en su fracción I y desde nuestro punto de vista, la ley carece del elemento fundamental, ya que en ningún momento

¹⁴⁶ Ibidem, pp.251-252

¹⁴⁷ Ibidem, p.307.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 308

establece el diseño curricular, lo cual deja trunca los fines de la educación vista claro está con un enfoque crítico. Ahora bien con respecto a la fracción XIV de dicho reglamento se queda igualmente "corto" ya que no basta sistematizar y publicar los resultados de los estudios y diagnósticos que identifican la problemática educativa superior, sino que deben de implementarse las estrategias tendientes a resolverlas.

El artículo 55 de la Ley General de Educación determina cuales son los requisitos que debe tener toda institución para obtener la autorización y el reconocimiento de validez oficial de estudios para su apertura, de tal manera que todo plantel debe contar con:

I.- Con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación y, en su caso, satisfagan los demás requisitos a que se refiere el artículo 21;

II.- Con instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine. Para establecer un nuevo plantel se requerirá, según el caso, una nueva autorización o un nuevo reconocimiento, y

III.- Con planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes, en el caso de educación distinta de la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.¹⁴⁹ Los planes y programas de estudio son requisito indispensable para el reconocimiento oficial de cualquier institución.

Derivado del análisis anterior podemos concluir que para efectos de nuestro trabajo son puntos centrales del artículo tercero, 73 de nuestra Constitución y en congruencia con ellos lo que establece la Ley General de Educación los siguientes: la educación que se imparta en nuestro país además de ser laica su base es el desarrollo científico y establece los principios dados por la corriente crítica cultura-sociedad. Siendo fundamental el principio de autonomía de la educación superior, (con excepción de la educación normal) entendida como una facultad de la educación superior para tener la libertad y permisibilidad de toda persona moral y sobre todo para procurar la no intervención del Estado en los quehaceres educativos de las Universidades.

Congruente a la autonomía se tienen como fines de la educación superior el investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación, pudiendo el docente tener la libertad de aplicar los métodos y estrategias de enseñanza que mejor considere, asimismo las universidades tienen toda la libertad no solo de implementar sus planes y programas sino de crear y llevar a

¹⁴⁹ Ibidem, p. 254

cabo cursos de actualización, capacitación y profesionalización docente y no docente.

Si bien es cierto nuestra Constitución no establece de manera explícita la profesionalización docente si lo hace de manera implícita al hablar del desarrollo científico como base de la educación superior y se concretiza con lo establecido por el artículo 20 de la Ley General de Educación.

Es claro la necesidad que observó el legislador en incluir como fines de la educación el análisis y la reflexión crítica tanto del conocimiento y la práctica, que en toda sociedad se debe propiciar para la toma de decisiones, así mismo de vital importancia es promover a cualquier nivel y no se diga en las escuelas y facultades de derecho el valor de la justicia y la observancia de la ley así como el principio de igualdad de los individuos ante la misma.

SEGUNDO CAPÍTULO: MÉTODO

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

2.1.1. Línea de investigación

La *línea de investigación* a realizar en este trabajo de tesis, se desarrolla en el área del Derecho vinculado a la Pedagogía y Docencia Jurídica, para responder a las preguntas de investigación planteadas y cumplir con los objetivos propuestos, y, al estar formuladas las hipótesis e iniciar con el sometimiento de éstas a prueba, establecemos que el *diseño de la investigación* será de corte cuantitativo no experimental transeccional correlacional-causal; es cuantitativo porque se observan situaciones ya existentes, en nuestro caso la falta de profesionalización docente (no se crean como en la investigación experimental), es transeccional porque recolecta datos en un solo momento y su propósito es describir las variables analizando su incidencia e interrelación en un momento dado y es correlacional-causal por qué se limita a dos variables: independiente (causa) y dependiente (efecto).

2.1.2. Contexto de investigación

El *contexto de la investigación* será la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (U.M.S.N.H.) el tiempo para el desarrollo de la investigación será durante el año 2010.

Ahora bien, para el desarrollo de la primera parte del marco teórico la *investigación es de tipo documental*, porque en estos apartados el trabajo es propiamente el análisis de los conceptos teóricos y normativos que fundamentan el trabajo, el 90 % del material teórico que se presenta se desarrolló durante los dos años en que se cursó la maestría en Derecho.

En tanto, para el apartado que se refiere al estudio de factibilidad acudiremos a la *investigación de campo*, recurriendo a la *técnica de la encuesta y se aplicará el cuestionario* como instrumento de recolección de datos.

2.1.3. Universo y selección de la muestra

Derivado del Planteamiento del Problema y del Objetivo General de la Investigación, se determina que al ser la profesionalización docente y la práctica docente los indicadores sobre los que gira nuestra Investigación; serán los profesores la Facultad de Derecho los sujetos de estudio, por lo que *las unidades de análisis serán los profesores*. Lo anterior nos permite delimitar la población, definida para la investigación cuantitativa como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones”¹⁵⁰ por lo que nuestra *población o universo comprende a todos los profesores del sistema escolarizado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.S.N.H.*, en tanto que *la muestra* que viene a ser un subgrupo de la población, *será de tipo probabilístico* ya que todos sus elementos o unidades de análisis tienen la misma posibilidad de ser elegidos, teniendo como ventaja la muestra probabilística que reduce al mínimo el margen de error. *El tamaño de la muestra será determinado al cálculo que hace el programa STATSTMv2*¹⁵¹ el cual determina el tamaño de la muestra en base al nivel de significancia o margen de error, el primero se establece en un 95% (confiabilidad) y para el segundo un 5% (de error) dichos parámetros son los aceptados en Ciencias Sociales¹⁵²

Por lo tanto los elementos de nuestra investigación quedan de la siguiente manera:

a) Unidades de análisis:

- Maestros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.S.N.H

¹⁵⁰ Hernández Sampieri, p.239

¹⁵¹ Programa que determina el tamaño una muestra aleatoria simple y genera números aleatorios para seleccionar los casos de la muestra de una base o listado de la población

¹⁵² Hernández Sampieri p. 246

b) Población:

- 293 Maestros¹⁵³

c) Muestra necesaria

- 39 maestros

2.2. Recolección de datos

Recolección de datos. Al tener determinada nuestra muestra adecuada (probabilística aleatoria simple) y de acuerdo con nuestro problema de estudio e hipótesis, la siguiente etapa consiste en recolectar los datos, dicha recolección se realizará en dos fases: la primera de ella consiste en recolectar los datos estadísticos del universo de profesores como de alumnos, para ello se solicitó por escrito a la Sría. Administrativa de la Universidad la siguiente información:

- Número de profesores de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- Número de profesores de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales con licenciatura.
- Número de profesores de tiempo completo de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales con estudios de posgrado¹⁵⁴.

La Secretaría administrativa a través del depto. de personal solo proporcionó una parte de los datos, de tal manera que vía telefónica se acudió a solicitar dicha información a la coordinación de estudios de posgrado con el titular de la certificación de la escuela de Derecho Dr. Víctor Acevedo.

¹⁵³ Dpto. de personal de la U.M.S.N.H.

¹⁵⁴ Véase anexo

En tanto que a través de la encuesta utilizando como instrumento para su aplicación el cuestionario no codificado con preguntas cerradas y abiertas, se procedió a recolectar los datos correspondientes a las unidades de análisis.

Para poder llevar a cabo la recolección de datos es necesario elaborar un plan de procedimientos que nos permita reunir los datos, dicho plan se nutre o se elabora de acuerdo con nuestro planteamiento del problema, hipótesis, variables, la muestra y recursos disponibles.

2.2.1. Plan para la Obtención de Datos

- Planteamiento del Problema:
¿Es la profesionalización docente una alternativa para la mejora de la práctica docente de los profesores de Derecho, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.S.N.H.? ¿Cuáles son las repercusiones por la falta de profesionalización docente en los profesores de Derecho, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.S.N.H.?
- Objetivo General:
Analizar la importancia de la profesionalización docente como sustento para la mejora de la enseñanza del Derecho y generar una propuesta viable para la mejora de la misma.
- Hipótesis:
 1. Es muy probable que los maestros de la Facultad de Derecho que no han procurado su profesionalización docente carezcan de más y mejores herramientas para la mejora de su práctica docente.

X: Maestros de derecho que no han procurado su profesionalización docente.

Y: Carecen de más y mejores herramientas que ayudan a la mejora de su práctica educativa.
- Recursos disponibles:

Económicos suficientes, tiempo un mes, humanos se cuenta con dos auxiliares.

PLAN

¿Cuáles son las fuentes? Maestros y alumnos inscritos al ciclo escolar 2009-2010 del sistema escolarizado. Coordinación de licenciaturas de la Facultad de Derecho y dpto. de personal de la U.M.S.N.H.

¿Dónde se localizan?

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales y U.M.S.N.H.

¿ A través de que técnica se realizará la recolección de datos?

La encuesta utilizando el cuestionario como instrumento de aplicación.

¿De qué forma vamos a prepararlos para que puedan analizarse?

Matriz de datos.

2.2.2. Construcción de instrumentos a aplicar.

Construcción de los instrumentos a aplicar. Se elaboró y aplicó un cuestionario, para maestros partiendo de las variables a analizar se elaboraron las preguntas del cuestionario; así para analizar la variable:

- *Maestros que no han procurado su profesionalización docente*

Se elabora el ítem b) correspondiente al cuestionario de profesores¹⁵⁵, el cual nos permitirá conocer cuántos docentes de la muestra tienen estudios de posgrado o de docencia y de sus resultados se podrá inferir la importancia o necesidad que le da el profesor a su profesionalización docente, dicha pregunta se encuentra íntimamente relacionada con los ítems c), d) y n) conjuntamente con la información proporcionada por el depto. de personal y la coordinación de estudios de posgrado.

En tanto que para la variable:

- *Carecen de más y mejores herramientas que ayudan a mejorar su práctica educativa.*

Se elaboran los ítems: e), f), g), h), i), j), k), l), m), o) y p) de su análisis nos permitirá detectar cuáles son las consecuencias de la falta de estudios y formación pedagógica

Codificación de preguntas abiertas y cerradas. Ahora bien, el cuestionario está conformado tanto con preguntas cerradas como abiertas, las *preguntas cerradas se codificaron*¹⁵⁶ a través del programa SPSS. En tanto que las preguntas abiertas se codificaron una vez conocidas las respuestas de los sujetos a los cuales se les aplicaron, se detectó el patrón y la frecuencia de respuestas clasificándolas en ítems específicos, de tal forma que la codificación de preguntas abiertas del cuestionario para maestros queda de la siguiente manera:

¹⁵⁵ Véase anexo

¹⁵⁶ Véase anexos relativo a cuestionarios de maestros contrastándolos con tabla de frecuencias

Cuestionario para maestros

Pregunta:

f. ¿Ha asistido a cursos de actualización?

1. Si _____ 2. No _____

g. Si la respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles:

1. Planificación
2. Evaluación
3. Estrategias docentes
4. Otros

Por el número de respuestas quedaron agrupadas en cinco categorías:

1. Evaluación
2. Evaluación y estrategias
3. Planificación, Evaluación y estrategias docentes
4. Otros
5. Ninguno

h. ¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?

1. Si _____ 2. No _____

i. Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles:

Por el número de respuestas quedaron agrupadas en tres categorías.

1. Proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón.
2. Proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón y televisión.
3. Ninguno.

Preguntas

j. ¿Domina algún software didáctico?

1. Si _____ 2. No _____

k. Si su respuesta es afirmativa ¿cuál o cuáles son?

Por el número de respuestas quedaron agrupadas en seis categorías:

1. Power point
2. coi soi y sae
3. Molde
4. Varios
5. Power point internet y correo electrónico
6. Ninguno

Pregunta

m. ¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?

Por el número de respuestas quedaron agrupadas en cinco categorías:

1. Conforme al programa oficial
2. Por la importancia y jerarquía de los temas
3. Conforme al programa oficial con cambios de acuerdo a las necesidades
4. Orden cronológico
5. Otros

Pregunta

n. Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente.

Por el número de respuestas quedaron agrupadas en cuatro categorías:

1. Se va adquiriendo con el tiempo
2. Es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente
3. Ambas
4. Otro

Pregunta

o. Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula

Por el número de respuestas quedaron agrupadas en siete categorías:

1. Clase magistral
2. Clase magistral, exposición de los alumnos, trabajo en equipo, participaciones individuales, dictado
3. Clase magistral y dictado
4. Clase magistral, participaciones, lluvia de ideas, mapas conceptuales, diagramas de llaves y trabajo en equipo
5. Exposición del alumno, clase magistral, controles de lectura y discusión
6. Dinámica de grupos
7. Otros

Pregunta

p. Menciona tres tipos de evaluación

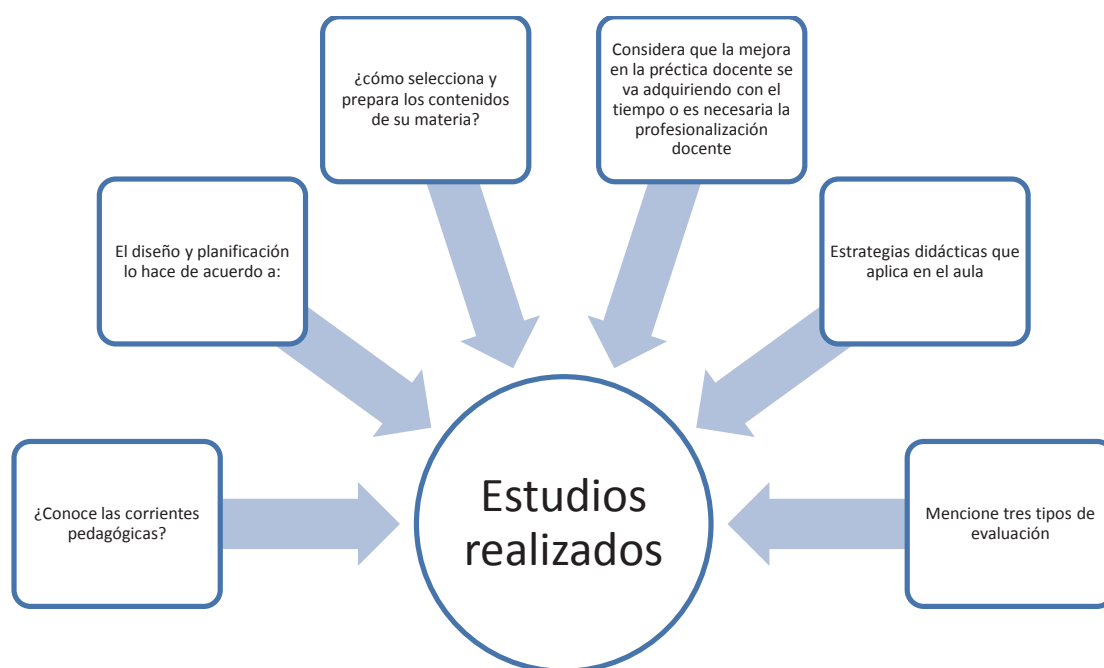
Por el número de respuestas quedaron agrupadas en siete categorías:

1. Sumativa o continua, formativa y diagnóstica
2. Examen, participaciones, trabajos y asistencia
3. Otras

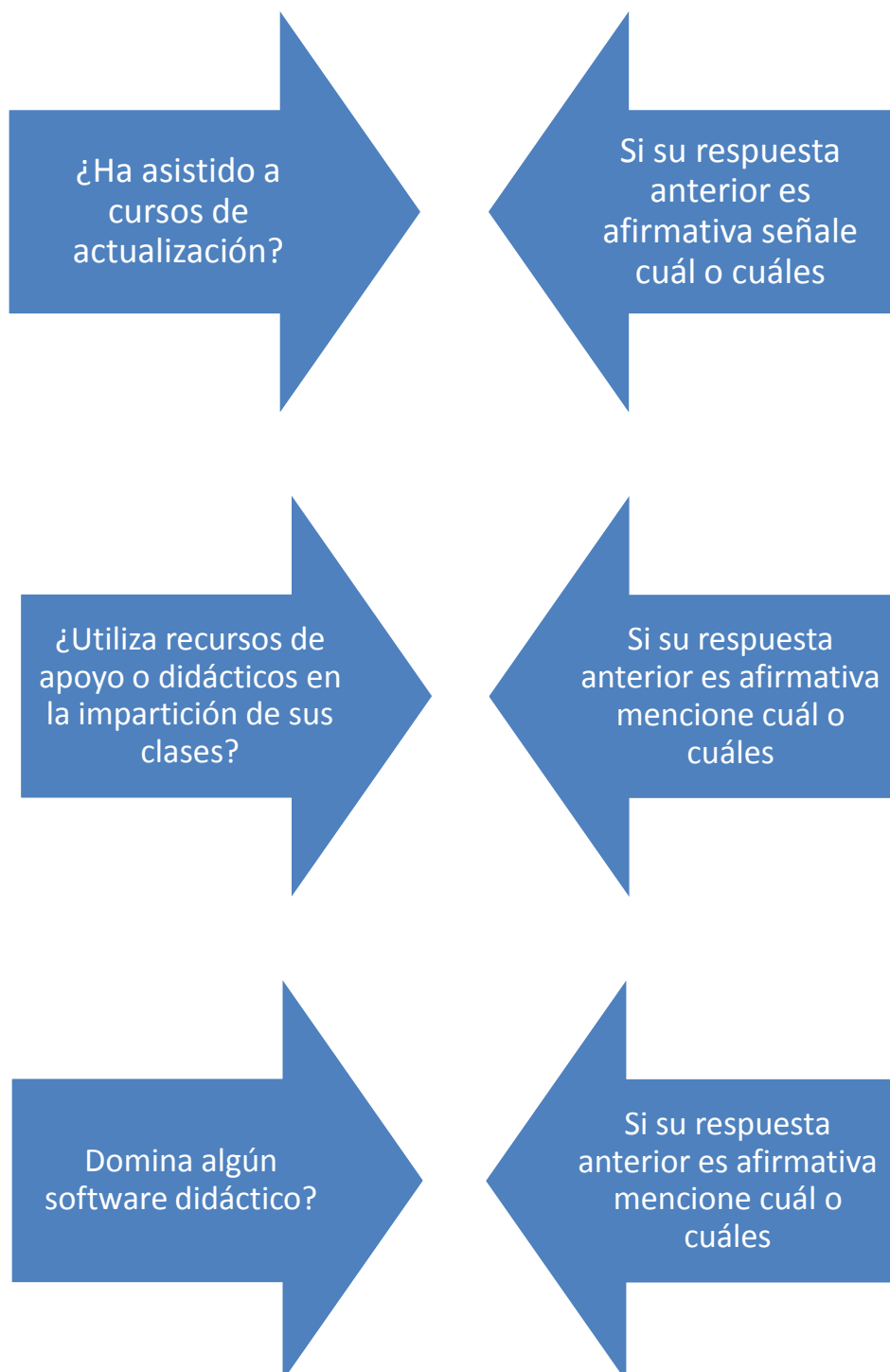
2.3. Resultados.

Resultados. Los resultados para su mejor comprensión se dividió en: 1) Estadísticas descriptivas, las cuales a su vez se presentan a través de la tabla de frecuencias y dos gráficas de barras: una de frecuencias y otra de porcentajes, acompañado de su comentario correspondiente.

2) Estadísticas descriptivas de correlación de ítems los cuales se presentan a través de una tabla de contingencia, su gráfica correspondiente y su comentario. La correlación de ítems quedó de la siguiente manera:



Correlación entre ítems:



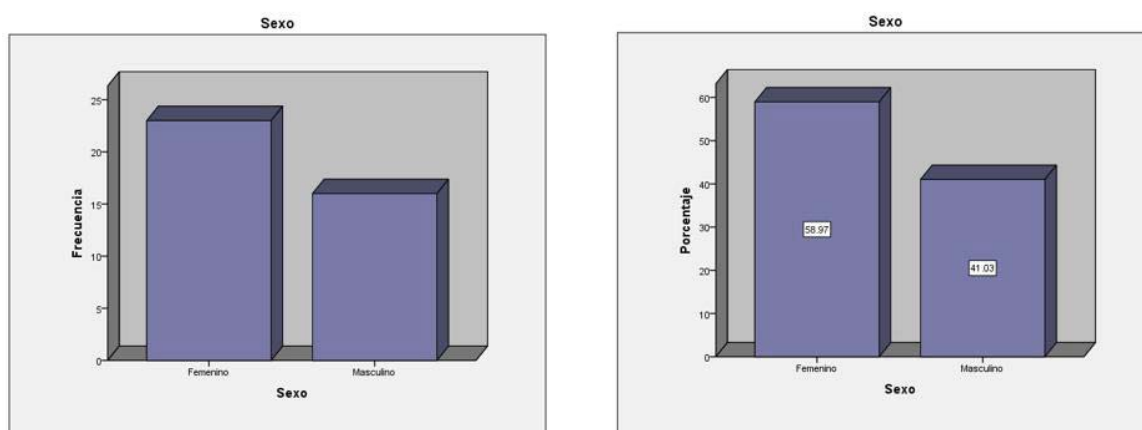
TERCER CAPÍTULO: RESULTADOS

3. RESULTADOS

3.1. Las estadísticas descriptivas para toda la muestra fueron las siguientes:

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	23	59.0	59.0	59.0
	Masculino	16	41.0	41.0	100.0
Total		39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 1

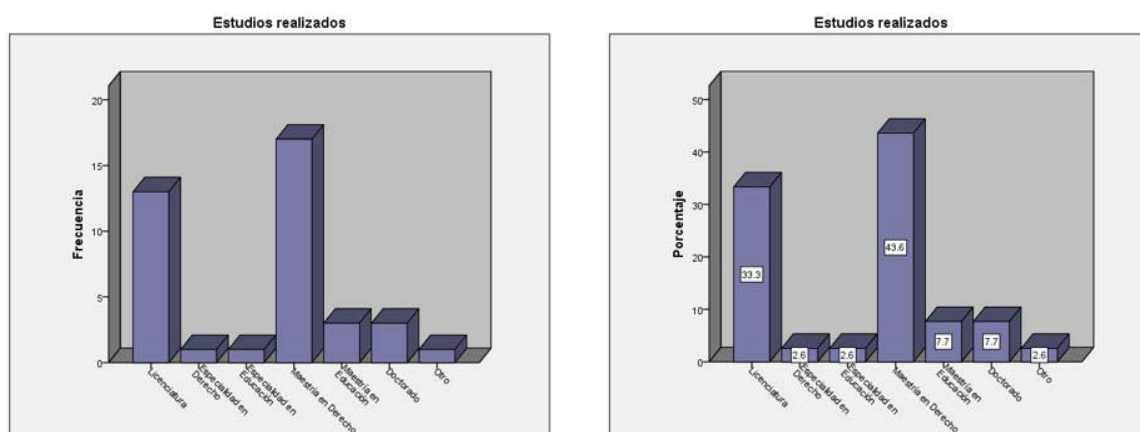


Gráfica 1

Comentario: Las encuestas fueron aplicadas a 23 mujeres siendo el 59% de los encuestados y a 16 hombres siendo el 41% del total de la muestra.

		Estudios realizados			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciatura	13	33.3	33.3	33.3
	Especialidad en Derecho	1	2.6	2.6	35.9
	Especialidad en Educación	1	2.6	2.6	38.5
	Maestría en Derecho	17	43.6	43.6	82.1
	Maestría en Educación	3	7.7	7.7	89.7
	Doctorado	3	7.7	7.7	97.4
	Otro	1	2.6	2.6	100.0
Total		39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 2



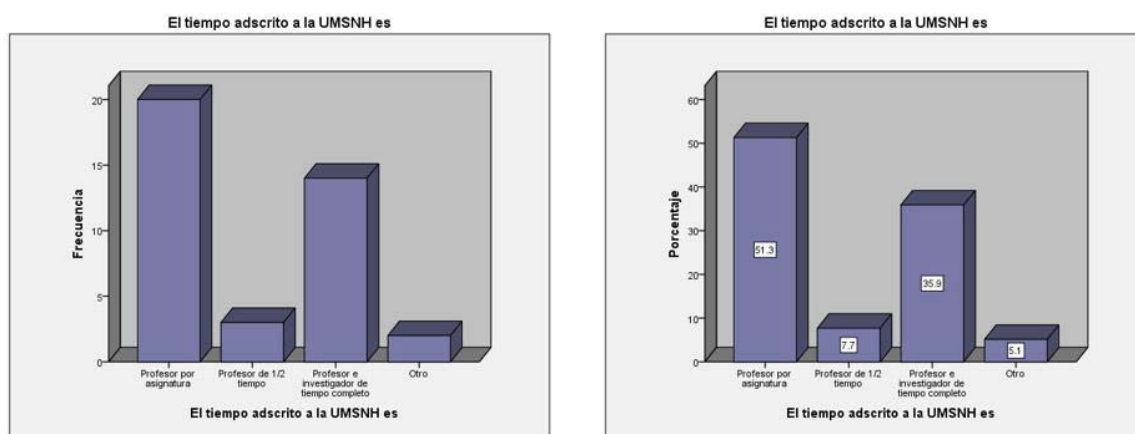
Gráfica 2

Comentario: El 33.3% de los profesores tienen como estudios realizados la licenciatura, el 43.65% tienen estudios en maestría en Derecho, el 2.6%, otros estudios de tal manera, que el 79.55% no han procurado su profesionalización docente, sumando un total de 31 profesores; el 6% tienen doctorado aunque no se especifica en que, y solo el 7.7% tienen maestría en educación y el 2.6% la especialidad en educación, por lo tanto 10.3 % han procurado su

profesionalización docente, sumando un total de 4 profesores, se acepta la hipótesis de investigación.

El tiempo adscrito a la UMSNH es					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesor por asignatura	20	51.3	51.3	51.3
	Profesor de 1/2 tiempo	3	7.7	7.7	59.0
	Profesor e investigador de tiempo completo	14	35.9	35.9	94.9
	Otro	2	5.1	5.1	100.0
Total		39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 3



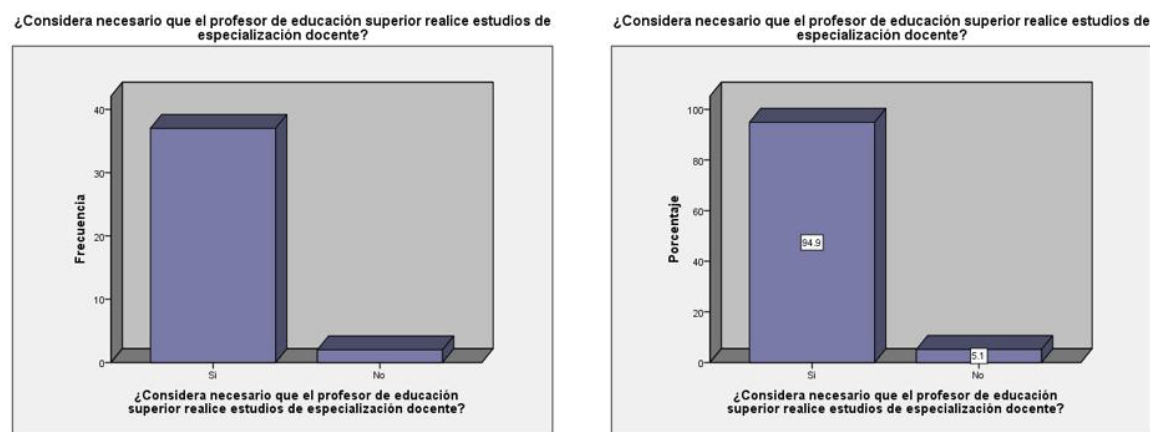
Gráfica 3

Comentario: El 51.3% de los profesores cubren su carga académica como maestros por asignatura, el 7.7.% es profesor de ½ tiempo, el 35% y el 5.1.% otra carga académica. Se acepta la hipótesis de investigación, en el apartado de correlación de ítems veremos la significancia con la hipótesis planteada; y será éste ítems la matriz de correlación.

¿Considera necesario que el profesor de educación superior realice estudios de especialización docente?

		Porcentaje		
		Frecuencia	Porcentaje	válido
				Porcentaje acumulado
Válidos	Si	37	94.9	94.9
	No	2	5.1	100.0
Total		39	100.0	100.0

Tabla de frecuencias 4



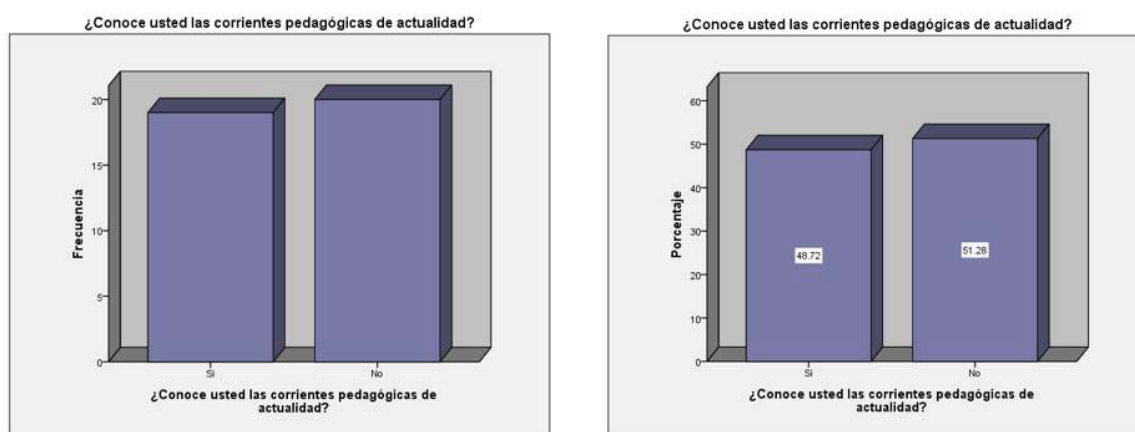
Gráfica 4

Comentario: Del total de los profesores encuestados 38 (lo que viene a ser el 97.9%) opinan que es necesario que los maestros de educación superior realicen estudios de especialización en tanto 2 opinan que no. Se acepta la hipótesis de investigación.

¿Conoce usted las corrientes pedagógicas de actualidad?

		Porcentaje				
Válidos		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado	
	Si	19	48.7	48.7	48.7	
	No	20	51.3	51.3	100.0	
	Total	39	100.0	100.0		

Tabla de frecuencias 5

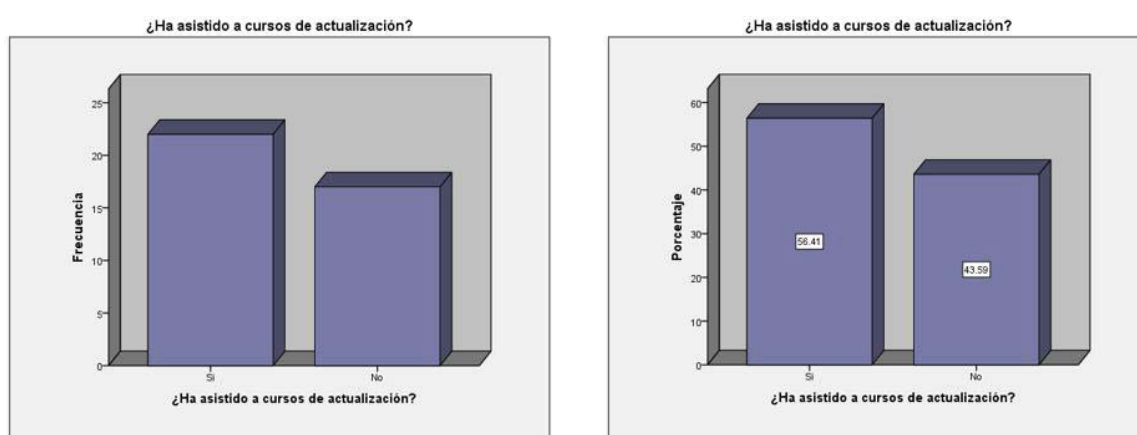


Gráfica 5

Comentario: 19 maestros (48.72%) conocen las corrientes pedagógicas, en tanto que 20 profesores no las conocen (51.28), se acepta la hipótesis de investigación, en el apartado de correlación de ítems veremos la significancia con la hipótesis planteada.

¿Ha asistido a cursos de actualización?					
		Porcentaje			
Válidos		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
	Si	22	56.4	56.4	56.4
	No	17	43.6	43.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 6



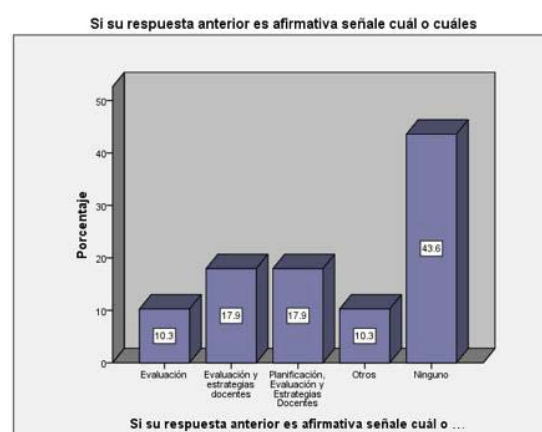
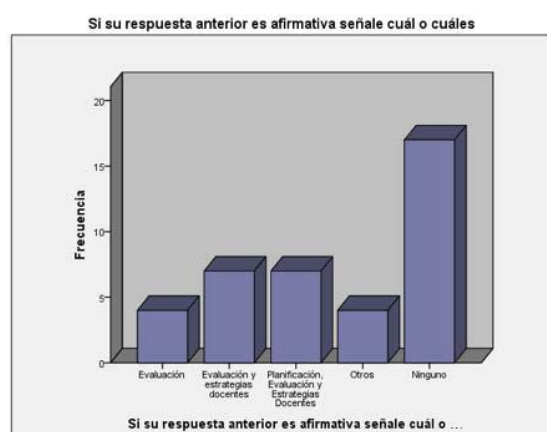
Gráfica 6

Comentario: Un poco más de la mitad de los profesores (56.41%) han tomado cursos de actualización en tanto que el 43.59 no tiene interés en hacerlo o no ha podido hacerlo o tendrá otros motivos, éstos resultados tienen una íntima relación con el tipo de cursos, que se presentan en la gráfica número 7; se acepta la hipótesis de investigación, en el apartado de correlación de ítems veremos la significancia con la hipótesis planteada.

Si su respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Evaluación	4	10.3	10.3	10.3
	Evaluación y estrategias docentes	7	17.9	17.9	28.2
	Planificación, Evaluación y Estrategias Docentes	7	17.9	17.9	46.2
	Otros	4	10.3	10.3	56.4
	Ninguno	17	43.6	43.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 7



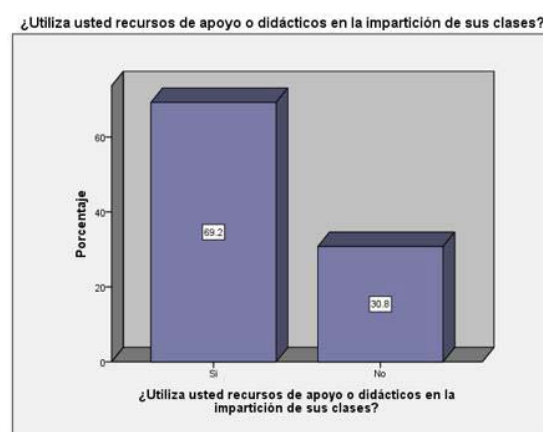
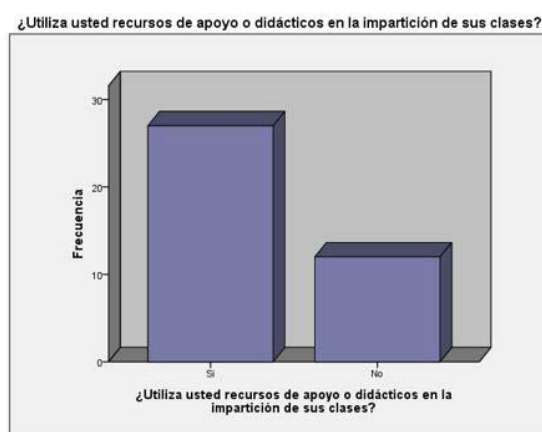
Gráfica 7

Comentario: relaciónese con la gráfica anterior.

¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?

		Porcentaje			
		Frecuencia	Porcentaje	válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	27	69.2	69.2	69.2
	No	12	30.8	30.8	100.0
Total		39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 8



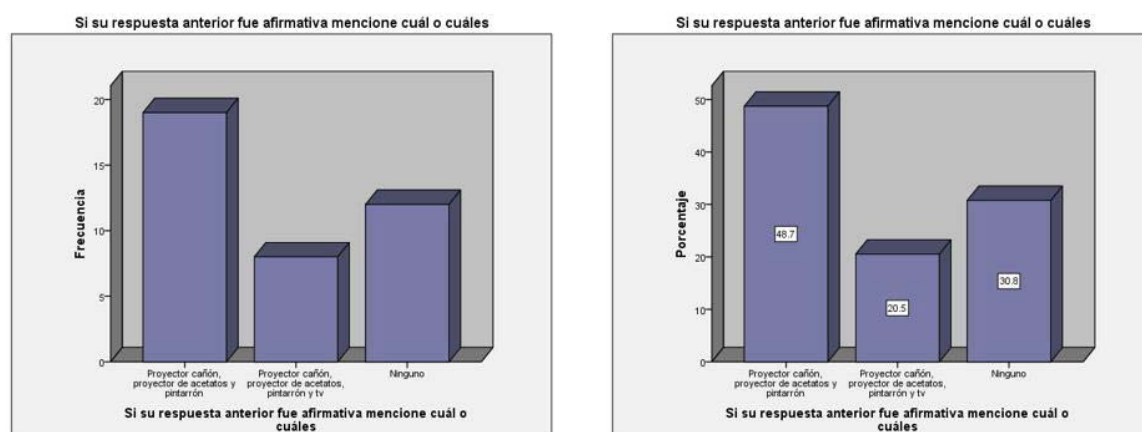
Gráfica 8

Comentario: Casi tres cuartas (69.2%) partes de los profesores utilizan algún tipo de recurso didáctico en la impartición de sus clases y solo el 30.8% no recurre a ellos. Se acepta la hipótesis de investigación, en el apartado de correlación de ítems veremos la significancia con la hipótesis planteada.

Si su respuesta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón	19	48.7	48.7	48.7
Proyector cañón, proyector de acetatos, pintarrón y tv	8	20.5	20.5	69.2
Ninguno	12	30.8	30.8	100.0
Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 9



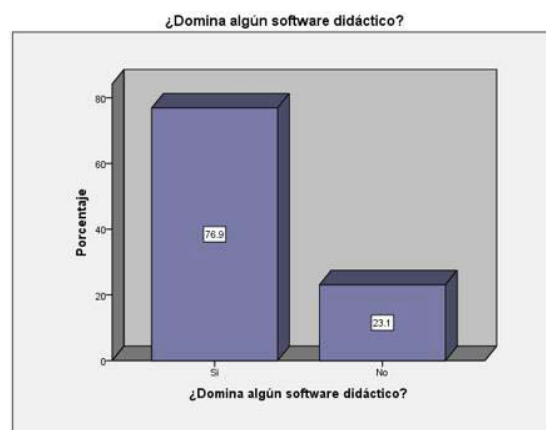
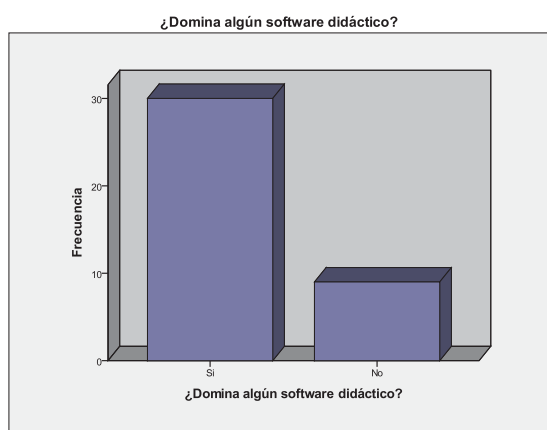
Gráfica 9

Comentario: De los 27 profesores que se apoyan con recursos didácticos 19 (48.7%) recurren al proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón, en tanto que 8 profesores (20.5%) además de los anteriormente mencionados acuden también a la t.v., por último el 30.8% lo que equivale a 12 maestros, no recurren a ningún tipo de apoyo didáctico. Se acepta la hipótesis de investigación, en el apartado de correlación de ítems veremos la significancia con la hipótesis planteada.

¿Domina algún software didáctico?

		Porcentaje		
		Frecuencia	Porcentaje	válido
Válidos	Si	30	76.9	76.9
	No	9	23.1	23.1
Total		39	100.0	100.0

Tabla de frecuencias 10



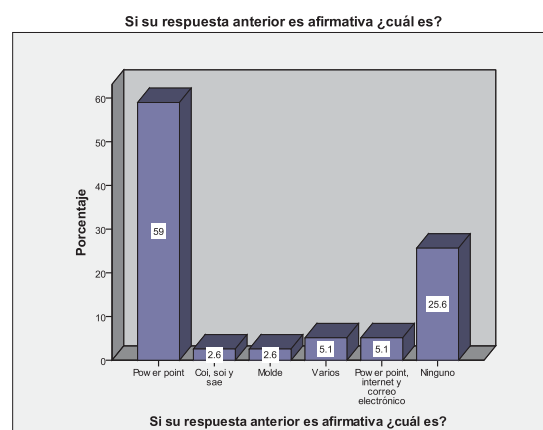
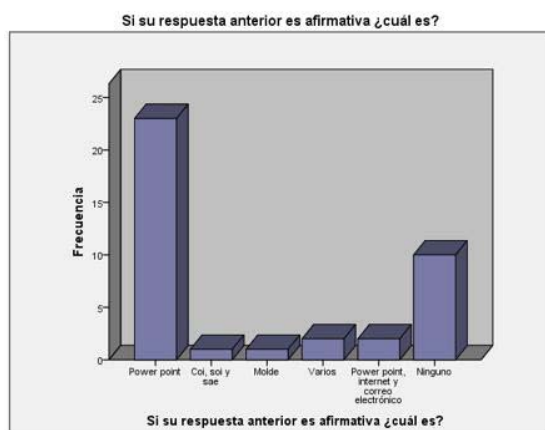
Gráfica 10

Comentario: De los 39 profesores al que se les aplicó el cuestionario 30 de ellos (76.9%) domina algún software como apoyo en la impartición de sus clases y poco menos de una cuarta parte no lo domina, lo que viene a ser un 23.1%, éste ítems tiene estrecha relación con la gráfica número 10, su correlación se verá en el apartado de correlación de respuestas.

Si su respuesta anterior es afirmativa ¿cuál es?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Power point	23	59.0	59.0	59.0
	Coi, soi y sae	1	2.6	2.6	61.5
	Molde	1	2.6	2.6	64.1
	Varios	2	5.1	5.1	69.2
	Power point, internet y correo electrónico	2	5.1	5.1	74.4
	Ninguno	10	25.6	25.6	100.0
Total		39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 11



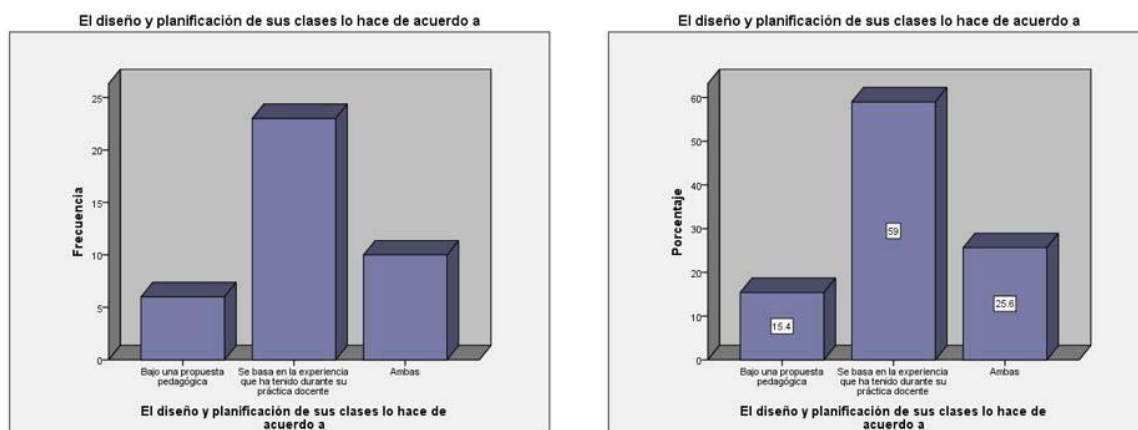
Gráfica 11

Comentario: El software más socorrido por los profesores es el power point, un 59% de los profesores que respondieron afirmativamente lo utilizan, el 2.6% que en frecuencias corresponde a una persona utilizan el coi, soi y sae, dudo que estos programas sean aplicables a la impartición de clases de derecho, otro 2.6% utiliza un programa denominado molde y el 5.1% respondió que varios, en tanto que otro 5.1% responde que power point y correo electrónico e internet, aunque

estos últimos no son software pero son herramientas cibernéticas se agruparon en otro ítems, por último un 25.6% (10 profesores) no dominan ningún software ni utilería electrónica.

El diseño y planificación de sus clases lo hace de acuerdo a					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo una propuesta pedagógica	6	15.4	15.4	15.4
	Se basa en la experiencia que ha tenido durante su práctica docente	23	59.0	59.0	74.4
	Ambas	10	25.6	25.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 12



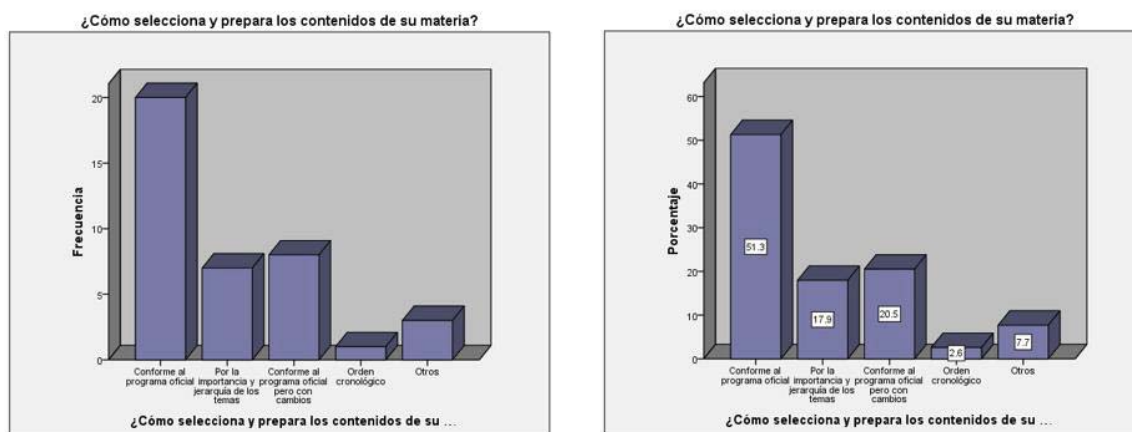
Gráfica 12

Comentario: De los 39 profesores a los que se les aplicó el cuestionario 23 de ellos (lo que significa el 59%) diseñan y planifican sus clases de acuerdo a su experiencia, en tanto que seis maestros (15.4%) se basan en lo propuesto por las corrientes pedagógicas y solo una cuarta parte del total de la muestra (25.6%) se basa en ambas, es decir acude a su experiencia y se apoya en los lineamientos o propuestas que puedan hacer las diferentes posturas pedagógicas.

¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conforme al programa oficial	20	51.3	51.3	51.3
	Por la importancia y jerarquía de los temas	7	17.9	17.9	69.2
	Conforme al programa oficial pero con cambios	8	20.5	20.5	89.7
	Orden cronológico	1	2.6	2.6	92.3
	Otros	3	7.7	7.7	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 13



Gráfica 13

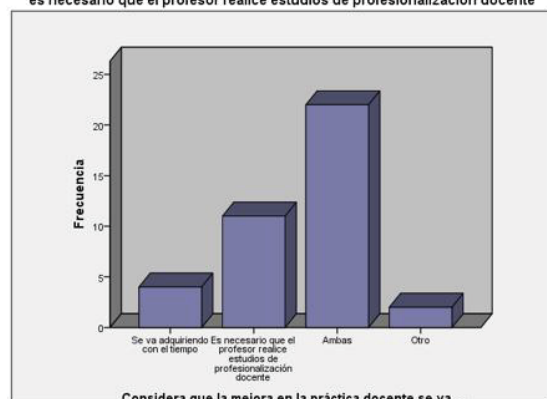
Comentario: Ante la pregunta abierta de ¿cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia? Las respuestas se codificaron en cinco grupos, en donde, el 51.3 % se apega fielmente a lo establecido por el programa oficial de la Institución, el 17.9% por la importancia y jerarquía de los temas, el 20.5% al programa pero realizándole cambios según las necesidades del grupo y solo el 1 % por orden cronológico y el 3 % otro. Se acepta la hipótesis planteada.

Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente

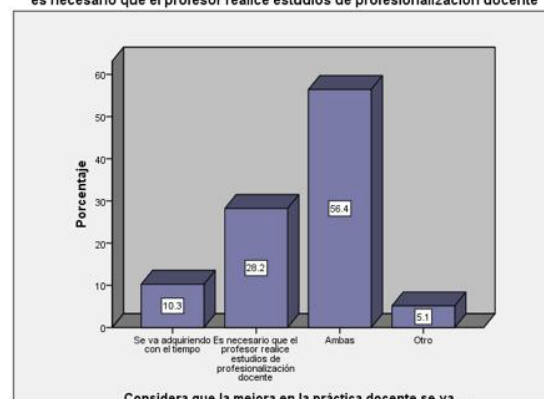
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se va adquiriendo con el tiempo	4	10.3	10.3	10.3
	Es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente	11	28.2	28.2	38.5
	Ambas	22	56.4	56.4	94.9
	Otro	2	5.1	5.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 14

Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente



Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente



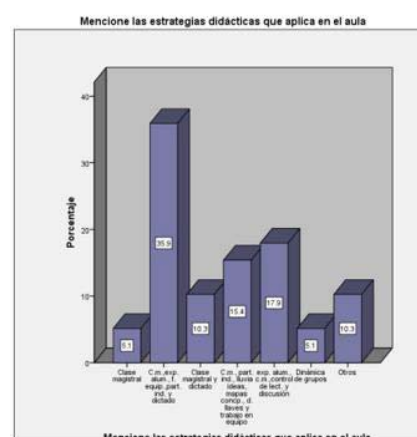
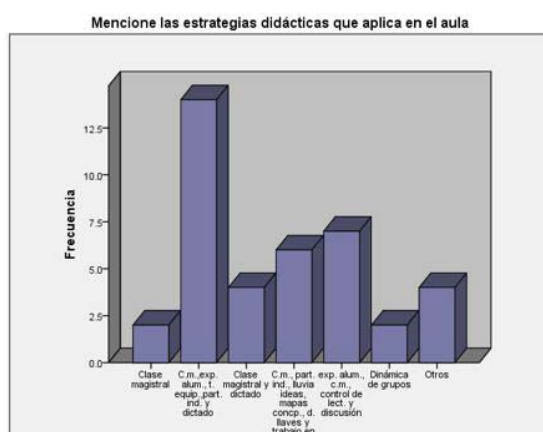
Gráfica 14

Comentario: El 56.4% considera que la mejora en la práctica docente se deberá a la combinación de la experiencia y a los estudios de profesionalización docente, en tanto que el 28.2% de los profesores opina que se requiere solamente de la profesionalización docente y solo el 10.3% considera que es la experiencia lo que te generará la mejora en la práctica docente y un 5.1% opinó que otro. Se aprueba la hipótesis planteada.

Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Clase magistral	2	5.1	5.1	5.1
	Clase magistral. exp. alumno, trabajo en equipo, part. individual y dictado	14	35.9	35.9	41.0
	Clase magistral y dictado	4	10.3	10.3	51.3
	Clase magistral, part. individual, lluvia ideas, mapas conceptuales, diagramas de llaves y trabajo en equipo	6	15.4	15.4	66.7
	exp. alumno, clase magistral, control de lecturas y discusión	7	17.9	17.9	84.6
	Dinámica de grupos	2	5.1	5.1	89.7
	Otros	4	10.3	10.3	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 15



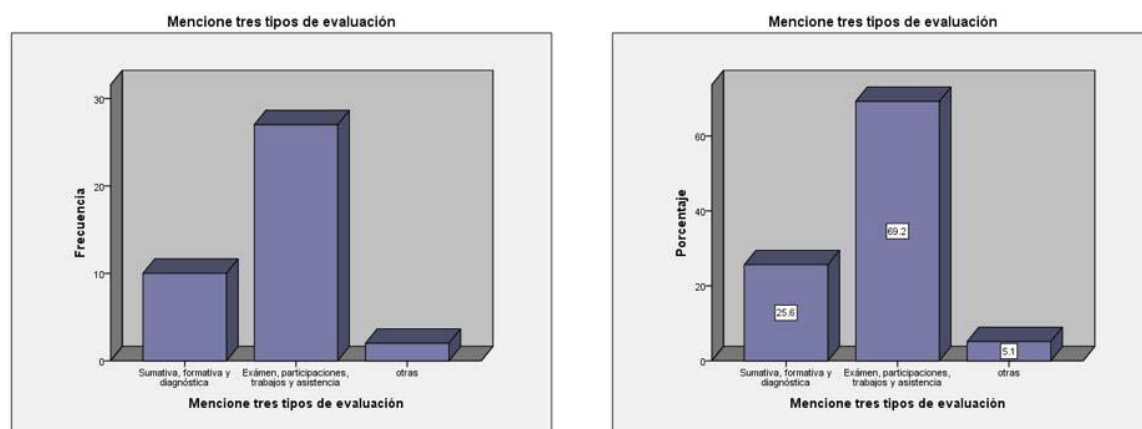
Gráfica 15

Comentario: Las estrategias más socorridas por el profesor son la clase magistral conjuntamente con la exposición del alumno, el trabajo en equipo, la participación individual y el dictado, ya que el 35.9% (14 profesores), recurre a estas estrategias en la impartición de sus clases, en tanto que un 17.9% (7 profesores), se apoya en la clase magistral, exposición del alumno, control de lecturas y discusión, el 15.4% (6 profesores), además de la clase magistral, la participación individual del alumno, el trabajo en equipo acude a estrategias como lo son: el mapa conceptual, y diagrama de llaves; el 10.3% (4 profesores), solo se apoya en la clase magistral y el dictado, un 5.1.% (2 profesores), en la clase magistral, el

5.1% (2 profesores), en la dinámica de grupos y un 10.3% (4 profesores), contesto en otros pero sin mencionar cuales. Se aprueba la hipótesis planteada.

Mencione tres tipos de evaluación		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sumativa, formativa y diagnóstica	10	25.6	25.6	25.6
	Examen, participaciones, trabajos y asistencia	27	69.2	69.2	94.9
	otras	2	5.1	5.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Tabla de frecuencias 16



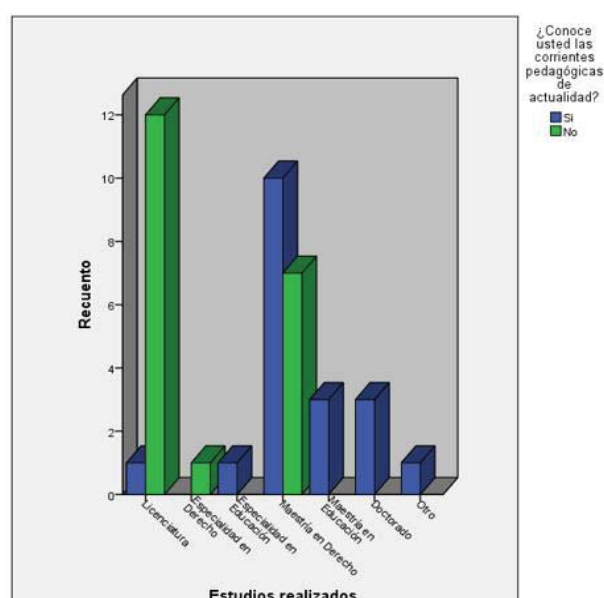
Gráfica 16

Comentario: Casi tres cuartas partes de la muestra poblacional lo que equivale 27 profesores (69.2%) considera que los exámenes, participaciones, trabajos y asistencia son un tipo de evaluación, y solo 10 profesores (el 25.6%) opina que son tipos de evaluación la formativa, diagnóstica y sumativa, en tanto que un mínimo de dos profesores (5.1%) opinó que otras; Se aprueba la hipótesis planteada.

3.2. Estadísticas descriptivas de correlación de ítems

		¿Conoce usted las corrientes pedagógicas de actualidad?		Total
		Si	No	
Estudios realizados	Licenciatura	1	12	13
	Especialidad en Derecho	0	1	1
	Especialidad en Educación	1	0	1
	Maestría en Derecho	10	7	17
	Maestría en Educación	3	0	3
	Doctorado	3	0	3
	Otro	1	0	1
Total		19	20	39

Tabla de contingencia 1 Estudios realizados * ¿Conoce usted las corrientes pedagógicas de actualidad?

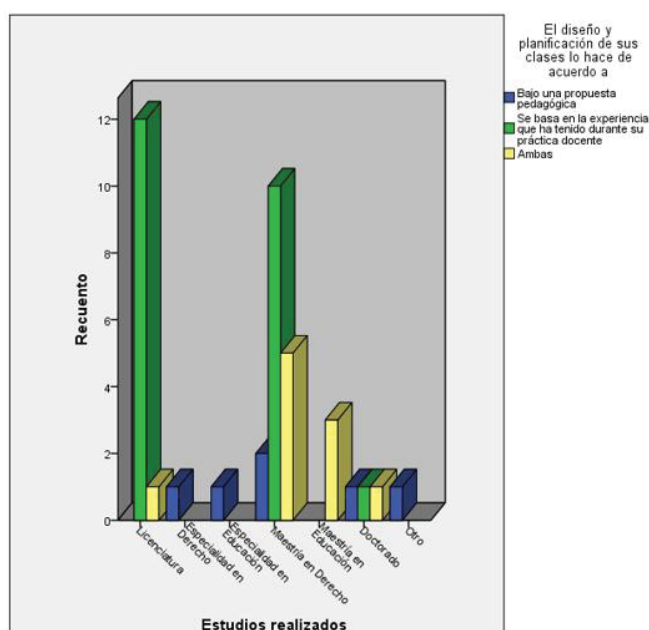


Gráfica 17

Comentario: Partiendo de la premisa estudios realizados encontramos que: del total de profesores con licenciatura (13), encontramos que solo 1 conoce las corrientes pedagógicas de actualidad, en tanto el que ha realizado estudios de especialización docente sí conoce dichas corrientes, de los 17 profesores que tienen maestría en Derecho 10 conocen las corrientes pedagógicas, de los tres que tienen maestría en educación los tres las conocen y por último un maestro que tiene otros estudios también las conocen, sumando un total de 19 profesores que sí las conocen en tanto que 20 un poco más de la mitad no las conocen. Se aprueba la hipótesis planteada.

		El diseño y planificación de sus clases lo hace de acuerdo a			
		Se basa en la experiencia que ha tenido durante su práctica docente			
		Bajo una propuesta pedagógica		Ambas	Total
Estudios realizados	Licenciatura	0	12	1	13
	Especialidad en Derecho	1	0	0	1
	Especialidad en Educación	1	0	0	1
	Maestría en Derecho	2	10	5	17
	Maestría en Educación	0	0	3	3
	Doctorado	1	1	1	3
	Otro	1	0	0	1
Total		6	23	10	39

Tabla de contingencia 2 Estudios realizados * El diseño y planificación de sus clases lo hace de acuerdo a



Gráfica 18

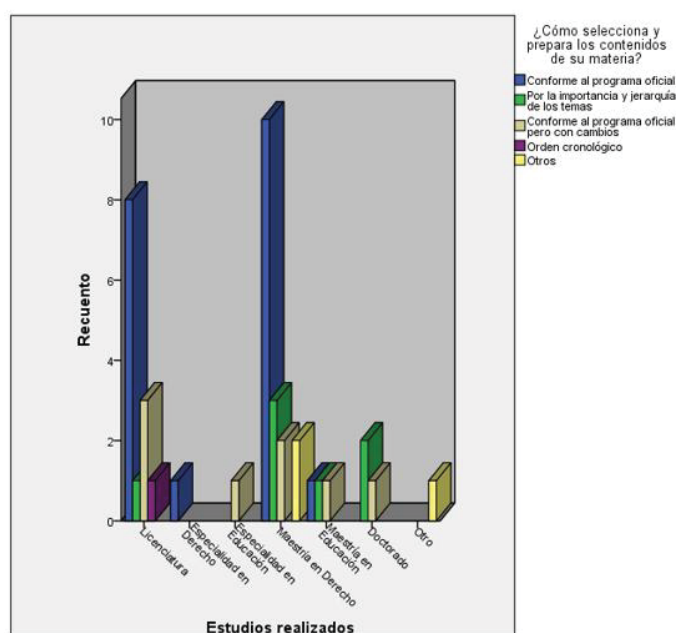
Comentario: 12 Profesores que cuentan con licenciatura diseñan y planifican sus clases de acuerdo a su experiencia y tan solo 1 se basa tanto en la experiencia como bajo una propuesta pedagógica; el que ha cursado la especialidad en derecho lo hace bajo una propuesta pedagógica, por lo que respecta a los que han cursado la maestría en derecho dos lo hacen bajo una propuesta pedagógica,

10 se basan en la experiencia y 5 en ambas, de los que tienen maestría en educación los tres se basan en ambas, y los que tienen doctorado uno se basa en una propuesta pedagógica, otro en su experiencia y uno más en ambas.

De tal manera, que si observamos los totales solo 6 profesores diseñan y planifican sus clases bajo una propuesta pedagógica, 23 lo que equivale al 59%, diseñan y planifican de acuerdo a su experiencia y solo 10 profesores lo hacen combinando experiencia y propuesta pedagógica. Se aprueba la hipótesis planteada.

		¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?					Total
		Conforme al programa oficial	Por la importancia y jerarquía de los temas	Conforme al programa oficial pero con cambios	Orden cronológico	Otros	
Estudios realizados	Licenciatura	8	1	3	1	0	13
	Especialidad en Derecho	1	0	0	0	0	1
	Especialidad en Educación	0	0	1	0	0	1
	Maestría en Derecho	10	3	2	0	2	17
	Maestría en Educación	1	1	1	0	0	3
	Doctorado	0	2	1	0	0	3
Total		20	7	8	1	3	39

Tabla de contingencia 3 Estudios realizados * ¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?



Gráfica 19

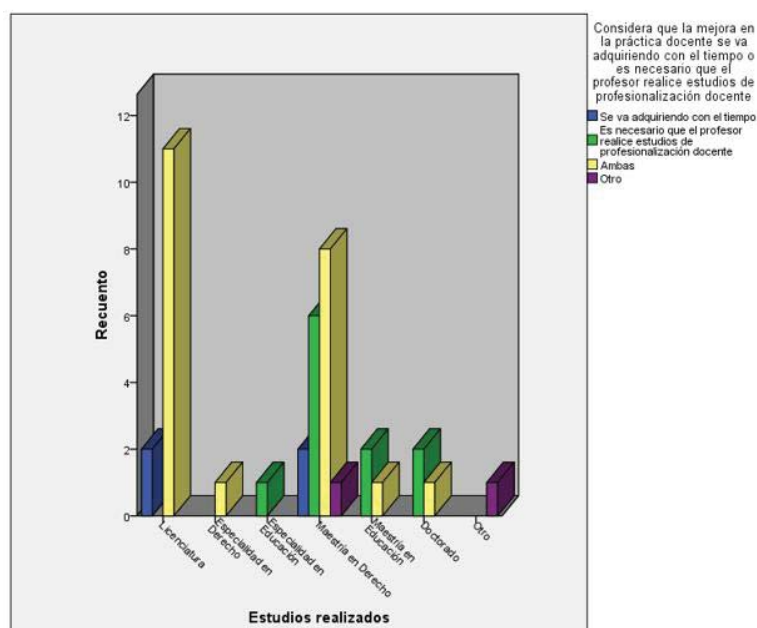
Comentario: Respecto a la variable ¿cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia? 8 profesores que tienen solo la licenciatura, 10 que tienen maestría en derecho, 1 que tiene maestría en educación y uno que tiene especialidad en derecho se basan únicamente en el programa oficial; sumando 20 profesores lo que equivale al 51%. Profesores que se basan en el programa oficial pero que le

hacen modificaciones si así lo creen conveniente encontramos 3 profesores que tienen solo la licenciatura, 2 que tienen maestría en derecho, 1 que tiene maestría en educación y uno que tiene especialidad en educación y uno más que tiene doctorado dando un total de 8 profesores; por la importancia y jerarquía de los temas, 1 profesor que tienen solo la licenciatura, 3 que tienen maestría en derecho, 1 que tiene maestría en educación y dos que cuentan con doctorado, sumando 7 profesores en total; por orden cronológico solo 1 maestro que tiene licenciatura, y en otros dos que tienen maestría en Derecho y uno que tiene doctorado. Se aprueba la hipótesis planteada.

Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente

		Se va adquiriendo con el tiempo	Es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente	Ambas	Otro	Total
Estudios realizados	Licenciatura	2	0	11	0	13
	Especialidad en Derecho	0	0	1	0	1
	Especialidad en Educación	0	1	0	0	1
	Maestría en Derecho	2	6	8	1	17
	Maestría en Educación	0	2	1	0	3
	Doctorado	0	2	1	0	3
	Otro	0	0	0	1	1
Total		4	11	22	2	39

Tabla de contingencia 4 Estudios realizados * Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente



Gráfica 20

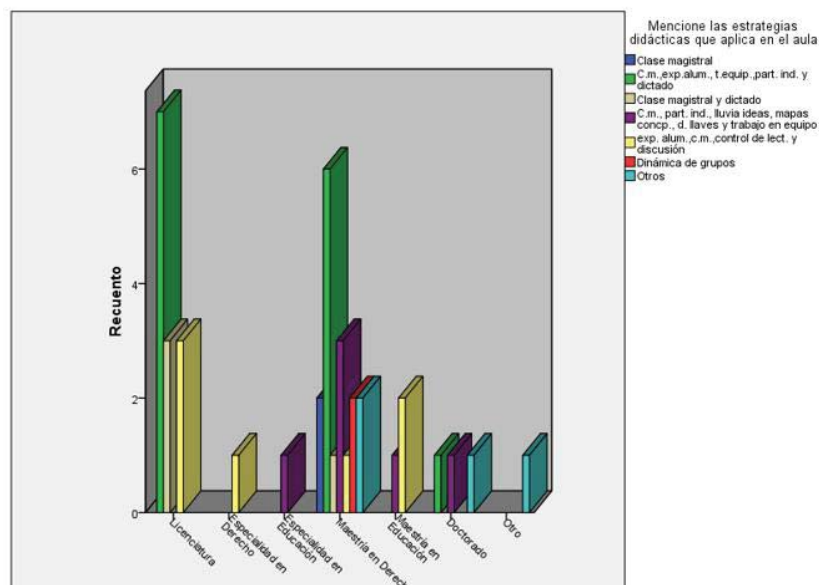
Comentario: Para cuatro profesores 2 con licenciatura y dos con maestría en Derecho consideran que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo, en tanto que para 11 es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente, de los que coinciden con ésta opinión 1 tiene

Tabla de contingencia Estudios realizados * Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula

especialidad en educación, 6 tienen maestría en Derecho , 2 tienen maestría en educación y 2 tienen Doctorado; en tanto existen 22 profesores que opinan que se requiere de ambas, de los cuales 11 tienen licenciatura, 8 tienen maestría en Derecho, 1 tiene especialidad en Derecho, otro tiene maestría en educación y otro Doctorado y solo dos opinaron que otros. Se aprueba la hipótesis planteada.

		Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula								
		Clase magistral	C.m., exp. alum., t. equip., part. ind. y dictado	Clase magistral dictado	C.m., part. ind., lluvia ideas, mapas concp., llaves y trabajo equipo	part. lluvia alum., c.m., control de lect. y discusión	Dinámica de grupos	Otros	Total	
Estudios realizados	Licenciatura	0	7	3	0	3	0	0	13	
	Especialidad en Derecho	0	0	0	0	1	0	0	1	
	Especialidad en Educación	0	0	0	1	0	0	0	1	
	Maestría en Derecho	2	6	1	3	1	2	2	17	
	Maestría en Educación	0	0	0	1	2	0	0	3	
	Doctorado	0	1	0	1	0	0	1	3	
Total		2	14	4	6	7	2	4	39	

Tabla de contingencia 5 Estudios realizados * Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula



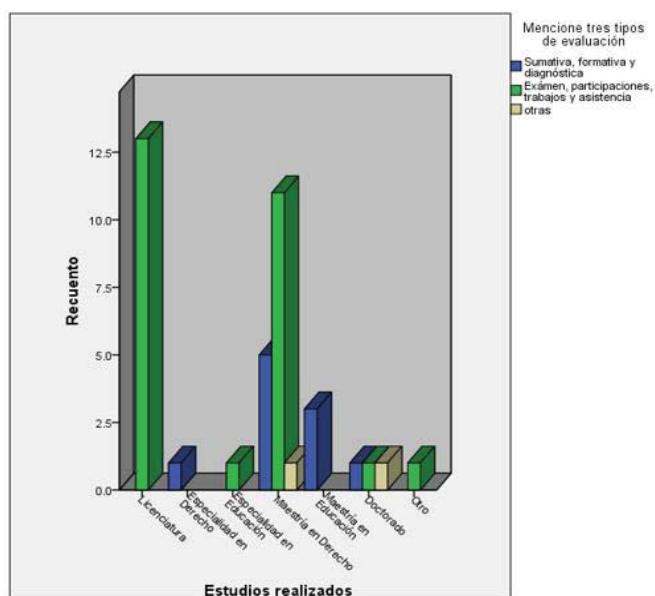
Gráfica 21

Comentario: De los 13 profesores que cuentan con licenciatura 7 aplica como estrategias didácticas la clase magistral, exposición del alumno, trabajo en equipo, participación individual y dictado; 3 se basan solamente en la clase

magistral y dictado, y 3 más se apoyan en la exposición del alumno, clase magistral, control de lectura y discusión. 1 Profesor que cuenta con la especialidad en derecho se apoya exposición del alumno, clase magistral, control de lectura y discusión; 1 profesor que cuenta con la especialidad en educación aplica las siguientes estrategias: Clase magistral, participación individual, lluvia ideas, mapas conceptuales, diagramas de llaves y trabajo en equipo; de los 17 profesores que cuentan con maestría en derecho 2 se basan únicamente en la clase magistral, 6 aplican como estrategias didácticas la clase magistral, exposición del alumno, trabajo en equipo, participación individual y dictado, 1 en la clase magistral y dictado, 3 aplican la clase magistral, participación individual, lluvia ideas, mapas conceptuales, diagramas de llaves y trabajo en equipo, 1 se apoyan en la exposición del alumno, clase magistral, control de lectura y discusión, 2 se apoyan en las dinámicas grupales y otros 2 respondieron otros sin mencionar cuales; en tanto de los maestros que cuentan con la maestría en educación 1 aplica la clase magistral, participación individual, lluvia ideas, mapas conceptuales, diagramas de llaves y trabajo en equipo, y, 2 más se apoyan en la exposición del alumno, clase magistral, control de lectura y discusión, con respecto a los profesores que cuentan con doctorado 1 de ellos aplica la clase magistral, exposición del alumno, trabajo en equipo, participación individual y dictado y otro más la clase magistral, exposición del alumno, trabajo en equipo, participación individual y dictado, 1 profesor contesto otro sin mencionar cuál; por último el que tiene una profesión diferente a las mencionadas contesto otro. Se aprueba la hipótesis planteada.

		Mencione tres tipos de evaluación			Total
		Sumativa, formativa y diagnóstica	Examen, participaciones, trabajos y asistencia	otras	
Estudios realizados	Licenciatura	0	13	0	13
	Especialidad en Derecho	1	0	0	1
	Especialidad en Educación	0	1	0	1
	Maestría en Derecho	5	11	1	17
	Maestría en Educación	3	0	0	3
	Doctorado	1	1	1	3
	Otro	0	1	0	1
Total		10	27	2	39

Tabla de contingencia 6 Estudios realizados * Mencione tres tipos de evaluación



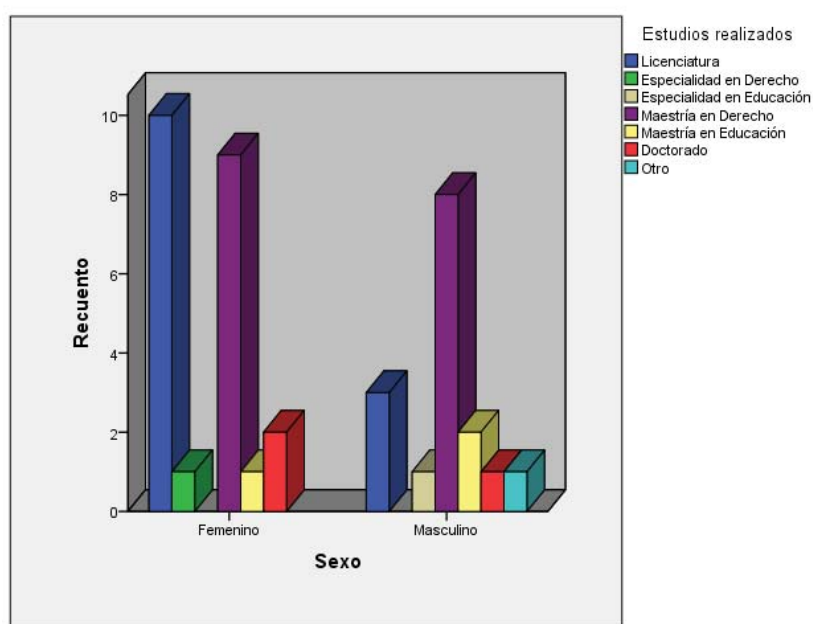
Gráfica 22

Comentario: 13 profesores con licenciatura mencionaron como tipos de evaluación el: examen, participaciones, trabajos y asistencia; en tanto que los que cuentan con la maestría en derecho 5 mencionaron como tipos de evaluación sumativa, formativa y diagnóstica, 11 mencionaron al examen, participaciones, trabajos y asistencia; y 1 otras; los que cuentan con la maestría en educación los 3 mencionaron: la evaluación sumativa, formativa y diagnóstica; los que cuentan con doctorado 1 mencionó examen, participaciones, trabajos y asistencia, 1

mencionó como tipos de evaluación sumativa, formativa y diagnóstica y uno más mencionó otros sin decir cual; 1 profesor que cuenta con la especialidad en derecho opinó como tipos de evaluación sumativa, formativa y diagnóstica, en tanto que el que cuenta con la especialidad en educación mencionaron al examen, participaciones, trabajos y asistencia, por último el que tiene otro grado de estudios mencionó al examen, participaciones, trabajos y asistencia. Se aprueba la hipótesis planteada.

		Estudios realizados						Total	
		Licenciatura	Especialidad en Derecho	Especialidad en Educación	Maestría en Derecho	Maestría en Educación	Doctorado	Otros	
Sexo	Femenino	10	1	0	9	1	2	0	23
	Masculino	3	0	1	8	2	1	1	16
Total		13	1	1	17	3	3	1	39

Tabla de contingencia 6 Sexo * Estudios realizados



Gráfica 23

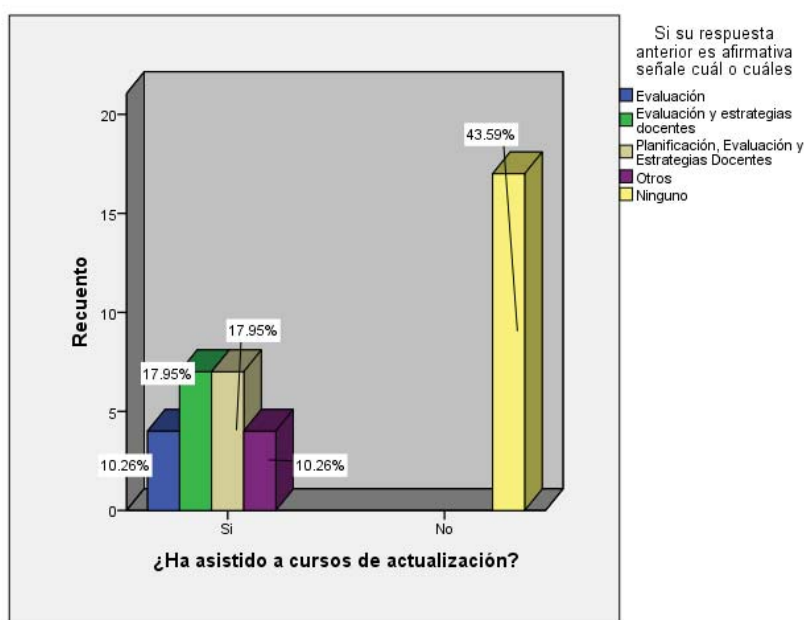
Comentario: el instrumento se aplicó a 39 profesores de los cuales 23 fueron del sexo femenino y 16 del masculino, de las 23 mujeres 10 cuentan con licenciatura, 1 tiene la especialidad en derecho, 9 tienen maestría en derecho, 1 tiene maestría en educación y 2 tienen doctorado; en tanto que los hombres 3 cuentan con la licenciatura, 1 con la especialidad en educación, 8 tienen maestría en derecho, 2 tienen maestría en educación 1 tiene doctorado y 1 menciona otros, sin decir cual.

Recuento

Si su respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles

		Evaluación	Evaluación y estrategias docentes	Planificación, Evaluación y Estrategias Docentes	Otros	Ninguno	Total
¿Ha asistido a cursos de actualización?	Si	4	7	7	4	0	22
	No	0	0	0	0	17	17
Total		4	7	7	4	17	39

Tabla de contingencia 7 ¿Ha asistido a cursos de actualización? * Si su respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles



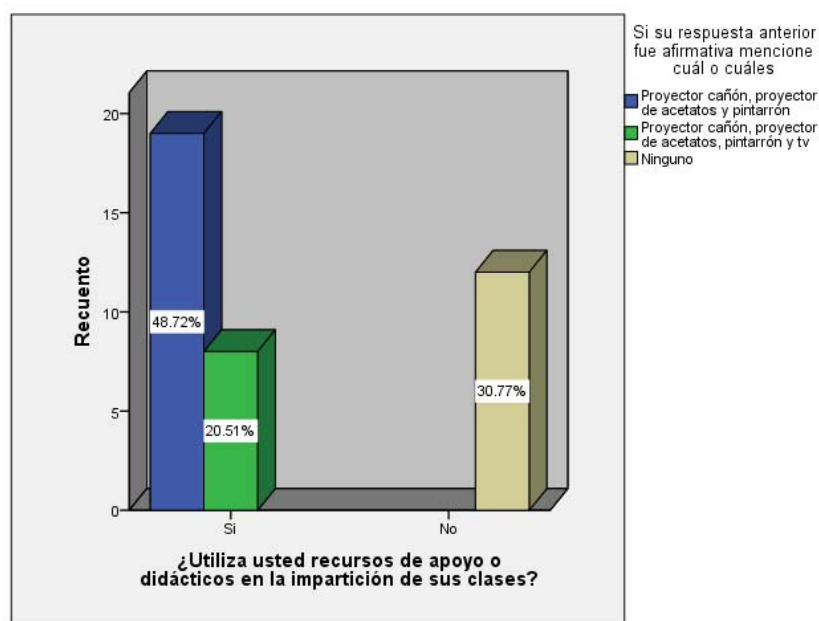
Gráfica 24

Comentario: 17 maestros no asisten a cursos de actualización, en tanto que de los 22 que si asisten 4 han asistido a cursos de evaluación, 7 a cursos de evaluación y estrategias docentes y 7 a cursos de planificación, evaluación y estrategias docentes y 4 opinaron que otros. Se aprueba la hipótesis planteada.

Recuento

		Si su respuesta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles			Total
¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?		Proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón	Proyector cañón, proyector de acetatos, pintarrón y tv	Ninguno	
¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?	Si	19	8	0	27
	No	0	0	12	12
Total		19	8	12	39

Tabla de contingencia 8 ¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases? * Si su respuesta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles



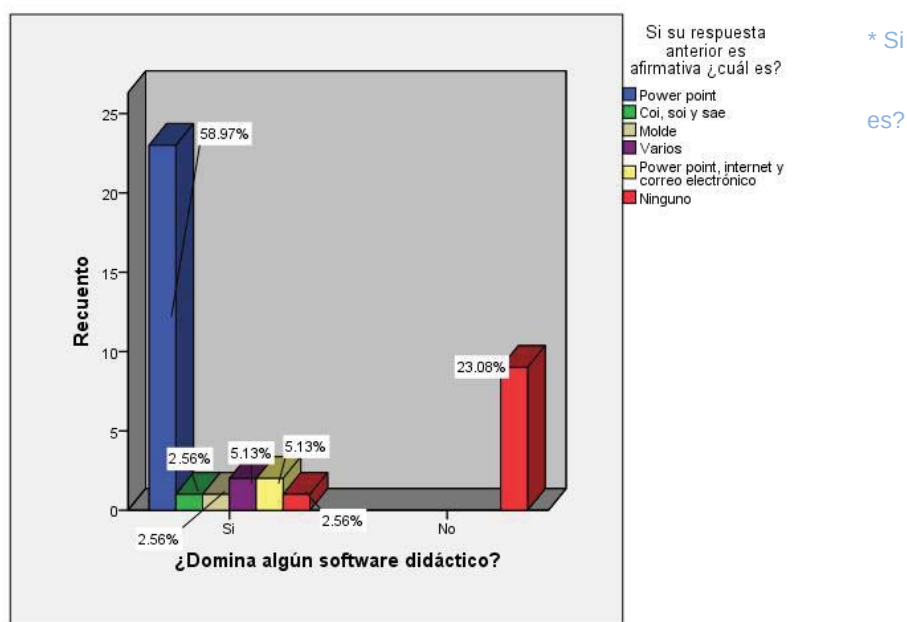
Gráfica 25

Comentario: 12 profesores (30.77%) no utilizan ningún tipo de recurso didáctico, 27 profesores utilizan recursos de apoyo en la impartición de sus clases de los cuales 19 usan: Proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón, 8 profesores se apoyan en el Proyector cañón, proyector de acetatos, pintarrón y tv. Se aprueba la hipótesis planteada.

Si su respuesta anterior es afirmativa ¿cuál es?

¿Domina algún software didáctico?	Si No	Power point	Coi, soi y sae	Molde	Varios	Power point, internet y correo electrónico	Ninguno	Otro
		23 0	1 0	1 0	2 0	2 0	1 9	30 9
Total		23	1	1	2	2	10	39

Tabla de contingencia 9
¿Domina algún software didáctico?
su respuesta anterior es afirmativa ¿cuál



Gráfica 26

Comentario: Ante el cuestionamiento de si domina algún software didáctico 9 (23.08%) profesores opinaron que no y 30 contestaron afirmativamente, de los cuales 23 (59.97%) dominan el power point, 1 (2.56%) el coi, soi y sae, 1 (2.56%) molde, 2 dijeron que varios sin decir cuales y uno más opinó que si pero no dijo cual, 2 profesores dominan como softwer el power point, internet y correo electrónico. Se aprueba la hipótesis planteada.

3.3. Análisis de datos

La variable independiente de nuestra hipótesis planteada hace referencia a la falta de profesionalización docente de los maestros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.N.S.H. al llevar a cabo el análisis de los resultados encontramos que solo el 10.3% de los profesores cuentan con la profesionalización docente en tanto el 79.55% ([Gráfica 2](#)) de los profesores carecen de ella, atendiendo a la opinión de Morán Oviedo, se puede decir, que casi el 80% de los profesores (de la muestra de investigación) requiere necesariamente pasar por un proceso de profesionalización donde el profesor adquiera una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa.

Hablar de la profesionalidad del profesor, es tener en cuenta ciertas condiciones que, como cualquier otro desempeño profesional, exige la docencia: conocimientos, habilidades y capacidades que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, preparación específica en didáctica, planeación, por mencionar algunas, en palabras más modernas, el docente debe de poseer competencias docentes. El maestro está consciente de ésta situación, ya que el 94.9 % ([Gráfica 4](#)) considera necesario realizar estudios de especialización en docencia. Cuándo se le cuestiona al docente si considera que la mejora que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que realice estudios de profesionalización docente, llama la atención que 11 maestros que solo cuentan con licenciatura opinan que se requiere de ambas y 8 que cuentan con maestría en derecho opinan lo mismo, en tanto 6 profesores con maestría en derecho opinan que son necesarios los estudios de profesionalización docente, si analizamos los que opinan que solo se va adquiriendo con el tiempo encontramos que son solo 6 de 39 ([Gráfica 20](#)).

Correlación de variables. El análisis de correlación de variables: los maestros de derecho que no han procurado su profesionalización docente (causa) carecen de más y mejores herramientas que ayudan en la mejora de su práctica educativa (efecto), se lleva a cabo a partir de la premisa estudios realizados ya que en ella encontramos a los maestros que no han procurado su profesionalización docente y se correlaciona con las herramientas que ayudan su práctica docente, para efectos del presente análisis al referirnos a las herramientas que ayudan en la práctica docente nos referimos expresamente a corrientes pedagógicas, planeación, contenidos, estrategias didácticas, recurso didácticos y evaluación, ya que estamos conscientes que no son las únicas herramientas, pero son las que aquí consideramos.

La primera correlación la tenemos con la pregunta si el profesor conoce las corrientes pedagógicas de actualidad, tenemos que el 51.3 % de los profesores no conoce dichas corrientes ([Gráfica 5](#)), en su totalidad son profesores que no han procurado su profesionalización docente, ([Gráfica 17](#))

Los profesores, como cualquier profesional cuyo desempeño debe estar guiado por la reflexión sobre lo que se hace y por qué se hace, necesita recurrir a determinados referentes que guíen, fundamenten y justifiquen su actuación. ¿Para qué necesita el docente de estos referentes teóricos o teorías? Para interpretar, analizar su desarrollo e irlo modificando en función de lo que ocurre y tomar decisiones acerca de la adecuación de todo ello.

Las teorías, desde nuestro punto de vista proveen de instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña; teorías que pueden y deben enriquecerse hasta el infinito con aportaciones de cómo influyen en el aprendizaje y en la enseñanza las distintas variables que en él intervienen.

Analicemos ahora, lo correspondiente a la planeación, la cual es una condición básica de la docencia universitaria, condición nacida de la profesionalidad de los profesores y como respuesta a los derechos de los alumnos.

La capacidad de planificar constituye el primer ámbito competencial del docente, su capacidad e iniciativa para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina se encuentra muchas de las veces en contraposición de lo ya estructurado y prediseñado de manera oficial, debiendo existir un equilibrio entre lo institucional y su propia autonomía.

Diseñar y planificar la enseñanza y el aprendizaje es una tarea compleja, sujeta a múltiples factores que intervienen en la propia práctica docente; planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales, los contenidos básicos de nuestra disciplina, en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración, nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal, las características de nuestros alumnos (su número, preparación anterior, sus posibles intereses) y tomar en consideración los recursos disponibles.

Al ser la planificación una actividad intelectual compleja, es fundamental que el profesor tenga conocimientos sobre planificación, desafortunadamente 23 profesores (59%) diseñan y planifican sus clases de acuerdo a su experiencia, (Gráfica 12) de los cuales 12 profesores cuentan con licenciatura y 10 tienen maestría en derecho y uno cuenta con doctorado, (Gráfica 18), ahora bien, cómo seleccionan y preparan los contenidos de su materia los maestros, de los doce profesores que tienen licenciatura 8 y los 10 que cuentan con maestría, (Gráfica 19) un maestro que tiene la especialidad en derecho y uno más que cuenta con

maestría en educación, lo que equivale al 51% se apegan fielmente al programa oficial, lo anterior nos permite reflexionar con un dejo de preocupación que se soslaya la importancia de los temas, las necesidades de los alumnos, las condiciones físicas de infraestructura, etc. y opinar en la necesidad de que el maestro de Derecho se profesionalice en docencia.

Si partimos de que las estrategias son procedimientos que el profesor y el alumno utilizan para lograr aprendizajes significativos, las estrategias de enseñanza son medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por lo que consideramos que el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse o desarrollarse apropiadamente.

Por lo que no podemos resumir el proceso de enseñanza y aprendizaje a una sola estrategia por más efectiva que sea, ante ésta situación observamos que la práctica docente de los profesores sujetos a ésta investigación no se apoyan o descansan su quehacer pedagógico en una sola estrategia didáctica, sino que existe una diversidad de estrategias aplicadas por los profesores, si bien es cierto, que prevalece la clase magistral afortunadamente se combina con otras estrategias como son exposiciones de los alumnos, trabajo en equipo, participación del alumno, mapas conceptuales, diagramas de llaves, control de lecturas, entre otras incluyendo el dictado que desde mi punto de vista no es una estrategia ni es aconsejable llevarlo a cabo; afortunadamente solo dos profesores con maestría en derecho basan su práctica docente en la clase magistral y 3 profesores con licenciatura y uno con maestría en derecho tienen como estrategias docentes la clase magistral y el dictado. ([Gráfica 21](#)).

Al cuestionamiento referente al uso de apoyos didácticos en el aula, el 69% ([Gráfica 8](#)) lo que equivale a 27 profesores utilizan recursos de apoyo, de los cuales

el 48.72 % o sea 19 profesores se apoyan en el proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón, y el 20.51% lo que equivale a 8 profesores se apoyan en el proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón y t.v., un 30.77 % (Gráfica 25) 12 profesores no hacen uso de ningún recurso didáctico.

Las nuevas tecnologías formarán parte indiscutiblemente de la actividad docente universitaria, los nuevos recursos tecnológicos están transformando el ámbito bajo el cual se desarrolla la enseñanza, es indiscutible el uso de la red como apoyo en las tutorías con los alumnos. Es innegable la intervención de las nuevas tecnologías en la enseñanza y es necesario que el docente cuente con la preparación para que pueda hacer uso de la misma, hay que considerar que no se trata solo de una formación en el conocimiento y manejo de los recursos, sino que a través de ellos coadyuven en el enriquecimiento del proceso de aprendizaje en un nuevo contexto tecnológico y no, en hacer lo mismo que se hacía antes pero con medios más sofisticados, y no se trata de que tan sofisticados sea el equipo con el que contamos, sino hasta qué punto se ha integrado a nuestra docencia y en qué medida la ha transformado.

La incorporación de las nuevas tecnologías sin lugar a dudas son de gran ayuda para la docencia, pero, se requiere que el profesor y el alumno adquieran nuevas competencias para su correcta aplicación, los profesores requieren de preparación técnica, manejo en los programas de software didáctico y de programas de computación. No podemos resumir en proyector de acetatos y proyector cañón como el único apoyo de tecnología, el profesor debe acudir a todos los medios cibernéticos a su alcance, tampoco podemos aplicar como único recurso en software al programa de power point como lo señalan las estadísticas: donde el 59.97% (Gráfica 26) se apoya exclusivamente en el power point, y el 23.08% no domina ningún tipo de software.

Otra de las herramientas fundamentales de todo profesional de la docencia es la evaluación, al solicitar al profesor que mencione tres tipos de evaluación los resultados fueron rotundos: el 69.2% (Gráfica 16) mencionó como tipos de evaluación el examen, participaciones y asistencias, es preciso comentar dos cosas: primero que las asistencias no son un tipo de evaluación pero el profesor las toma como tal, segundo, exámenes y participaciones forman parte de la evaluación continua. Por otro lado el 25.6% (Gráfica 22) lo que equivale a 10 profesores, de los cuales 3 tienen maestría en educación, cinco en maestría en derecho, uno doctorado y uno más la especialidad en derecho, mencionan como tipos de evaluación la diagnóstica, formativa y continua.

El profesor de derecho se enfrenta a problemas de diversa índole diariamente, a medida que llevamos a cabo el trabajo de investigación, que, consciente el profesor de su realidad y que en muchos casos carece de los recursos suficientes para resolver los problemas cotidianos de su práctica docente, encontramos que es la evaluación la que quizás más preocupa al profesor, los resultados anteriores sobre los tipos de evaluación lo demuestran, pero considero que al cuestionar al profesor sobre los cursos a los que ha asistido se refleja con mayor claridad su preocupación por este aspecto fundamental de la práctica docente, el 56.4% (Gráfica 6) de los profesores (22 maestros) han asistido a algún tipo de curso y el 43% no ha asistido a ningún tipo de actualización; de los 22 profesores (Gráfica 24) que si procuran su actualización 18 profesores han asistido a cursos de evaluación; 7 profesores han asistido a cursos de estrategias docentes y evaluación y 7 profesores además del de evaluación, asistieron a cursos sobre estrategias docentes y planificación; qué nos demuestran los resultados anteriores: primero que existe la preocupación por actualizarse en los tres ejes rectores de la enseñanza: evaluación, estrategias y planificación; segundo: es la evaluación la que más preocupa al docente lo anterior lo inferimos por el número de profesores que han asistido a cursos, tercero al contrastar la variable tipos de evaluación y asistencia de a cursos, encontramos que de los 39 profesores 27 de

ellos no conocen los tipos de evaluación, perciben que hay que considerar las participaciones, que es importante que el alumno este en clases, pero las asistencias no es un tipo de evaluar y que es el examen lo que les dará una calificación, pero no es evaluación es una acreditación.

CONCLUSIONES

La profesionalización docente atiende a un proceso académico más formal, planificado y sujeto a las exigencias de un diseño curricular, y, que el resultado será la mejora docente; es el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa, se toma a la docencia como objeto de estudio y de aprendizaje en función de la sistematización y continuo mejoramiento de la misma.

El profesional de la enseñanza del derecho requiere de una sólida formación, tanto de los contenidos científicos de la disciplina que imparta así como de la instrumentación didáctica, planificación, evaluación, dominio de recursos multimedia y software aplicados a la enseñanza y demás factores que intervienen en la enseñanza coadyuvado todo ello de los aportes de la práctica y la experiencia docente; su profesionalización le permitirá mayor sistematicidad, estabilidad y dedicación a su trabajo.

Se entiende por curriculum el proyecto necesario antes de iniciar con las actividades educativas, precisa sus intenciones y es una guía para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución, orienta la práctica pedagógica; para ello el curriculum proporciona la información sobre qué, cuándo y cómo enseñar, y, qué, cómo y cuándo evaluar. Por lo que el diseño y planificación de la docencia son parte de la condición curricular.

La planificación permite que el profesor piense por adelantado todo el proyecto, lo que significa que el profesor al elaborar su planificación tiene una visión general no solo del curso o sus contenidos, sino de todo el proceso, ésta tarea exige establecer una secuencia de fases, a buscar un equilibrio entre propósitos y recursos disponibles, permite que el profesor se dé cuenta de la viabilidad de su proyecto, de tal manera que la formalización de la planeación es una condición básica de la docencia universitaria, condición nacida de la profesionalidad de los profesores y como respuesta a los derechos de los alumnos.

La capacidad de planificar constituye el primer ámbito competencial del docente, su capacidad e iniciativa para diseñar el programa de enseñanza de su disciplina se encuentra muchas de las veces en contraposición de lo ya estructurado y prediseñado de manera oficial, debiendo existir un equilibrio entre lo institucional y su propia autonomía. De tal manera que cuando planificamos nos encontramos en un espacio de toma de decisiones, correlacionándose nuestras ideas pedagógicas, nuestros conocimientos científicos y nuestra propia experiencia didáctica.

Bajo la denominación de metodología se pueden encuadrar las actuaciones docentes, que van desde la organización de los espacios hasta la formación de grupos o desarrollo de seminarios; así también consideramos que la metodología son los diversos procedimientos intencionales con un fin planteado por el profesor podemos resumir que el trabajo metodológico dentro del aula se divide en tres grandes grupos: el método magistral, el trabajo autónomo y el trabajo en grupos.

Como parte del proceso formativo, la evaluación ha de constituir el gran “ojo del buey” a través del cual vayamos consiguiendo información actualizada sobre cómo se va desarrollando el proceso formativo puesto en marcha y sobre la calidad de los aprendizajes efectivos de nuestros alumnos. Como parte del proceso de acreditación, la evaluación constituye un mecanismo necesario para constatar que los estudiantes poseen las competencias básicas precisas para el correcto ejercicio de la profesión que aspiran ejercer, esta doble función de la evaluación debe ser cumplida cabalmente, de no ser así la universidad estaría ofertando algo inexistente, al desconocer qué tipo de profesionales está formando, al no hacer una correcta evaluación desconocemos si los recursos metodológicos y contenidos son los adecuados y apegados a las necesidades reales que demanda todo profesional, la universidad no puede otorgar títulos profesionales

sin conocer cuál es el grado de competencias de dominio de sus egresados y si verdaderamente están preparados para ejercer su profesión.

Es innegable la intervención de las nuevas tecnologías en la enseñanza y es necesario que el docente cuente con la preparación para que pueda hacer uso de la misma, hay que considerar que no se trata solo de una formación en el conocimiento y manejo de los recursos, sino que a través de ellos coadyuven en el enriquecimiento del proceso de aprendizaje en un nuevo contexto tecnológico y no, en hacer lo mismo que se hacía antes pero con medios más sofisticados, y no se trata de que tan sofisticados sea el equipo con el que contamos, sino hasta qué punto se ha integrado a nuestra docencia y en qué medida la ha transformado.

Desde la perspectiva de la docencia crítica la enseñanza del Derecho a través del modelo tradicional a generado un estancamiento en la adquisición de conocimientos jurídicos y en la práctica jurídica, modelo de arraigo histórico en las facultades y escuelas de derecho, arraigo derivado del modelo de docencia jurídica tradicional que supone al derecho como un conjunto de normas que rigen la conducta de los hombres en sociedad; de tal manera que este conjunto de normas son el punto de partida de todo el aprendizaje jurídico, en donde las normas prefiguran la realidad deseable y esta realidad debe ajustarse a las norma.

Si bien es cierto los procesos de reforma curricular enmarcan los nuevos enfoques pedagógicos esperando que el profesorado los asuma, también es cierto que por lo general el maestro se mantiene indiferente a las nuevas tendencias pedagógicas y sigue trabajando con enfoques convencionales, en gran parte por el desconocimiento que se tiene sobre los diferentes enfoques pedagógicos; si bien es cierto, conocer y dominar las teorías pedagógicas no son la panacea y no basta con acceder a ellas, es necesario integrarlas y reinterpretarlas en función de

la problemática cotidiana a la que se enfrenta el docente, conocer e integrar las teorías pedagógicas es de las funciones más complejas a realizar por el docente.

El profesor deberá tener especial cuidado en definir su postura frente a los diversos modelos pedagógicos y sea cual sea por el que se incline no puede soslayar las aportaciones de los modelos pedagógicos con los que no coincide. Es decir, los modelos pedagógicos o teorías pedagógicas actúan como referente que guía, pero no determina la acción, por cuanto ésta debe contar con los elementos presentes y las incidencias imprevistas, además está sujeta a todo un conjunto de decisiones que no son responsabilidad exclusivamente del profesor. No se trata de hacer una amalgama de principios de aquí y de allá, sino de partir de un elemento vertebrador que permita integrar las aportaciones diversas generando nuevas hipótesis y principios.

El concepto de aprendizajes significativos son la base para la concepción constructivista, el aprendizaje significativo es un término que se entiende por oposición al aprendizaje repetitivo o aprendizaje mecánico. Es un aprendizaje significativo cuando lo que se aprende se pone en relación con elementos que yo ya tengo en mi estructura cognoscitiva y se pone en relación con una forma sustantiva y no arbitraria, lo que quiere decir que yo aprendo significativamente cuando le puedo dar un significado a lo que aprendo y puedo relacionar lo que aprendo con lo que ya (conocimientos previos) se o con lo que he experimentado (experiencia previa).

El profesor estructura su planeación y por ende los contenidos de enseñanza en la disciplina, en donde unos temas preceden a otros como si todos tuvieran la misma dificultad para el alumno, sin embargo, hemos visto que el uso de esquemas hace que no representemos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas

que poseemos, por lo que la organización y secuenciación de contenidos debe tener en cuenta los conocimientos previos que posee el alumno.

El aprendizaje es un proceso activo, en el cual se construye, modifica, enriquece y diversifican los esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares, ese proceso activo, no puede, en la escuela, separarse de una actuación externa, planificada y sistemática, que lo oriente y guíe en la dirección prevista por las intenciones educativas establecidas en el curriculum. Ésta actuación externa es la enseñanza, entendiéndose como la ayuda al proceso de aprendizaje, ayuda necesaria, pero solo ayuda ya que no se puede sustituir la actividad mental constructiva del alumno ni ocupar su lugar; es una ayuda restringida con límites, “ayuda ajustada” que esa ayuda se ajuste a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno. Se afirma que en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, se realiza una construcción conjunta entre enseñante y aprendices únicos e irrepetibles.

Las estrategias de enseñanza pueden incluirse *al inicio* (preinstruccionales), *durante* (coinstruccionales) o *al término* (postinstruccionales) de una sesión, episodio o secuencia de enseñanza aprendizaje o dentro de un texto instruccional. Con base en lo anterior es posible efectuar una clasificación de las estrategias de enseñanza, basándonos en su *momento de uso y presentación*.

El fundamento Constitucional de la universidad radica en el artículo 3º

Las reformas adicionadas al artículo 3º en 1979 siguen vigentes, se pueden resumir en el compromiso permanente del Estado en el sentido de respetar de manera irrestricta la autonomía de la universidad, la autonomía forma parte del orden jurídico nacional y por ende las instituciones que lo ejercen no pueden sustraerse al acatamiento de ese orden jurídico nacional, la autonomía

corresponde a cada institución y a su responsabilidad del cumplimiento de planes, programas y métodos de trabajo, la autonomía supone, la facultad de las universidades de gobernarse por sí mismas, son fines de las instituciones autónomas educar, investigar y difundir la cultura, debiéndose observar los principios de libertad de cátedra e investigación, de libre examen y discusión de ideas. Asimismo las universidades tienen toda la libertad no solo de implementar sus planes y programas sino de crear y llevar a cabo cursos de actualización, capacitación y profesionalización docente y no docente.

Siendo el artículo 20 de la Ley General de Educación el que en su fracción III establece que las autoridades educativas en sus ámbitos de competencia tiene como una de sus finalidades la realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad.

Si bien es cierto nuestra Constitución no establece de manera explícita la profesionalización docente si lo hace de manera implícita al hablar del desarrollo científico como base de la educación superior y se concretiza con lo establecido por el artículo 20 de la Ley General de Educación.

Es claro la necesidad que observó el legislador en incluir como fines de la educación el análisis y la reflexión crítica tanto del conocimiento y la práctica, que en toda sociedad se debe propiciar para la toma de decisiones, así mismo de vital importancia es promover a cualquier nivel y no se diga en las escuelas y facultades de derecho el valor de la justicia y la observancia de la ley así como el principio de igualdad de los individuos ante la misma.

Los maestros de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U.M.N.S.H. requieren necesariamente pasar por un proceso de profesionalización donde el profesor adquiera una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa.

Hablar de la profesionalidad del profesor, es tener en cuenta ciertas condiciones que, como cualquier otro desempeño profesional, exige la docencia: conocimientos, habilidades y capacidades que faciliten la enseñanza y el aprendizaje, preparación específica en didáctica, planeación, por mencionar algunas, en palabras más modernas, el docente debe de poseer competencias docentes.

Los profesores que desconocen las corrientes pedagógicas de actualidad, son profesores que no han procurado su profesionalización docente.

La planeación, una condición básica de la docencia universitaria, condición nacida de la profesionalidad de los profesores y como respuesta a los derechos de los alumnos.

El 59% de los profesores sujetos a ésta investigación diseñan y planifican sus clases de acuerdo a su experiencia, por lo que desconocen de los elementos fundamentales de la planeación educativa y el 51% se apega fielmente al programa oficial, lo anterior nos permite reflexionar con un dejo de preocupación que se soslaya la importancia de los temas, las necesidades de los alumnos, las condiciones físicas de infraestructura, etc. y opinar en la necesidad de que el maestro de Derecho se profesionalice en docencia.

La práctica docente de los profesores sujetos a ésta investigación no se apoyan o descansan su quehacer pedagógico en una sola estrategia didáctica, sino que existe una diversidad de estrategias aplicadas por los profesores, si bien es cierto, que prevalece la clase magistral afortunadamente se combina con otras estrategias como son exposiciones de los alumnos, trabajo en equipo, participación del alumno, mapas conceptuales, diagramas de llaves, control de lecturas.

El profesor de Derecho trata de incorporar las nuevas tecnologías a su práctica docente, ya que solamente se apoya en el proyector cañón y de acetatos, se requiere que el profesor y el alumno adquieran nuevas competencias para su correcta aplicación, los profesores requieren de preparación técnica, manejo en los programas de software didáctico y de programas de computación ya que solamente domina el power point como software didáctico.

La mayoría de los profesores de Derecho desconocen los tipos de evaluación y las implicaciones que conlleva la aplicación de una correcta evaluación.

La mayor preocupación existente entre los profesores de derecho es carecer de los conocimientos sobre evaluación, estrategias docentes y planificación de la enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. **ARROYO Herrera, Juan.** Legislación Educativa; Reglamento Interior de la SEP. Editorial Porrúa, México, 2002.
2. **AMEGAN, Samuel.** Para una Pedagogía Activa y Creativa. Editorial Trillas, México, 1997.
3. **AZUELA, Arturo.** Universidad Nacional y Cultura. Editorial Porrúa, México, 1990.
4. **BARRIENTOS, Grandon Javier.** La Cultura Jurídica en la Nueva España. Editorial UNAM, México, 1993.
5. **BOLAÑOS, Martínez Víctor.** Didáctica Integral. Editorial Porrúa, México, 1995.
6. **BOURDIEU, Pierre.** La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Fontamar, México, 1998.
7. **CAMPOS, Chacón. Sergio.** Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica. Editorial Cárdenas, México, 1992.
8. **COLL, Cesar.** Psicología y Currículum. Editorial Piados, México, 2001.
9. **COMENIO, Juan Amós.** Didáctica Magna. Editorial Porrúa, México, 1995.
10. **CAMARA DE DIPUTADOS.** Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. IFE, México, 1997.
11. **DE PINA, Rafael.** Pedagogía Universitaria. Editorial Botas, México, 1960.
12. **DÍAZ, Barriga Ángel.** Ensayos sobre la problemática curricular. Editorial Trillas, México, 1991.
13. **DÍAZ, Barriga Ángel.** Didáctica y Currículum. Editorial Piados, México, 2002.

14. **DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida.** Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial Mc Graw Hill, México. 2002.
15. **ESCAMILLA de los Santos, José.** Selección y uso de Tecnología educativa. Editorial Trillas, México, 2000.
16. **FIX-ZAMUDIO, Héctor.** Metodología, Docencia e Investigación Jurídicas. Editorial Porrúa, México, 1997.
17. **FLORES Ochoa, Rafael.** Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Editorial Mc Graw Hill, Colombia, 1998.
18. **FLORES Ochoa, Rafael.** Evaluación Pedagógica y Cognición. Editorial Mc Graw Hill, Colombia, 1999.
19. **GADOTTI, Moacir.** Historia de las Ideas Pedagógicas. Editorial Siglo XXI, México, 2002.
20. **GARCÍA Belaunde, Domingo.** Como Estudiar Derecho Constitucional. Editorial Grijley, Perú, 2000.
21. **GILBERT, Roger.** Ideas actuales en Pedagogía. Editorial Grijalbo, México, 1985.
22. **GIROUX, Henry.** La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía. Editorial siglo XXI, México, 1998.
23. **GIROUX, Henry.** Los Profesores como intelectuales. Editorial Paidós, México, 1997.
24. **GLAZMAN Nowalski, Raquel.** La Universidad Pública: la Ideología en el Vínculo Investigación-Docencia. Editorial el Caballito, México, 1990.
25. **GONZÁLEZ, María del Refugio.** Panorama del Derecho Mexicano. Editorial Mc Graw Hill, México, 1998.

-
26. **HERNÁNDEZ, Sampieri Roberto.** Metodología de la investigación. Mc Graw Hill. México, 2008.
27. **JUIF, P.** Grandes orientaciones de la Pedagogía actual. Editorial Narcea, Madrid, 1988.
28. **KEMMIS, S.** El Currículum: más allá de la Teoría de la Reproducción. Editorial Morata, Madrid, 1998.
29. **LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.** Editorial Porrúa, México, 2002.
30. **LEGISLATURA LII, CÁMARA DE DIPUTADOS DEL CONGRESO DE LA UNIÓN.** Derechos del Pueblo Mexicano, antecedentes, origen y evolución del articulado Constitucional, México a través de sus Constituciones. Porrúa, 1985.
31. **LEGISLATURA LII, CÁMARA DE DIPUTADOS DEL CONGRESO DE LA UNIÓN.** Los Presidentes de México ante la Nación, 1821-1984, México a través de sus Constituciones. Porrúa, 1985.
32. **LÓPEZ, Betancurt, Eduardo.** Pedagogía Jurídica. Editorial Porrúa. México, 2000.
33. **MARCO JURÍDICO DE LA U.M.S.H. ABZ, México, 1998.**
34. **MCLAREN, Peter.** La Vida en las Escuelas. Editorial Siglo XXI. México, 1984.
35. **MORÁN, Oviedo Porfirio.** La docencia como actividad profesional. Gernika, México, 2003.
36. **NAMO de Mello, Guiomar.** Nuevas propuestas para la gestión educativa. SEP. México, 2003.
37. **ONTORIA, Antonio.** Mapas Conceptuales. Editorial Narcea, Madrid, 2000.
38. **ORTEGA Y GASSET, José.** Misión de la Universidad. Editorial espasa-calpe. Madrid, 1930.

39. **PANSZA González, Margarita.** Fundamentación de la Didáctica. Editorial Gernika, México, 1999.
40. **PANSZA González, Margarita.** Operatividad de la Didáctica. Editorial Gernika, México, 1999.
41. **PORLAN, Oviedo y Rivero Ana.** El conocimiento de los profesores. Díada, España, 1998
42. **SÁNCHEZ Roque, Ramiro.** Estilos Didácticos. Editorial Morevallado, México, 2001.
43. **SÁNCHEZ Vázquez, Rafael.** Derecho y Educación. Editorial Porrúa, México, 1998.
44. **SANTOIANNI, Flavia.** Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza. Siglo XXI, México, 2006. Traducción de Sergio Di Nucci.
45. **SCHÔN, Donal A.** La formación de profesionales reflexivos. Paidós, España, 1997.
46. **SOLANA, Fernando.** Historia de la Educación Pública en México. SEP, México, 1991.
47. **WITKER V. Jorge.** Antología de Estudios sobre Enseñanza del Derecho. UNAM, México, 1995.
48. **WITKER V. Jorge.** Lineamientos Metodológicos y Técnicos para el Aprendizaje del Derecho. UNAM, México, 1998.
49. **VALADÉS, Diego.** El Derecho Académico en México. UNAM, México, 1987.
50. **VARIOS, AUTORES.** Dificultades y obstáculos para el cambio en la escuela. Diana, España, 2003.
51. **VILLORO, Toranzo Miguel.** Metodología de trabajo jurídico. Limusa, México, 1994.

52. **ZABALZA, A. Miguel.** Competencias docentes del profesorado universitario. Narcea, España, 2009.
53. **ZABALZA, A. Miguel.** La enseñanza universitaria. Narcea, España, 2007.
54. www.colmich.edu.mx/files/.../Jaime%20del%20Arenal%20Fenochio.pdf
55. www.bibliojuridica.org/libros/2/644/29.pdf
56. <http://www.themis.umich.mx/derecho/>

ANEXOS

Anexo #1 Tamaño de la muestra STATSTMv.2

Tamaño del Universo: 293

Error máximo aceptable: 5

Porcentaje estimado de la muestra: 3

Nivel deseado de confianza: 95

Tamaño de la muestra: 38.9107

Anexo # 2

Documento sria. Administrativa u.m.s.n.h.

Anexo # 3**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO****CUESTIONARIO MAESTROS**

Estimado maestro, el presente cuestionario se realiza con la única intención de cumplir con los objetivos propuestos en el trabajo de investigación denominado: Profesionalización docente, una alternativa para la formación pedagógica del profesor universitario. Trabajo que tiene como meta la obtención del grado académico. Te agradezco tu cooperación y apoyo.

Instrucciones: marque con una “X” la respuesta adecuada:

- a. **Sexo** 1. Femenino _____ 2. Masculino _____
- b. Estudios realizados:
- 1. Licenciatura _____
 - 2. Especialidad en Derecho _____
 - 3. Especialidad en Educación _____
 - 4. Maestría en Derecho _____
 - 5. Maestría en Educación _____
 - 6. Doctorado _____
 - 7. Otro _____
- c. El tiempo adscrito a la universidad es:
- 1. Profesor por asignatura _____
 - 2. Profesor de medio tiempo _____
 - 3. Profesor de $\frac{3}{4}$ de tiempo _____
 - 4. Profesor de tiempo completo _____
 - 5. Otro _____
- d. ¿Considera necesario que el profesor de educación superior realice estudios de especialización docente?
- 1. Si _____ 2. No _____

e. ¿Conoce usted las corrientes pedagógicas de actualidad?

1. Si _____ 2. No _____

f. Ha asistido a cursos de actualización:

1. Si _____ 2. No _____

g. Si la respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles:

1. Planificación

2. Evaluación

3. Estrategias docentes

4. Otros

h. ¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?

1. Si _____ 2. No _____

i. Si la respuesta a la pregunta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles:

j. ¿Domina algún software didáctico?

1. Si _____ 2. No _____

k. ¿Si su respuesta es afirmativa cuál es?

l. El Diseño y planificación de sus clases lo hace:

1. Bajo alguna propuesta pedagógica _____

2. Se basa en la experiencia que ha tenido durante su práctica docente

Instrucciones: Contesta de manera clara las siguientes preguntas

- m. ¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?
- n. Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente.

- o. Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula.

- p. Menciona tres tipos de evaluación
 - 1.
 - 2.
 - 3.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU APOYO!

Anexo # 4. Tabla de Frecuencias**Notas**

Resultados creados		09-jul-2010 12:15:35
Comentarios		
Entrada	Datos	C:\Users\Rocio_2\Documents\Tesis maestría\spss\Variables maestros.sav
	Conjunto de datos activo	Conjunto_de_datos1
	Filtro	<ninguno>
	Peso	<ninguno>
	Segmentar archivo	<ninguno>
	Núm. de filas del archivo de trabajo	39
Manipulación de los valores perdidos	Definición de los perdidos	Los valores perdidos definidos por el usuario serán tratados como perdidos.
	Casos utilizados	Los estadísticos se basan en todos los casos con datos válidos.
Sintaxis		FRECUENCIES VARIABLES=SEXO ESTUDIOS TIEMPO ESPECIALIZACIÓN CORRIENTES CURSOS RAFIRMATIVA RDIDACTICOS RESAFIRMATI SOFTWARE AFIRMATIVA PLANIFICACIÓN CONTENIDOS MPRACDOC ESTRATEGIAS EVALUACIÓN /ORDER=ANALYSIS.
Recursos	Tiempo de procesador	00:00:00.047
	Tiempo transcurrido	00:00:00.078

Estadísticos

		Sexo	Estudios realizados	El tiempo adscrito a la UMSNH es	¿Considera necesario que el profesor de educación superior realice estudios de especialización docente?	¿Conoce usted las corrientes pedagógicas de actualidad?
N	Válidos	39	39	39	39	39
	Perdidos	0	0	0	0	0

Estadísticos

		¿Ha asistido a cursos de actualización?	Si su respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles	¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?	Si su respuesta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles	¿Domina algún software didáctico?
N	Válidos	39	39	39	39	39
	Perdidos	0	0	0	0	0

Estadísticos

		Si su respuesta anterior es afirmativa ¿cuáles?	El diseño y planificación de sus clases lo hace de acuerdo a	¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?	Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente
N	Válidos	39	39	39	39
	Perdidos	0	0	0	0

Estadísticos

		Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula	Mencione tres tipos de evaluación
N	Válidos	39	39
	Perdidos	0	0

Tabla de frecuencia

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Femenino	23	59.0	59.0	59.0
	Masculino	16	41.0	41.0	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Estudios realizados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Licenciatura	13	33.3	33.3	33.3
	Especialidad en Derecho	1	2.6	2.6	35.9
	Especialidad en Educación	1	2.6	2.6	38.5
	Maestría en Derecho	17	43.6	43.6	82.1
	Maestría en Educación	3	7.7	7.7	89.7
	Doctorado	3	7.7	7.7	97.4
	Otro	1	2.6	2.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

El tiempo adscrito a la UMSNH es

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Profesor por asignatura	20	51.3	51.3	51.3
	Profesor de 1/2 tiempo	3	7.7	7.7	59.0
	Profesor e investigador de tiempo completo	14	35.9	35.9	94.9
	Otro	2	5.1	5.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

¿Considera necesario que el profesor de educación superior realice estudios de especialización docente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	37	94.9	94.9	94.9
	No	2	5.1	5.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

¿Conoce usted las corrientes pedagógicas de actualidad?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	19	48.7	48.7	48.7
	No	20	51.3	51.3	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

¿Ha asistido a cursos de actualización?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	22	56.4	56.4	56.4
	No	17	43.6	43.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Si su respuesta anterior es afirmativa señale cuál o cuáles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Evaluación	4	10.3	10.3	10.3
	Evaluación y estrategias docentes	7	17.9	17.9	28.2
	Planificación, Evaluación y Estrategias Docentes	7	17.9	17.9	46.2
	Otros	4	10.3	10.3	56.4
	Ninguno	17	43.6	43.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

¿Utiliza usted recursos de apoyo o didácticos en la impartición de sus clases?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	27	69.2	69.2	69.2
	No	12	30.8	30.8	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Si su respuesta anterior fue afirmativa mencione cuál o cuáles

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Proyector cañón, proyector de acetatos y pintarrón	19	48.7	48.7	48.7
	Proyector cañón, proyector de acetatos, pintarrón y tv	8	20.5	20.5	69.2
	Ninguno	12	30.8	30.8	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

¿Domina algún software didáctico?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	30	76.9	76.9	76.9
	No	9	23.1	23.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Si su respuesta anterior es afirmativa ¿cuál es?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Power point	23	59.0	59.0	59.0
	Coi, soi y sae	1	2.6	2.6	61.5
	Molde	1	2.6	2.6	64.1
	Varios	2	5.1	5.1	69.2
	Power point, internet y correo electrónico	2	5.1	5.1	74.4
	Ninguno	10	25.6	25.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

El diseño y planificación de sus clases lo hace de acuerdo a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Bajo una propuesta pedagógica	6	15.4	15.4	15.4
	Se basa en la experiencia que ha tenido durante su práctica docente	23	59.0	59.0	74.4
	Ambas	10	25.6	25.6	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

¿Cómo selecciona y prepara los contenidos de su materia?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Conforme al programa oficial	20	51.3	51.3	51.3
	Por la importancia y jerarquía de los temas	7	17.9	17.9	69.2
	Conforme al programa oficial pero con cambios	8	20.5	20.5	89.7
	Orden cronológico	1	2.6	2.6	92.3
	Otros	3	7.7	7.7	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Considera que la mejora en la práctica docente se va adquiriendo con el tiempo o es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Se va adquiriendo con el tiempo	4	10.3	10.3	10.3
	Es necesario que el profesor realice estudios de profesionalización docente	11	28.2	28.2	38.5
	Ambas	22	56.4	56.4	94.9
	Otro	2	5.1	5.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Mencione las estrategias didácticas que aplica en el aula

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Clase magistral	2	5.1	5.1	5.1
	C.m.,exp.alum., t.equip.,part. ind. y dictado	14	35.9	35.9	41.0
	Clase magistral y dictado	4	10.3	10.3	51.3
	C.m., part. ind., lluvia ideas, mapas concp., d. llaves y trabajo en equipo	6	15.4	15.4	66.7
	exp. alum.,c.m.,control de lect. y discusión	7	17.9	17.9	84.6
	Dinámica de grupos	2	5.1	5.1	89.7
	Otros	4	10.3	10.3	100.0
	Total	39	100.0	100.0	

Mencione tres tipos de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sumativa, formativa y diagnóstica	10	25.6	25.6	25.6
	Exámen, participaciones, trabajos y asistencia	27	69.2	69.2	94.9
	otras	2	5.1	5.1	100.0
	Total	39	100.0	100.0	