



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
DE LA FACULTAD DE DERECHO**

**METODOLOGÍA Y TÉCNICAS PARA LOGRAR
UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL
DERECHO FISCAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DERECHO**

P R E S E N T A :

EMILIANO CASTILLO MATA



ASESOR: DRA. GUADALUPE ANGÉLICA CARRERA DORANTES

México, D.F. DICIEMBRE DE 2005



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Dios

Por darme la gracia de vivir e incrementar mi fe y el amor a ti y a mis semejantes.

Por darme la familia que tengo; por la salud y la fuerza para estudiar y trabajar.

¡Gracias por todo lo que tengo y soy!

A la Virgen de Guadalupe

Cual dulzura viva me ha sabido guiar en todas las etapas de mi vida.

Por ser mi protectora, mi refugio y mi madre.

¡Gracias por estar siempre conmigo!

A mi esposa Claudia Leticia

Que con su sincero amor y comprensión me ha apoyado en todos los proyectos que he emprendido y, sobre todo, porque me ha dado los tesoros más valiosos de mi vida: mis hijas.

¡Te amo!

A mis princesas

Aline Diane y Lupita Yexalén:

Por ser mi alegría y el motivo para superarme cada día y convertirme en un mejor padre y ser humano.

Gracias por brindarme el amor más puro y desinteresado.

¡Las amo con todo mi corazón!

A mi papá y mi mamá

Que con su ejemplo de honradez y responsabilidad, han logrado en mí un afán de superación constante.

¡Gracias por el amor, comprensión y apoyo que siempre me han brindado!

¡Los amo!

A mis hermanos:

Tino, Javier y Lupita

Por su amor y sincero apoyo en todo momento.

Sé que este logro los llena de felicidad al igual que a mí.

¡Gracias por quererme tanto como yo a ustedes!

A mis abuelitas:

Chave + y Mari +

Por haberme dado su cariño, apoyo y ejemplo.

¡Siempre están en mi corazón y pensamiento!

A la Dra. Angélica G. Carrera D.

Con sincera gratitud y admiración por los conocimientos que me ha transmitido.

¡Gracias por sus valiosos consejos y, sobre todo, por preocuparse por mí!

A mi Alma Mater

Por ser la base de mi formación profesional e impulso intelectual para alcanzar las metas que me he fijado.

¡Me siento orgulloso de ser universitario!

A mis profesores

Con profunda gratitud y respeto.

A mis amigos

Con sincero afecto.

ÍNDICE

	Pag.
INTRODUCCIÓN	I-VIII
Capítulo I La evolución de la educación	
1.1. Historia de la educación en general	1
1.1.1. Cometario inicial	1
1.1.2. El mundo antiguo	5
1.1.3. Los primeros sistemas de educación	13
1.1.4. Tradiciones básicas del mundo occidental	14
1.1.5. Edad media	18
1.1.6. Humanismo y renacimiento	21
1.1.6.1. Las repercusiones del renacimiento en la iglesia católica y el protestantismo	23
1.1.7. El siglo XVII	24
1.1.8. El siglo XVIII	27
1.1.9. El siglo XIX	29
1.1.10. El siglo XX	30
1.1.11. Historia de la educación en México	34
1.1.11.1 Generalidades	34
1.1.11.2. La educación en la época pre-hispánica	36
1.1.11.3. La educación en la época colonial	41
1.1.11.4. La educación en la época independiente	49
1.1.11.5. La situación actual y perspectivas del conocimiento educativo en México	60
1.2. Historia de la educación jurídica	63
1.2.1. Aspectos generales	63
1.2.2. Los orígenes de la enseñanza jurídica	64
1.2.3. La enseñanza jurídica tradicional	79
1.2.4. La concepción dinámica de aprendizaje del derecho	81

Capítulo II El conocimiento educativo, la didáctica y el proceso enseñanza–aprendizaje

2.1.	El conocimiento educativo	83
2.1.1	Consideraciones generales	83
2.1.2.	Diversas concepciones del vocablo educación	84
2.1.2.1.	Concepto etimológico de educación	84
2.1.2.2.	Concepto general de educación	85
2.1.3.	Aspectos generales de la función social de la educación	89
2.1.4.	Características de la educación	91
2.1.5.	Diferencia entre educación, pedagogía y didáctica	94
2.2.	La didáctica	96
2.2.1.	Aspectos generales	96
2.2.2.	Concepto de didáctica	97
2.2.3.	Los objetivos de la didáctica	99
2.2.4.	Ámbito de la didáctica	101
2.2.5.	Los modelos de la didáctica	102
2.2.5.1.	La didáctica tradicional	103
2.2.5.2.	La tecnología educativa	104
2.2.5.3.	La didáctica crítica	108
2.2.6.	Los enfoques de la didáctica según el método de enseñanza-aprendizaje utilizado	112
2.3.	El proceso de enseñanza–aprendizaje (PEA)	113
2.3.1.	Consideraciones generales	113
2.3.2.	Ejes analíticos	115
2.3.3.	Momentos lógicos del PEA	116
2.3.4.	El aprendizaje	117
2.3.4.1.	Elementos del aprendizaje	121
2.3.4.2.	Objetivos del aprendizaje y niveles taxonómicos	121
2.3.4.3.	Dimensiones del proceso de aprendizaje	129
2.3.4.4.	Aprender a Aprender	129
2.3.4.5.	Teorías del aprendizaje	132
2.3.5.	La enseñanza	135
2.3.5.1.	Teorías de la enseñanza	138
2.3.5.2.	Formación del profesorado	139
2.3.6.	Las estrategias de enseñanza y aprendizaje	144
2.4.	Las principales escuelas y teorías de la enseñanza-aprendizaje	148
2.4.1.	Generalidades	148
2.4.2.	La Escuela Tradicional	150
2.4.3.	La Escuela Activa	155
2.4.3.1.	Principios de pedagogía activa	163
2.4.4.	Tendencias actuales basadas en la psicología de la educación	165

	Pag.
2.4.4.1. Conductismo	167
2.4.4.2. Humanismo	169
2.4.4.3. Constructivismo	169
2.4.4.4. Cognositivismo	170
2.4.4.5. Sociocultural	171
2.4.5. El Conductismo	174
2.4.5.1. Conductismo clásico	178
2.4.5.2. Conductismo Radical	184
2.4.5.3. Conductismo Cognitivo	190
2.4.5.4. Conductismo metodológico	190
2.4.5.5. Aprendizaje Mecánico v/s Aprendizaje cognitivo	193
2.4.6. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel	197
2.4.6.1. Tipos de Aprendizaje en la teoría de Ausubel	202
2.4.6.2. Requisitos para el aprendizaje significativo	204
2.4.6.3. Etapas del aprendizaje significativo	206
2.4.6.3.1. Aprendizaje de representaciones	206
2.4.6.3.2. Aprendizaje de conceptos	207
2.4.6.3.3. Aprendizaje de proposiciones	210
2.4.6.4. Principio de la asimilación	211
2.4.6.4.1. Aprendizaje subordinado	213
2.4.6.4.2. Aprendizaje supraordinado	214
2.4.6.4.3. Aprendizaje Combinatorio	215
2.4.6.5. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora	215
2.4.6.6. Estrategias para el aprendizaje significativo	218
2.5. El diseño instruccional	220
2.5.1. Concepto de diseño instruccional	221
2.5.2. Elementos del diseño instruccional	223
2.6. El diseño curricular	232
2.6.1. Los planes de estudios	239
2.6.2. Los programas de estudios	267
Capitulo III Los métodos y las técnicas de la enseñanza- aprendizaje	276
3.1. Aspectos generales del método y la técnica	279
3.1.1. Consideraciones generales	279
3.1.2. Diversas concepciones del vocablo método	280
3.1.2.1. Concepción etimológica de método	280
3.1.2.2. Concepción filosófica de método	281
3.1.2.3. Concepto general de método	281
3.1.3. Validez del método	284
3.1.4. Características del método	285
3.1.5. Objeto del método	285
3.1.6. Concepción etimológica, gramatical y filosófica del	286

	Pag.
	vocablo técnica
3.1.6.1.	Concepción etimológica de técnica 286
3.1.6.2.	Concepción gramatical de técnica 286
3.1.6.3.	Concepción filosófica de técnica 286
3.1.7.	Concepto general de técnica 287
3.1.8.	Importancia del método y la técnica 288
3.1.9.	Diferencia epistemológica entre método y técnica 289
3.1.10.	El método científico 290
3.1.10.1.	Aspectos generales 290
3.1.10.2.	Surgimiento del método científico 291
3.1.10.3.	Concepto de método científico 292
3.1.10.4.	Principios del método científico 294
3.1.10.5.	Características del método científico 295
3.1.10.6.	Objetivo del método científico 296
3.1.11.	Elementos del método científico 297
3.1.12.	Etapas del método científico 300
3.1.13.	Los Métodos Científicos 302
3.2.	Métodos educativos 308
3.2.1.	Consideraciones generales 308
3.2.2.	Los principales métodos de la enseñanza-aprendizaje 309
3.2.2.1.	Método de Educación a distancia 310
3.2.2.2.	Método de Educación audiovisual 312
3.2.2.3.	Método de Instrucción programada 313
3.2.2.4.	Método de Educación de adultos 313
3.2.3.	Metodologías propias para el desarrollo de temas jurídicos 315
3.3.	Las técnicas de la enseñanza aprendizaje 322
3.3.1.	Aspectos generales de las técnicas de enseñanza-aprendizaje 322
3.3.2.	La dinámica de grupos 327
3.3.3.	Los diversos tipos de técnicas de enseñanza-aprendizaje 328
3.3.3.1.	Técnicas con la participación de expertos 331
3.3.3.2.	Técnicas con la participación del grupo 338
3.3.3.	Técnicas de trabajo individual 373
3.3.3.4.	Técnicas de trabajo individualizado 374
3.4.	Los recursos y materiales didácticos 377
3.4.1.	Consideraciones generales 377
3.4.2.	Los recursos didácticos 379
3.4.3.	Los materiales didácticos 380

	Pag.
Capítulo IV ¿Cómo lograr un aprendizaje significativo en la impartición de temas fiscales?	
4.1. Situación actual de la enseñanza-aprendizaje del derecho en la UNAM y específicamente del área fiscal	395
4.1.1. Reflexiones generales	395
4.1.2. Obstáculos para lograr un cambio en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y específicamente del Derecho Fiscal	399
4.1.2.1. Noción estática v/s dinámica de la enseñanza del Derecho	401
4.1.2.2. La influencia del positivismo jurídico en la enseñanza jurídica	402
4.1.2.3. La resistencia del profesorado al cambio pedagógico y didáctico	404
4.1.2.4. El aspecto económico y administrativo de las instituciones académicas	406
4.1.2.5. Las diversas necesidades del alumno	407
4.2. ¿Cómo lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal?	409
4.2.1. Consideraciones preliminares	409
4.2.2. Factores primordiales para lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal	410
4.2.2.1. La planeación didáctica	413
4.2.2.1.1. Definición de planeación didáctica	414
4.2.2.2. Importancia de la planeación didáctica	416
4.2.2.3. Elementos básicos de la planeación didáctica	417
4.2.2.4. Ordenación de los elementos de la planeación didáctica	418
4.2.2.5. La evaluación dentro de la planeación didáctica	420
4.3. Propuesta para el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje en temas jurídico-fiscales.	421
4.3.1. Consideraciones generales	421
4.3.2. Ejemplo práctico de la forma de integración y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje tratándose de tópicos en materia fiscal.	424
4.3.2.1. Un vistazo a nuestra realidad universitaria	424
4.3.2.2. La enseñanza del Derecho en la Facultad	426
4.3.2.3. El derecho fiscal en la Facultad de Derecho	427
4.3.2.4. Propuesta para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la materia IMPUESTO PERSONAL SOBRE LA RENTA	429
ANEXOS	455
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFÍA	

Introducción

“Cambiar a tiempo es la clave de la vitalidad del sistema jurídico”

(Harold J. Berman)

La necesidad del ser humano de transmitir a sus afines las experiencias adquiridas y la información obtenida en el enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social, dieron origen al pensamiento pedagógico; de ahí que pueda decirse que éste tuvo su origen desde los albores de la humanidad, expresándose de manera concreta a través de acciones.

Actualmente, entre las actividades del Estado contemporáneo, la tarea educativa resalta como una de las más trascendentes. Su función se vincula al desarrollo cultural de cada pueblo.

En México, si bien es cierto que los avances educativos durante el siglo XX fueron prósperos, también lo es que el contexto económico, político y social en que se inicia este nuevo siglo plantea retos sin precedentes, por lo cual procurar que la educación se consolide como el motor del cambio al que aspiramos todos, es una de las soluciones más viables.

Así, resulta importante destacar que una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo acorde a la realidad social actual, siendo indispensable para este propósito, aprovechar las valiosas aportaciones de nuestros investigadores y expertos en materia educativa.

En lo que respecta al campo jurídico, debe resaltarse que la enseñanza-aprendizaje del Derecho se ha enfrentado en las últimas décadas con grandes problemas, entre los que destacan el incremento del número de alumnos, la improvisación docente, sistemas de enseñanza obsoletos, la carencia de una eficiente formación jurídica acorde las necesidades reales de la sociedad, etc.

En nuestro país, por ejemplo, los cambios políticos y económicos, aunado a la masificación en la educación, han repercutido en gran medida en el estancamiento e incluso retroceso del perfil de egreso de nuestros estudiantes de la carrera de Derecho, a grado tal que una gran masa de ellos presenta un nivel pésimo de aprovechamiento, ya que –por lo general- con “*aguantar*” 10 semestres y la realización de un estudio monográfico, en la mayor parte de los casos mal elaborado, se les otorga un título de licenciado en derecho que los avala con “capacidad” para defender los intereses de un tercero.

Cabe comentar, que en la práctica profesional los egresados se enfrentan a problemas en las que salen a relucir el gran número de carencias que van arrastrando; carencias que derivan de una serie de factores: profesores irresponsables, profesores muy preparados pero que no abarcan todos los temas de sus programas por no tener una correcta preparación pedagógica, desinterés de parte de los alumnos por aprender y aprehender el máximo de conocimientos jurídicos, una ineficiente forma de titulación que avale en verdad la preparación de un estudiante, entre otros.

La Universidad Nacional Autónoma de México, que si bien es cierto se ha distinguido por ser el *Alma Mater* del conocimiento en nuestro país, ya que de ella han surgido la mayoría de los profesionistas más destacados a nivel nacional e internacional, no ha escapado a lo comentado y también con el correr del tiempo ha ido cayendo en un estancamiento en ciertas áreas del conocimiento, de entre las que se encuentra el Derecho.

Por lo anterior, se considera necesario debe procurarse por todos los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en México - y en todos aquellos países que se presenten tales circunstancias-, la implementación de medidas que corrijan dichas distorsiones, como por ejemplo sería la implantación de la certificación de calidad para la emisión del título y ejercicio de la profesión cada determinado periodo de tiempo, a efecto de cultivarse gente notable en el campo jurídico que no sólo sea parte de la estadística de egresados.

Resulta importante destacar que una de las áreas del derecho que en mayor medida se ha descuidado su estudio por parte de los abogados ha sido el área fiscal, derivado de que dicha área guarda gran complejidad por la interacción de aspectos económico-jurídico-contables y la gran movilidad en sus disposiciones.

No obstante ello, se estima que tales factores no deben ser para los juristas causa justificada de un abandono en la importancia que debe dársele a su estudio, así como de delegarse su análisis a otras áreas del conocimiento como lo es la de los contadores públicos, toda vez que el derecho fiscal es un universo de posibilidades en que nos desarrollamos diariamente tanto abogados, como contadores, economistas y en general todos.

Por otra parte, la idea de que “*sólo los abogados pueden enseñar derecho a los abogados*”, ha constituido otro de los puntos centrales del estancamiento de la

materia fiscal y de su delegación para su estudio minucioso a favor de los contadores públicos. Sin embargo, ello no debe motivar a que las cosas sigan en el mismo tenor, sino por el contrario, obliga a un cambio de actitud que conlleve a incursionar nuevamente en el campo tributario de una manera integral, en aras de alcanzar niveles óptimos de aprovechamiento.

En ese sentido, un punto inicial debe ser aprender de la experiencia en la materia acumulada tanto por los especialistas contables, como por los economistas avocados al aspecto en comento, ya que la educación del derecho debe ser multidisciplinaria.

Aunado a lo anterior, no se debe olvidar que la constante movilidad de la sociedad y demás factores implicados en la educación, exige una serie de cambios en las estructuras de los distintos métodos, tanto de aprendizaje, enseñanza e investigación jurídica empleados en las Universidades, a fin de que los mismos guarden relación con los sistemas jurídicos operantes en la actualidad.

Esto es, hoy por hoy existen una gran cantidad de egresados de la licenciatura de derecho, sin embargo, sólo un número reducido de ellos cuenta con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar adecuadamente sus labores profesionales, por lo que si se desea recuperar el dominio íntegro del campo fiscal, por parte de los licenciados en derecho, resulta indispensable no sólo la implementación de diversos métodos y técnicas pedagógicas que incentiven el interés y adecuado desarrollo de los tópicos en materia tributaria, sino también es de vital importancia contar la participación consciente de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de un apoyo eficaz de las autoridades académicas y, en algunos casos, del propio gobierno.

Dicho lo anterior, es de comentarse que la finalidad del presente trabajo versa en exponer, desde los diversos puntos que integran el proceso de

enseñanza-aprendizaje, el problema descrito con antelación, planteando diversas alternativas de solución aplicables a cualquier universidad en que se imparta derecho y especialmente para la mejora del proceso educativo fiscal.

En otras palabras, se pretende exponer una propuesta de enseñanza-aprendizaje del derecho fiscal, que brinde a los profesionistas que se dedican a la docencia del derecho fiscal, a los estudiosos de la materia y a todo aquél que desee incursionar en el campo fiscal, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar, derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica fiscal.

Lo anterior, en virtud de que la carente o nula preparación pedagógica de algunos profesores universitarios ha llevado a un estancamiento en la formación de licenciados en Derecho, principalmente del área fiscal, que sea acorde a las necesidades actuales.

Esto es, nuestro país exige hombres y mujeres cada vez mejor preparados en el ámbito de las diversas carreras, ello a fin de hacer frente a las problemáticas mundiales imperantes en la actualidad, por lo que el presente estudio representa una propuesta tendiente a recuperar el análisis del campo fiscal por parte de los licenciados en derecho, mediante la incursión de una correcta metodología, así como de diversas técnicas pedagógicas que incentiven el interés y adecuado desarrollo de los tópicos en materia tributaria.

Para ello, se estima debe exponerse en primer término, los principales problemas que atañen directa e indirectamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación en general, del derecho, así como muy particularmente los correspondientes al área fiscal, para posteriormente desarrollar los factores que pudiesen permitir una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal y, finalmente, realizar de manera sistemática una

propuesta concreta y real para el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje en temas jurídico-fiscales.

Cabe comentar, que si bien las medidas propuestas en el presente estudio se concretizan al final a una materia específica de una institución académica determinada, ello no implica que las mismas no sean susceptibles de implementarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier otra materia de derecho fiscal -e incluso del propio derecho en general-, toda vez que tales proposiciones no constituyen una receta de estricto orden consecutivo de pasos que tenga que utilizarse exclusivamente en una materia determinada, sino más bien son una guía de la forma en que pueden aplicarse los aspectos dogmáticos desarrollados a lo largo de la obra.

Dicho lo anterior, es de precisarse que en la primera parte del trabajo se desarrolla la evolución de que ha sufrido la educación en general, así como del ámbito jurídico. Lo anterior, a fin de conocer los aspectos que han influido en la situación actual de la educación y los que han permanecido, para bien o para mal, al correr de los años.

En un segundo capítulo, se realiza un análisis del conocimiento educativo, la didáctica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en lo general como en relación con el campo del Derecho. Lo anterior, pretende exponer -en primera instancia- las cuestiones esenciales de la función de la educación, su estudio a través de la didáctica y las principales teorías de la enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, pretende exponer los aspectos generales sobre el diseño instruccional y el diseño curricular, ello a fin de estar en posibilidad de mejorar todos aquellos defectos existentes derivados del desconocimiento de una adecuada pedagogía jurídica.

Por otra parte, en un tercer capítulo se exponen los conceptos generales del método y la técnica, así como la relación que guardan entre ellos. Lo anterior,

con el objeto de tener presente la importancia de conocer los elementos que nos llevan a realizar un correcto estudio de carácter científico en cualquier ámbito. Partiendo de lo anterior, se desarrollan los métodos y las técnicas de la enseñanza- aprendizaje tanto en el ámbito general como en los propios para la materia jurídica, ello a fin de conocer el abanico de posibilidades existentes en materia pedagógica para el logro de un aprendizaje significativo.

Ahora bien, en el capítulo cuarto del presente estudio se desarrolla la parte sustancial del mismo, esto es: *Cómo lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal, en aras de alcanzar un aprendizaje significativo*, partiendo para ello de una nueva concepción en la enseñanza del Derecho, la creación de un programa de formación de profesores en la educación superior, la construcción de una comunidad académica en torno al ámbito pedagógico del saber jurídico-fiscal, la revisión de estrategias pedagógicas y prácticas docentes para la enseñanza del Derecho fiscal, para concluir con una propuesta real y concreta tendiente al desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje en temas jurídico-fiscales.

Finalmente, resulta importante señalar que los métodos empleados en el trabajo que se pone a consideración de usted lector, fueron los siguientes:

1. Una combinación constante entre los *métodos deductivo e inductivo*.
2. El *método histórico*, a efecto de conocer aquellos antecedentes que han influido de manera trascendental en la situación actual de la enseñanza del derecho en México, y especialmente en al Facultad de Derecho de la UNAM.
3. El *método sintético*, con el objeto de establecer de manera precisa las distintas teorías empleadas en el trabajo en desarrollo.

4. El *método comparado*, a fin de analizar de manera breve las distintas formas en que se presenta la enseñanza del derecho en ciertos países del mundo, así como en ciertas épocas.

5. El *método analítico*, con el objeto de desarrollar de manera clara, precisa y concreta la situación del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho en general y muy particularmente del derecho fiscal.

El autor

Ciudad Universitaria, noviembre de 2005

Capítulo I

La evolución de la educación

1.1. Historia de la educación en general

1.1.1. Comentario inicial

*“Quienes no miran hacia atrás, no miran hacia adelante, a su posteridad.”
(Harold J. Berman)*

El desarrollar un estudio didáctico-pedagógico relacionado específicamente a la materia fiscal, puede originar diversas opiniones en relación con la forma de abordarlo. Así, se puede considerar, en el mejor de los casos, que el exponerse un capítulo completo de historia de la educación resulte hasta cierto punto ocioso, o bien en el peor de ellos, como un aspecto desvinculado totalmente del objetivo central del trabajo y por lo tanto irrelevante.

Sin embargo, la experiencia entendida como el aprendizaje de las situaciones positivas y negativas vividas, ha demostrado que el desconocimiento o indiferencia de los aspectos históricos desemboca, en la mayoría de los casos, en un resultado poco satisfactorio.

La materia educativa, al igual que otras muchas, no escapa a tal hipótesis, pues uno de los aspectos coincidentes entre ésta y la historia, proviene del hecho de que sólo los seres humanos hacen historia y educación. Mientras la primera posee la función de construir la memoria de la sociedad, la segunda tiene asignada la responsabilidad de mantenerla viva y de difundirla. En tal sentido, la historia, al igual que la educación, garantiza la continuidad y la herencia de las sociedades.

Ahora bien, al sostenerse que la historia sólo conviene estricta y formalmente al hombre -siendo la tradición y la innovación las dos vías por las que discurre-, su objeto necesariamente versa sobre los hechos humanos del pasado que ejercieron una influencia esencial que penetra en las formas del mundo presente, en tanto que el objeto propio de la historia de la educación se desarrolla exclusivamente sobre la realidad histórico-educativa (hechos, ideas e instituciones, educativas) sobre la cual el historiador de la educación debe abordar una operación de edificación o reconstrucción, que comienza por la hermenéutica o interpretación de los datos existentes en aras de descubrir su sentido y significado íntimos que integren el proceso de reconstrucción o configuración de la realidad histórica, para que una vez alcanzada la verdad de las cosas ocurridas, sólo quede su comunicación.

No obstante lo anterior, la bibliografía de la historia de la educación es muy breve. Los historiadores se han ocupado de su estudio dentro del marco de la historia general, y, más concretamente, dentro del capítulo de la historia de la

cultura, aunque poco a poco, la educación como objeto de la investigación histórica, se ha ido segregando del ámbito de la historia general y ha ido adquiriendo sustantividad propia derivado de la peculiaridad de su objeto y de su parentesco con la pedagogía.¹

Cronológicamente el nacimiento de la historia de la educación puede situarse a comienzos del pasado siglo, dentro del área geográfico-cultural germana. Esto no significa que no existan trabajos histórico-pedagógico anteriores, como por ejemplo, el *De Antiquitatibus academicis sex*, de H Conring (1651), o el *Traité du choix et de la méthoude des études*, de Fleury (1675-86), sin embargo, no se conformaron como un sistema integrado que fuese autónomo de la historia en general.

A mayor abundamiento, resulta interesante señalar que a finales del siglo XVIII emergen los primeros intentos de dar a la pedagogía una fundamentación científica a partir de la filosofía crítica de Kant y del pensamiento Hegeliano.

Así Schwarz, en la línea de Hegel, señala que la historia de la educación facilita la comprensión del presente pedagógico y contribuye, como elemento fundante, a la construcción de la teoría de la educación.

De igual forma, G. Taulow, otro hegeliano, en su obra *Elevación de la pedagogía al rango de ciencia filosófica* (1845), afirma que no hay saber alguno que al mismo tiempo no sea histórico por lo que ninguna teoría de la educación puede prescindir de la constante conexión con la historia de sí misma.²

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, W. Dilthey en su obra *Historia y*

¹ Sobre este tema véase: Fundación Sta. Maria. *Historia de la educación en España y América*. Ediciones SM y Ediciones Morata. 1ra. edición. España. 1992. pp. 37-56.

² Para ampliar el tema ver: Freidhelm, Nicolin. *Historia de la Pedagogía*. Herder, España, Barcelona. 1981. pp. 349-352.

sistema de la Pedagogía (1874-75), considera necesaria la conexión entre el conocimiento de la realidad educativa pretérita y la descripción y análisis sistemáticos de la realidad educativa presente.

En ese sentido, el interés científico de conocer la historia de la educación debe llevar a utilizarla en provecho no sólo de la formación personal, sino también a la reconstrucción del pensamiento y, de esta forma, contar con bases más sólidas para la satisfacción de las necesidades colectivas imperantes en la actualidad, que conlleven a una mejora de sus expectativas futuras.

En otras palabras, la comprensión del presente educativo a través de los antecedentes que han llevado a él, permite vislumbrar la evolución educativa que puede tener en el futuro, es decir, nos ayuda a ver su sentido prospectivo.

“La historia –sostiene el Dr. López B- es fundamental no sólo para entender el pasado, sino más aún, para sumir el presente y prever el futuro; el acontecer pretérito, ponderado con objetividad, al margen de pasiones, de convicciones ideológicas y de la simple anécdota, nos permite evitar la repetición de errores y, por el contrario, insistir en los aciertos, lo cual garantiza un sentido práctico y utilitarista de la historia.”³

Por toda las consideraciones expuestas, en el presente capítulo se aborda el desarrollo de la educación en general, así como la relativa al campo jurídico, a fin de resaltarla en su legítima función de herramienta para la comprensión del presente y la construcción del futuro, ya que al analizar los fenómenos y procesos sociales, económicos y políticos en que se ha desarrollado la educación en el correr del tiempo, ello permite tener una visión más amplia de la situación imperante, capaz de ampliar la participación y la actuación en el mejoramiento de su realidad futura.

³ López Betancourt, E. *Pedagogía Jurídica*. 1ª. Edición. Editorial Porrúa, S.A. de C.V. México D.F. 2000. p. VIII.

1.1.2. El mundo antiguo

No obstante las consideraciones vertidas en el punto que antecede, el iniciar con el estudio de la historia de la educación conlleva a remontarnos necesariamente a los orígenes de las primeras civilizaciones, toda vez que desde el mundo antiguo la necesidad del ser humano de transmitir a sus afines las experiencias adquiridas y la información obtenida en el enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social, dieron origen al pensamiento pedagógico, expresándose de manera concreta a través de acciones.

Cabe comentar, que las ideas pedagógicas de ese momento versaron por la separación en lo que respecta a la formación intelectual y el desarrollo de las habilidades y el esfuerzo físico productivo.

Tales concepciones e ideas pedagógicas, conjuntamente con las cualidades que debían poseer tanto el alumno como el maestro, aparecen en manuscritos muy antiguos de China, India y Egipto, por lo que se sostiene que la educación nace con el escriba, el guerrero y posteriormente con los sacerdotes; sin embargo, fue hasta el florecimiento de la cultura Griega en que se determinaron las primeras pautas pedagógicas formales, especialmente con Sócrates y Platón.

Así por ejemplo, en China, señala el Dr. López Betancourt⁴, no existió un sistema educativo jurídicamente reglamentado, sin embargo, la tradición impuso dos grados: 1. *La enseñanza elemental* y 2. *La enseñanza superior*. La primera, era impartida a los niños por maestros privados, de forma doméstica o en pequeñas escuelas, y tenía como tarea conservar la unidad de la nación y mantener las tradiciones ancestrales. Por su parte, la segunda tenía como objetivo

⁴ López Betancourt, E. *Op. cit.* pp. 3-5.

fundamental formar a funcionarios y mandatarios de Estado, a través del estudio de la filosofía ortodoxa, la historia antigua de China y de los grandes fenómenos de la naturaleza.

En la India, por su parte, la educación no existió con una reglamentación escolar sistemática; sin embargo, se le reconoció valor. Así, su educación básica se desarrollaba en castas y la superior en colegios llamados *Parishades*, misma que durante mucho tiempo estuvo reservada a los *Brahamanes*.

Resulta interesante mencionar, que la educación hindú fue influenciada poderosamente por la doctrina de Gautama Buda, a grado tal que el programa de estudios comprendía religión, gramática, literatura, astronomía, matemáticas, filosofía, derecho y medicina, bajo el enfoque de su doctrina.

En Egipto, igualmente la educación se iniciaba en casa enseñando las costumbres morales y estaba influenciada altamente por la religión. Sin embargo, a diferencia de las civilizaciones anteriores, su educación se encontraba perfectamente reglamentada desde la antigüedad, proliferando en gran medida sus escuelas.

La casa de la instrucción, era considerada como la escuela elemental en donde se enseñaba la escritura egipcia y los seis dones que rogaban por Pthahotep. Sin embargo, la educación más importante se impartía en las escuelas superiores, instaladas en los templos y en donde preparaba a los educandos para escribas y otras funciones del Estado.

Resulta importante comentar, que en dichas escuelas se les enseñaban las escrituras jeroglíficas e hierática, compuesta de centenares de signos, las técnicas y artes necesarias para la vida del país, así como las normas de la administración, bajo los lineamientos de la citada *Doctrina de Pthahotep*, considerado el libro en el

cual se contenía la misma como el primero utilizado con fines pedagógicos. Una característica muy particular de los educandos consistía en que debían caminar descalzos y con la cabeza rapada.

Conviene señalar que la cultura egipcia sirvió de base para otras culturas como la griega y la cristiana primitiva, ello derivado del gran desenvolvimiento alcanzado.

Por otra parte, dentro de las grandes civilizaciones del mundo antiguo se encuentra la hebrea, la cual en materia de educación estuvo basada fundamentalmente en la religión, situación que le permitió lograr una unidad y permanencia que no habían tenido los pueblos anteriores.

No obstante lo anterior, el aprendizaje estaba basado en la memoria, lo que originó que su desarrollo cultural se encontrara limitado a pesar de su contacto con diversas civilizaciones, producto de su origen nómada, adicionado a que siempre existió un gran fanatismo religioso.

Ahora bien, resulta importante señalar que tanto en la India antigua, como en China, Egipto y Judea la enseñanza era a menudo impartida por un sacerdote, quien gozaba de un alto prestigio. Entre los judíos los niños eran advertidos de honrar a sus profesores aún más que a sus padres dado que el profesor era considerado el guía para la salvación.⁵

Por otra parte, resulta de gran importancia señalar que fueron los griegos quienes desarrollaron la noción de que las únicas actividades merecedoras del nombre de *educación* eran aquellas que le permitían al hombre trascender las limitaciones del tiempo y del espacio impuestas por su finitud, mediante un

⁵ Si desea abordar a fondo este tema consultar: Abbagno y Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México D.F. 1964.

conjunto debidamente organizado de experiencias que deberían consistir en mejorar la práctica del lenguaje (tanto hablado como escrito). Vale la pena advertir que los griegos antiguos nombraban al conocimiento con la palabra *mátesis*, que luego quedó restringida sólo a las matemáticas.⁶

En la educación griega se pueden vislumbrar cuatro períodos esenciales, cada uno con características especiales, a saber:

- ✓ La educación helénica o caballeresca
- ✓ La educación espartana
- ✓ La educación ateniense
- ✓ La educación helenística

1. La educación helénica o caballeresca

En este periodo la educación se impartía en los palacios y castillos de la gente perteneciente a la nobleza, por ende, la educación era un privilegio de clase, ya que sólo asistían los jóvenes con calidad de escuderos.

Los griegos ricos mantenían profesores entre sus sirvientes que eran a menudo esclavos de pueblos conquistados. Asimismo, cabe comentar que en Roma, de igual forma, siguió la práctica de tener esclavos profesores, normalmente griegos, integrados en el personal de sus casas.

En la antigua Grecia, se dio un gran valor a la educación de los niños. Los antiguos griegos hacían que el alumno se sentara sobre un banco con una tableta sobre las rodillas y un estilete en la mano, asimismo formalizaron el método de repetición oral de las tablas de multiplicar y el paradigma de los verbos, a los que

⁶ En relación con este tema ver: Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Teoría de la educación*. 8a. Edición, Editorial Limusa, México, 1995.

los romanos añadieron la recitación.

“Para los antiguos griegos, la palabra “escuela” (sjolé) tenía el sentido de ocio o asueto y la empleaban para describir aquellos grupos de pensadores ociosos que se reunían para dedicarse a sus disquisiciones “matemáticas” (término que luego fue sustituido por el “filósofo”, de cuño pitágora) sobre la naturaleza de las ideas universales. Pero las escuelas pronto se formalizaron y siguieron rutinas rígidas...”⁷

“La educación era mecánica en cuanto a los aspectos de tipo formal, mecánica para aprender la equitación, la caza, el lanzamiento de jabalina; (sin embargo,) estaba provista de grandes valores... no había duda que el ser guerrero era la razón fundamental de haber nacido; era una mística que formó a grandes guerreros... (a grado tal) que la educación homérica fue un factor muy importante en la grandeza el mundo griego.”⁸

2. La educación espartana

La educación, en este periodo, se desarrolló dentro del campo militar, deportivo y musical. En un inicio, Esparta sobresalió en el campo deportivo, sin embargo, derivado de las necesidades militares, tuvo que renunciar su participación en juegos olímpicos y eventos artísticos.

El Dr. López B. sostiene que:

“... la educación espartana clásica, la del siglo IV a.C., ... estaba totalmente en manos del Estado,... sólo se le permitía vivir al que había nacido fuerte, los demás eran sacrificados... todo estaba subordinado a la instrucción militar. Y en ella convergían todas las pruebas y ejercicios.

⁷ Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Teoría de la educación*. 8a. Edición, Editorial Limusa, México, 1995. p.15

⁸ López Betancourt, E. *Op. cit.* p. 10.

No existían escuelas propiamente dichas, sino más bien campamentos para la enseñanza de los muchachos..., en Esparta predomina como más importante y fundamental el aspecto bélico... No obstante sus singulares características, la educación griega se sometió a la influencia humanística ateniense, y con posterioridad, al mismo sistema romano.”⁹

3. La educación ateniense

En la llamada educación antigua ateniense, no existió una organización educativa propiamente dicha. No obstante lo anterior, existieron los concursos nacionales deportivos, que sustituyeron a los torneos guerreros de la época helenística.

La educación se impartía en un primer momento en la familia; posteriormente, a los siete años aproximadamente, se proporcionaba la enseñanza de la gimnasia en campos de deportes llamados *palestras*, así como cuestiones básicas de música y, finalmente, pasaban al gimnasio, donde practican cuestiones básicas de salto, carrera, lucha, jabalina y disco.

Conviene tener presente, que la educación era una cuestión privilegiada, toda vez que sólo algunas de las esferas sociales tenían acceso a la misma, claro, sin olvidar que se encontraba sustentada en principios filosóficos individualistas ajenos a todo interés social, basados en la belleza como concepto fundamental.

No obstante lo anterior, la educación ateniense constituyó la parte más relevante del mundo griego, toda vez que sabían que a través de ella podían trascender culturalmente, lo que significó un avance importante en la relevancia de la cuestión pedagógica.

⁹ *Ibidem.* p. 11.

4. La educación helenística

Una de las características principales de este periodo estriba en la transformación de la educación de privada a pública, bajo la administración de las ciudades, salvo por lo que hace a la preparación de los *efebos*, quienes si se encontraban regulados por el Estado en su conjunto.

Cabe comentar, que la enseñanza privada siguió conservándose como una de las modalidades existentes en la educación griega sostenida por las retribuciones de los alumnos.

Durante este periodo el objetivo griego era preparar a los jóvenes intelectualmente para asumir posiciones de liderazgo en las tareas del Estado y la sociedad, situación que en siglos posteriores generó el desarrollo de las artes, la enseñanza de todas las ramas de la filosofía, de la estética ideal y el entrenamiento gimnástico.

La educación escolar se transformó para conceder primicia al aspecto intelectual, sin restarle importancia a lo físico y a lo estético. Asimismo, se excluyó los castigos corporales como método de enseñanza.

Resulta importante señalar que uno de los aspectos fundamentales en la educación lo constituye el pensamiento socrático, cuando estima como un hombre triunfador a aquél que es inteligente, dotado de alma y de raciocinio; con ello, coloca al hombre pensante sobre la fuerza y la brutalidad.

Por su parte, Platón propone que el individuo debe acudir desde sus primeros años a una especie de escuela para niños, a fin de que logren mantener un espíritu social que disminuya la influencia del hogar y fortalezca la libertad de elección. Lo anterior, con el objeto de que el estudio de los altos niveles sea

producto de una vocación o de un amor o *Eros pedagógico*, entendido como el amor a la enseñanza, el amor al aprendizaje y el amor a los valores.

Ahora bien, es de singular importancia hacer el señalamiento que si bien tanto Sócrates como Platón tuvieron una importancia crucial en la educación de la cultura griega, Aristóteles es considerado el más notable de los filósofos, toda vez que realiza una síntesis de dichos pensadores. Su pensamiento abarcó todos los campos del conocimiento, entre los que destacan la física, la biología, la ética, la teología, la educación, la política, etc.

Aristóteles se dedicó a la docencia de los niveles superiores de una manera brillante. Estimaba que la razón de ser de la educación era formar hombres políticos -*son políticón* o animal político-, toda vez que la finalidad de la educación era formar buenos ciudadanos.

“Sus obras son notables, sobre todo destaca su *Metafísica*, contenida en catorce libros, su física que le da una orientación al análisis de la historia natural, su ética que también, hasta la época presente, es motivo de análisis porque aborda aspectos económicos, poéticos y de retórica; todo ello imprime a la escuela aristotélica un concepto mucho más nutrido... También podemos destacar del mundo aristotélico que emplea la lógica como instrumento de investigación... que en nuestros días es fundamental en cualquier campo del conocimiento... peculiarmente en el mundo educativo.”¹⁰

Finalmente, dentro de este periodo helenístico resulta importante adicionar las influencias griegas que en la educación se transmitieron por medio de los escritos de pensadores como Plutarco, para quien el protagonismo de los padres en la educación de sus hijos era el más esencial punto de referencia.

¹⁰ *Ibidem.* p. 15.

1.1.3. Los primeros sistemas de educación

De lo desarrollado en el punto que antecede, se puede observar que la educación de los pueblos más antiguos tenía dos características comunes: se enseñaba además del aspecto intelectual, religión y se pretendía mantener las tradiciones.

Así, por ejemplo, en el antiguo Egipto, las escuelas del templo enseñaban no sólo los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura, sino también religión. De forma semejante, en la India la mayor parte de la educación estaba en manos de sacerdotes.

Por su parte, la India fue la fuente del budismo, doctrina que se enseñaba en sus instituciones a los escolares chinos, situación que originó que la misma se extendiera por los países del lejano oriente. No obstante lo anterior, cabe comentar que la educación en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio, Lao-tsé y otros filósofos.

Por otra parte, los métodos de entrenamiento físico que predominaron en Persia, llegaron a convertirse en el modelo de los sistemas de educación de la antigua Grecia, que valoraban tanto la gimnasia, como las matemáticas y la música.

Asimismo, resulta interesante señalar que la Biblia y el Talmud son las fuentes básicas de la educación entre los judíos antiguos. Así, el Talmud animaba natación y una lengua extranjera; ello, en conjunción con una religión que sienta sus bases educativas en la casa, la sinagoga y la escuela.

1.1.4. Tradiciones básicas del mundo occidental

Harold J. Berman, sostiene que “occidental” es un término cultural, que abarca todas las civilizaciones que recogieron la herencia de Grecia y Roma antiguas. Esto es, el occidente son los pueblos de la Europa regresando a los textos griegos, romanos y hebreos en busca de inspiración y transformándolos.¹¹

En ese sentido, la tradición de educación en los países occidentales se encuentra basada en los siguientes sistemas a saber:

1. La tradición religiosa de los judíos y del cristianismo.
2. La tradición derivaba de la educación de la antigua Grecia, donde Sócrates, Platón y Aristóteles fueron los pensadores que influyeron en su concepción educativa.
3. Las viejas tradiciones religiosas y culturales romanas.

Resulta importante comentar, que el punto donde convergen los sistemas aludidos es la cultura romana, en donde la educación, después de un periodo inicial en el que se siguieron las viejas tradiciones religiosas y culturales, se decantó por el uso de profesores griegos para la juventud, tanto en Roma como en Atenas.

Lo anterior, no implica que los teóricos de la educación romana tuvieran menos importancia que los de la griega, sino más bien que los mismos poseían un perfil de índole más pragmático que idealista y más de retórica que filosófica.

¹¹ Más información en: Berman Harold J., *La Formación de la tradición jurídica de occidente*. Trad. Mónica Utrilla de Neira, primera reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, 674 pp.

Los romanos consideraban la enseñanza de la retórica y la oratoria como aspectos fundamentales. En ese sentido, la base de conocimientos se centraba en las siete artes liberales que se dividían en el *trivium* (compuesto de Gramática, Retórica y Lógica) y el *quadrivium* (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música).

“... se les denominó artes liberales, para distinguirlas de las artesanías “aliberales”, que eran las actividades consuetudinarias de los obreros manuales.

En los primeros siglos cristianos, este modo de considerar la educación se prestaba admirablemente para la perspectiva religiosa de la vida,... que los cristianos identificaron con su propio concepto de Dios... durante dos mil años, el tema dominante de toda educación aceptable ha estado constituido por una u otra versión de esa perspectiva griega...

Así incluso en el siglo XIX, el estudio de las artes liberales a lo largo de toda la secuencia de la escuela elemental o preparatoria, la escuela de gramática, hasta la facultad de artes de la universidad, siguió siendo dominante...”¹²

Quintiliano, considerado el educador del siglo I, sostenía por su parte que el adecuado entrenamiento del orador debía desarrollarse desde el estudio de la lengua, la literatura, la filosofía y las ciencias.¹³

Por otra parte y con el objeto de contar con un panorama más nutrido de este período de la historia de la educación, resulta pertinente señalar algunas de las características más sobresalientes de la cultura y la educación romana.

¹² Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Op. Cit.* p.14

¹³ Para mayor abundamiento en este tema revisar: "Educación, Historia de la", **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

La cultura romana se caracterizó por la ausencia de filosofía –que había sido fundamental en la cultura griega-, pero en cambio presentó un gran desarrollo en la creación de normas jurídicas del derecho, toda vez que se le concedía una gran acentuación al poder del imperio en el afán de extender su dominio.

En la educación, Roma se caracterizó por la preeminencia con una actitud realista del poder autoexhortativo del hábito, de la voluntad y de la acción, frente a la reflexión y contemplación intelectual e idealista griega.

Asimismo, prestó atención a la vida familiar, sobre todo del *pater familia*, en el ejercicio de la educación.

“El romano se educaba en la familia. Esta es toda una célula organizada y estratificada, a la que se da importancia capital. El pueblo tiene fe en la familia y cree que es esa célula está el orden de la República, de aquí el orden de los cuestores encargados de velar por el bien y por el mal en el seno de la familia: imagen del padre, de la madre y de los hijos.

Durante esta época más que el aspecto informativo tiene importancia el formativo. El niño romano se educa en las costumbres de los mayores y por medio de lo que los antepasados les habían legado. La tradición tiene una importancia capital. El familiarizarse con las virtudes características era el fin último y el contenido de la formación. Estas virtudes eran:

- *Pietas*: Respeto y devoción a los padres y a la divinidad.
- *Constantia*: Fuerza de ánimo y valor.
- *Gravitas*: Austeridad y serenidad de vida; sentido del honor y la dignidad.
- *Fides*: Valor físico, consagración al Estado. Honradez en las relaciones con los demás...

El método seguido era *activo*: no había teorizaciones sino que todo se aprendía por contacto con la realidad, por imitación a los padres y antepasados.”¹⁴

Durante la época del imperio, sobresale la creación del primer sistema de educación estatal, mismo que se extendió fuera de Roma.

Es importante señalar, que con la aparición del cristianismo cambia el rumbo de la historia de occidente. En el campo de la educación, puede señalarse que su influencia se manifestó en las siguientes características:

- “1. El reconocimiento del valor del individuo como obra de la divinidad.
2. La superación de los límites de la nación y el Estado, así como la creación de la conciencia universal humana.
3. La fundamentación de las relaciones humanas en el amor y la caridad.
4. La igualdad esencial de todos los hombres, sea cual fuere su posición económica o clase social.
5. La valoración de la vida emotiva y sentimental sobre la puramente intelectual.
6. La consideración de la familia como la comunidad inmediata personal y educativa.
7. La desvaloración de la vida presente terrenal, en vista del más allá y, en consecuencia, la subordinación de la educación a éste.
8. El reconocimiento de la iglesia como órgano de la fe cristiana y, por consiguiente, como la orientadora de la educación.”¹⁵

Finalmente, debe concluirse que al haber sido Roma el punto donde confluyeron los sistemas de educación antiguos, su mestizaje y desarrollo llevó a la lengua latina, la literatura clásica, la ingeniería, el derecho, la administración y la organización del gobierno.

¹⁴ Alberto Farrandez y Jaime Sarramona. *La educación. Constantes y problemática actual*. 7a. Edición. Ediciones CEAC. España, Madrid. 1979. p.102.

¹⁵ López Betancourt, E. *Op. cit.* pp. 17-18.

1.1.5. Edad Media

Derivado de la gran diversificación del cristianismo, en la Edad Media la Iglesia tomó la responsabilidad de la enseñanza, misma que se realizaba en los monasterios o centros de aprendizaje que gradualmente evolucionaron hasta convertirse en las grandes universidades como la de París y Bolonia.

En el Occidente europeo, durante el siglo IX ocurrieron dos hechos importantes en el ámbito educativo, uno en el continente, en la época de Carlomagno, y otro en Inglaterra, bajo el reinado del rey Alfredo.

Carlomagno, reconociendo el valor de la educación, trajo de York Inglaterra al clérigo y educador Alcuino para desarrollar una escuela en el palacio de Aquisgrán. Por su parte, el rey Alfredo promovió instituciones educativas en Inglaterra que eran controladas por monasterios, al grado tal que Irlanda tuvo centros de aprendizaje desde los que muchos monjes fueron enviados a enseñar a países del continente.

Entre el siglo VIII y el XI la presencia de los musulmanes en la península Ibérica (al-Andalus) hizo de Córdoba, la capital del Califato Omeya, un destacado centro para el estudio de la filosofía, la cultura clásica de Grecia y Roma, las ciencias y las matemáticas.

Resulta importante señalar, que Persia y Arabia desde el siglo VI al IX tuvieron instituciones de investigación y para el estudio de las ciencias y el lenguaje; otros centros de cultura musulmana se establecieron en la Universidad de Al-Qarawiyyin, en Fez (Marruecos) en el 859 d.C. y la Universidad de Al-Azhar, en El Cairo (970 D.C.).

En fin, durante la Edad Media las ideas del escolasticismo, mismo que utilizaba la lógica para reconciliar la teología cristiana con los conceptos filosóficos de Aristóteles, se impusieron en el ámbito educativo de Europa occidental.

Los principales lugares para la educación eran los monasterios, en los cuales se concentraban grandes bibliotecas con manuscritos de la cultura clásica. Asimismo, la educación medieval también desarrolló la forma de aprendizaje a través del trabajo o servicio propio. No obstante ello, la educación era un privilegio de las clases superiores y la mayor parte de los miembros de las clases bajas no tenían acceso a la misma.

Dentro de los personajes más relevantes de este periodo se pueden citar al eclesiástico Anselmo de Canterbury, profesor relevante del escolasticismo, quien al igual que Platón, defendía que sólo las ideas eran reales.

Otro canónigo fue Roscelino de Compiègne, quien siguiendo el pensamiento de Aristóteles enseñaba el nominalismo, doctrina según la cual las ideas universales son *flatus vocis* y sólo las cosas concretas son reales.

Asimismo, se pueden señalar otros grandes maestros escolásticos como el teólogo francés Pedro Abelardo y el filósofo y teólogo italiano Tomás de Aquino, quienes por su gran reconocimiento alcanzado atrajeron a muchos estudiantes e influyeron en el establecimiento de las universidades en el norte de Europa desde el siglo XII, con estudiantes que viajaban libremente de una institución a otra.

Cabe señalar, que las universidades del norte, como las de París, Oxford, y Cambridge, eran administradas por los profesores, en tanto que las del sur, como la de Bolonia (Italia) o Palencia y Alcalá en España, lo eran por los estudiantes.

Resulta importante comentar, que durante la Edad Media los musulmanes y

los judíos desempeñaron un papel fundamental en el desarrollo de la educación superior, toda vez que intervinieron como intermediarios del pensamiento y la ciencia de la antigua Grecia a los estudiosos europeos, originando que los centros de Toledo y Córdoba en España atrajeran a estudiantes de todo el mundo de la época.”¹⁶

Independientemente de lo expuesto, se puede señalar que la Edad Media presentó principalmente en el campo de la educación en general, las siguientes características:

- “1. El cristianismo mismo que se desarrolla intelectual e institucionalmente, hasta alcanzar su máxima altura con la escolástica y con el nacimiento de la universidades.
2. La mayor atención a la vida emotiva y religiosa, con perjuicio de la educación intelectual.
3. El carácter universal, supranacional de la educación, al emplearse una lengua única, el latín, y al crearse universidades abiertas a los alumnos.
4. La preferencia de la enseñanza de las materias abstractas y literarias, con descuido de las realistas y científicas.
5. El aspecto verbalista y memorista de los métodos de educación, con menosprecio de la actividad.
6. La sumisión a una disciplina rigurosa externa, en vez de libertad de indagar y de enseñar.
7. La aparición de tipo de educación caballeresca, propia de las edades guerreras y heroicas.
8. Desarrollo de una enseñanza seglar, municipal y gremial, junto con la eclesiástica.”¹⁷

¹⁶ Más información se encuentra en: "Educación, Historia de la", **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

¹⁷ López Betancourt, E. *Op. cit.* pp. 18-19.

1.1.6. Humanismo y Renacimiento

Con el surgimiento del pequeño Estado o Estado-ciudad, frente al castillo y al monasterio aislados de la Edad Media, tuvo lugar un periodo de gran florecimiento el cual fue denominado Renacimiento, mismo que vio nacer una nueva minoría de poder denominada burguesía, frente a la nobleza y la clerecía medieval.

Las relaciones comerciales y los descubrimientos geográficos originaron el desarrollo de un espíritu universalista, en contraposición al espíritu localista de la Edad Media, que trajo como consecuencia una mayor riqueza económica en favor de nuevas posibilidades culturales y artísticas.

El estudio de las matemáticas y los clásicos llegó a extenderse como consecuencia del interés por la cultura clásica griega y romana que aumentó con el descubrimiento de manuscritos guardados en los monasterios. Muchos profesores de la lengua y literatura griegas emigraron desde Constantinopla a Italia. Entre los interesados en sacar a la luz los manuscritos clásicos destacaron los humanistas italianos Francisco Petrarca y Poggio Bracciolini.

Durante este periodo se dio una gran importancia a la cultura clásica griega y romana enseñada en las escuelas de gramática latina, que, originadas en la Edad Media, llegaron a ser el modelo de la enseñanza secundaria en Europa hasta el inicio del siglo XX.

Es importante comentar que en el siglo XV aparecieron los cuadernos y, por ende, la práctica del dictado. Al cabo de un siglo, con la invención de la imprenta, apareció el libro de texto uniforme para empleo del alumno y, gracias a él, pudo haber una separación de grados más estricta.

Jacob Sturm, de Estrasburgo, ideó la secuencia de nueve grados y, posteriormente en el siglo XVI, los jesuitas -que se conocieron como “los maestros de escuela de Europa”- extendieron esta teoría y práctica de la educación no sólo por todas las regiones católicas de Europa, sino también al nuevo mundo.¹⁸

Resulta importante comentar, en esa época del Renacimiento surgieron las primeras universidades americanas fundadas en Santo Domingo en 1538 y en México y Lima en 1551.

Dentro de los pensadores de la ciencia más sobresalientes de este periodo destaca el filósofo inglés del siglo XVI Francis Bacon, quien en sus escritos fundamentó los procesos del aprendizaje en el método inductivo que anima a los estudiantes a observar y examinar de forma empírica objetos y situaciones antes de llegar a conclusiones acerca de lo observado.

Otros de los educadores más sobresalientes fueron los italianos Vittorino da Feltre y Guarino Veronese, quienes en sus escuelas introdujeron temas como las ciencias, la historia, la geografía, la música y la formación física. El éxito de estas iniciativas influyó en el trabajo de otros educadores, sirviendo de modelo durante más de 400 años.

Adicionalmente a las personalidades del Renacimiento referidas que contribuyeron a la teoría educativa, destacan el humanista alemán Erasmo de Rotterdam, el educador alemán Johannes Sturm, el ensayista francés Michel de Montaigne y el humanista y filósofo español Luis Vives.

Por otra parte, conviene tener presente que de las características que marcaron el Renacimiento en materia de educación, destaca fundamentalmente el

¹⁸ Para todo esto puede ser de utilidad: Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Teoría de la educación*. 8a. edición, Editorial Limusa, México, 1995.

surgimiento de la educación humanista, basada en la cultura de Grecia y de Roma, desde un nuevo punto de vista independiente de toda consideración religiosa y política.

Asimismo, independientemente de que la educación se presentó sólo para las minorías, existió el desarrollo de invenciones técnicas como la imprenta que facilitó la difusión de la cultura y la educación en las masas.

De igual forma, uno de los puntos más relevantes en este periodo lo constituyen la transformación del hombre culto e ilustrado, fundada en las ideas de Platón y Quintiliano y no sólo en las concepciones religiosas y místicas del medievo, que llevaron al desarrollo del espíritu de libertad y de crítica, frente a la autoridad y disciplina anteriores. La formación del cortesano instruido y urbano, se antepuso a la del caballero de poca ilustración y de carácter rural.

Cabe señalar que durante esta época se presentó el desarrollo de las materias realistas y científicas, aunque todavía con predominio de las literarias y lingüísticas, surgiendo un nuevo tipo de institución educativa denominada Colegio Humanista o Escuela Secundaria, basada en el estudio del latín y el griego.¹⁹

1.1.6.1. Las repercusiones del Renacimiento en la iglesia católica y el protestantismo

Derivado de los cambios en las ideas educativas del Renacimiento, los católicos tuvieron que adoptar algunas de ellas en las escuelas que ya dirigían, así como en otras que promocionaron como respuesta a la creciente influencia del protestantismo, dentro del espíritu de la Contrarreforma.

Los jesuitas, orden fundada por el religioso español San Ignacio de Loyola

¹⁹ López Betancourt. *Op. Cit.* pp. 19-20.

en 1540, con la aprobación del Papa Pablo III promovieron la llamada Ratio Studiorum, un sistema de escuelas que tuvo un papel preponderante en el desarrollo de la educación católica en muchos países desde el siglo XVI y que después cambiarían las escuelas Pías de San José de Calasanz.

Por su parte, las iglesias protestantes, surgidas de la reforma promovida por Martín Lutero en el inicio del siglo XVI, establecieron escuelas en las que se enseñaba a leer, escribir, nociones básicas de aritmética, matemáticas, ciencias, el catecismo en un grado elemental y la cultura clásica.

Otra rama del protestantismo, creada en Suiza por el teólogo y reformador francés Juan Calvino, fundó una academia en Ginebra en 1559, misma que fue un importante centro educativo, a grado tal que la moderna práctica del control de la educación por parte del gobierno fue diseñada por Lutero, Calvino y otros líderes religiosos y educadores de la Reforma.²⁰

1.1.7. El siglo XVII

El siglo XVII fue un periodo de rápido progreso de muchas ciencias y de creación de instituciones que apoyaban el desarrollo del conocimiento científico. La creación de diversas organizaciones educativas facilitó el intercambio de ideas y de información científica y cultural entre los estudiosos de los diferentes países de Europa. Así, por ejemplo, el Hospital de Cristo de Londres fue probablemente la primera escuela de secundaria en enseñar ciencia con cierto grado de competencia.

Por otra parte, en las colonias británicas de América del norte las escuelas fueron una parte importante del desarrollo del nuevo continente. Hubo un

²⁰ Sobre el tema se puede consultar: "Educación, Historia de la", **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

importante interés por la educación infantil y el conocimiento sobre los métodos de enseñanza.

Conviene señalar, que durante el siglo XVII, existieron diversos educadores que ejercieron una amplia influencia en el sistema educativo de su tiempo, de entre los que destacan los siguientes:

Juan Bautista de la Salle, clérigo francés y educador, así como Johann Pestalozzi, reformador pedagógico suizo, fundaron escuelas modelo para niños y jóvenes, en las cuales aportaron sus teorías y métodos.²¹

Por su parte, el educador alemán Wolfgang Ratke inició el uso de nuevos métodos para enseñar más rápidamente la lengua vernácula, las lenguas clásicas y el hebreo.

René Descartes, el filósofo francés, subrayó el papel de la lógica como el principio fundamental del pensamiento racional, postulado que se ha mantenido hasta la actualidad como base de la educación en Francia.

Asimismo, el poeta inglés John Milton propuso un programa enciclopédico de educación secundaria, apoyando el aprendizaje de la cultura clásica como medio para potenciar la moralidad y completar la educación intelectual de los educandos.

El filósofo inglés John Locke, por su parte, recomendaba un currículo y un método de educación, que contemplaba el estudio de la física basado en el examen empírico de los hechos demostrables antes de llegar a conclusiones.

²¹ Para todo lo anterior consultar: "Enseñanza", **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

En su obra *Algunos pensamientos referidos a la educación* (1693), Locke hacía énfasis en el análisis y estudio de las cosas en lugar de los libros, defendiendo los viajes y apoyando las experiencias empíricas como medio de aprendizaje. Así, animaba a estudiar un árbol más que un libro de árboles o ir a Francia en lugar de leer un libro sobre Francia.

Es importante comentar, que su doctrina de la disciplina mental, entendida como la habilidad para desarrollar las facultades del pensamiento ejercitándolas en el uso de la lógica y de la refutación de falacias, tuvo una muy fuerte influencia en los educadores de los siglos XVII y XVIII.

Por otra parte, uno de los más destacados educadores del siglo XVII fue Jan Komensky, obispo protestante de Moravia, más conocido por el nombre latino de Comenio, quien escribió *Didáctica magna* (1628-1632) en donde subrayó el valor de estimular el interés del alumno en los procesos educativos y enseñar con múltiples referencias a las cosas concretas más que a sus descripciones verbales.

Su objetivo educativo era "*enseñar a través de todas las cosas a todos los hombres*", postura que se conoce como pansofía. Los esfuerzos de Comenio por el desarrollo de la educación universal le valieron el título de "*maestro de naciones*".

Por otra parte, resulta conveniente tener presente que dentro de las características singulares del siglo XVII en materia de educación, sobresale la acentuación del aspecto religioso, tanto de la reforma protestante, como de la contrarreforma católica, que generaron la intensificación de la intervención del Estado en la educación de los países protestantes, con una legislación escolar más amplia y comprensiva.

Dentro de estos movimientos se distinguen dos fases: una dogmática

cerrada y otra de índole más íntima y piadosa. La instrucción de nuevas ideas filosóficas, tanto de la corriente idealista (Descartes, Leibinz, etc.) y de la empirista (Bacon, Locke), como de la repercusión de las nuevas ideas científicas que habían comenzado a desarrollarse en el siglo anterior (Kepler, Galileo), dieron como consecuencia el nacimiento de la nueva didáctica dentro de la pedagogía (Ratke y Comenio).²²

1.1.8. El siglo XVIII

“En los siglos XVIII y XIX hubo un gran... número de reformadores entusiastas, entre los que sobresalen Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Forobel. Sin embargo, en general, prácticamente toda actividad de esos siglos continuó dentro del marco tradicional: la mayor parte de esos reformadores, con la obvia excepción de Rousseau, trataron de modificar, mejorar y superar las prácticas existentes.

... la industrialización y urbanización crecieron de Europa, que exigía la mejora de las capacidades instrumentales de contingentes cada vez mayores de población, y fue natural que se acudiera a la educación como un proceso más adecuado.”²³

Durante el siglo XVIII, los aspectos más sobresalientes en materia educativa lo constituyeron el establecimiento del sistema escolar en Prusia, así como en Rusia la instauración de la educación formal bajo Pedro el Grande y sus sucesores, a grado tal que la Escuela de Moscú de Navegación y Matemáticas sirvió como modelo para el establecimiento de la primera escuela secundaria en Rusia.

De igual forma, resulta importante destacar el desarrollo de las escuelas y

²² López Betancourt, E. *Op. cit.* p. 21.

²³ Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Op. Cit.* pp. 15 y 16.

colegios universitarios en la América colonial y la implementación en todo el mundo de las reformas educativas derivadas de la Revolución Francesa.

Dentro de los teóricos educativos más relevantes de ese movimiento sobresale Jean Jacques Rousseau, dado que su influencia fue considerable tanto en Europa como en otros continentes. En su obra *Emilio* (1762) insistió en que los alumnos debían ser tratados como adolescentes más que como adultos en miniatura y que se debía atender la personalidad individual.

Entre sus propuestas concretas estaba la de enseñar a leer a una edad posterior y el estudio de la naturaleza y de la sociedad por observación directa. No obstante lo anterior, comentaba que sus propuestas sólo debían ser aplicables a los niños, ya que las niñas debían recibir una educación convencional.

Conviene aclarar que las contribuciones educativas de Rousseau sólo se dieron en gran parte en la teoría, correspondiéndoles a sus seguidores poner sus ideas en práctica.

Por otra parte, resulta importante señalar que al final del siglo XVIII el filántropo y periodista Robert Ralkes fundó en Inglaterra las llamadas *escuelas del domingo*, para beneficio de los muchachos pobres y de las clases trabajadoras. Asimismo, durante dicho periodo se introdujo el *método monitorial* de enseñanza, por el que cientos de muchachos podían aprender con un profesor y la ayuda de alumnos monitores o asistentes. Los dos planes abrieron por primera vez la posibilidad de establecerse una educación de masas.

Finalmente, de manera muy sintética conviene resaltar que en la educación del siglo XVIII se observan los siguientes movimientos:

1. El fortalecimiento y desarrollo de la educación estatal, con una mayor

participación de las autoridades oficiales en la enseñanza.

2. El surgimiento de la educación del pueblo por el pueblo mismo o por sus representantes políticos.
3. El reconocimiento oficial por parte del Estado del principio de la educación universal, gratuita, laica y obligatoria en el grado de la escuela primaria, ello derivado de los postulados de la Revolución Francesa.
5. La organización de la instrucción pública desde la escuela primaria hasta la universitaria, como una unidad orgánica.
7. La preeminencia de la razón sobre las creencias religiosas en la vida de los individuos.²⁴

1.1.9. El siglo XIX

En el siglo XIX, el más influyente de todos los seguidores de Rousseau, Johann Pestalozzi, adaptó el método de enseñanza al desarrollo natural del niño. Para lograr este objetivo, consideraba el desarrollo armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos).

Otros influyentes educadores fueron el alemán Friedrich Fröbel, quien introdujo los principios de la psicología y la filosofía en las ciencias de la educación; Horace Mann y Henry Barnard, educadores estadounidenses, que llevaron a su país las doctrinas de Pestalozzi y de otros educadores europeos; el filósofo inglés Herbert Spencer, que defendía el conocimiento científico como el tema más importante a enseñar en la escuela; el español Francisco Giner de los Ríos, y el obispo danés Nikolai Grundtvig, que estableció unas ideas pedagógicas que fueron la base para la ampliación de la educación secundaria a toda la población.

Resulta importante señalar que el siglo XIX fue el periodo en que los

²⁴ López Betancourt, E. *Op. cit.* pp. 21-22.

sistemas nacionales de escolarización se organizaron en el Reino Unido, Francia, Alemania, Italia, España, entre otros países europeos.

Por su parte, las nuevas naciones independientes de América Latina, especialmente Argentina y Uruguay, adoptaron en sus escuelas los modelos de Europa y Estados Unidos. Japón, que había abandonado su tradicional de aislamiento e intentaba occidentalizar sus instituciones, tomó de igual forma las experiencias de varios países europeos y de Estados Unidos como modelo para el establecimiento del sistema escolar y universitario moderno.²⁵

1.1.10. El siglo XX

El siglo XX estuvo marcado por la expansión de los sistemas educativos de las naciones industrializadas, sobre las naciones más recientemente industrializadas. Así, en sus inicios, la actividad educativa se desarrolló al tenor de un movimiento denominado *educación progresista* que consistía en un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del niño más que en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión.

Esta idea había existido bajo otros nombres a lo largo de la historia y había aparecido de diferentes formas en diversas partes del mundo, como la *Institución Libre de Enseñanza* en España.

Es importante comentar, que este movimiento se vio muy influido por los escritos de la feminista y educadora sueca Ellen Key. Su libro *El siglo de los niños* (1900) fue traducido a varias lenguas e inspiró a los educadores progresistas en muchos países, de entre los que destacan los alemanes Hermann Lietz y Georg Kerschensteiner, el británico Bertrand Russell y la italiana María Montessori.

²⁵ Para mayor abundamiento consultar: "Educación, Historia de la", **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Sobre el presente punto en desarrollo, es interesante el comentario de Jaimes Bowen y Peter R. Hobson:

“... en un principio se empezó a proporcionar educación a un porcentaje cada vez mayor de la población y, para tal efecto, se multiplico proporcionalmente el número de “escuelas”. Pero debido a tal incremento la situación se volvió compleja, si bien siguió predominando la ideología de la educación como actividad liberadora, y la separación entre teoría y práctica se amplió aún más cuando se abrieron, los primitivos colegios de maestros llamados “escuelas normales” para la enseñanza de la niñez del siglo XX...”²⁶

Por otra parte, es importante señalar que en Estados Unidos, el filósofo y educador John Dewey, desarrolló un programa de actividad que fortalecía el desarrollo educativo del alumno en términos de animación de las necesidades e intereses de aquél. Éste llegó a ser el método principal de instrucción durante muchos años en las escuelas de Estados Unidos y de otros países, principalmente de América Latina.

Un suceso que cambió la orientación los sistemas educativos, se presentó en la Unión Soviética, particularmente desde 1957, cuando fue lanzado al espacio el *Sputnik*, el primer satélite que mostraba el avanzado estado del saber tecnológico soviético. Esto hizo que numerosos visitantes extranjeros, especialmente personas procedentes de los países desarrollados, quisieran conocer el sistema imperante en las escuelas soviéticas.

En ese sentido, cabe señalar que contribuyeron al interés internacional por la educación soviética las teorías y prácticas pedagógicas que procedían de la

²⁶ Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Op. cit.* p. 17.

ideología marxista-leninista, contenidas en el trabajo de Anton S. Makarenko, un exponente de la rehabilitación de los delincuentes juveniles y de la educación colectiva durante los primeros años de la Revolución.

Por otra parte, a partir de la segunda mitad del siglo XX la creación de organismos internaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), determinó una nueva forma de promover la educación en todos los niveles, a través de realizar campañas de alfabetización y otros proyectos educativos orientados a que ningún niño en edad escolar deje de acudir a la escuela por no existir ésta, pretendiendo así acabar con el analfabetismo.²⁷

Derivado de ello, se han constatado algunos progresos en el campo educativo, sin embargo, aún cuando ya nos encontramos en los primeros años del siglo XXI es necesario seguir realizando más esfuerzos para conseguir un nivel mayor de aprovechamiento en las instituciones de enseñanza existentes, así como para lograr una alfabetización universal.

Asimismo, si bien la educación en general ha tenido una historia que se ha dirigido a una superación constante, la misma no ha logrado satisfacer aún las necesidades de un gran número de habitantes. Esto es, actualmente existen grandes Universidades y centros de investigación con un nivel de conocimientos muy elevados, más sin embargo, desgraciadamente hay algunos lugares del planeta en que comunidades enteras no gozan ni siquiera de una educación básica.

Lo anterior, se puede atribuir a diversos factores que influyen directa o indirectamente en el desarrollo de los procesos educativos, como son las

²⁷ Si se desea ampliar sobre el tema ver: "Educación, Historia de la", **Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2002** © 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

cuestiones económicas, políticas, sociales, religiosas, etc., que de una u otra forma repercuten en el avance de cada país, incluso dentro de un mismo Estado, originando que su nivel no sea uniforme en todos los lugares.

En este sentido se han postulado Jaimes Bowen y Peter R. Hobson, quienes sobre el particular comentan:

“... el advenimiento de la educación general ha creado, una conciencia pública más amplia del proceso y en las últimas décadas de este siglo ha surgido una preocupación pública creciente... El interés por la educación en todos los sentidos ha dejado de ser un asunto del aula, y el reflexionar y escribir al respecto ya no se restringe a una minoría de eruditos de la educación... la educación se ha convertido en un asunto de interés público universal...

Tal atención... provienen de una creencia anterior generalizada en el poder que tiene la educación para invertir en el bienestar del hombre... hasta el grado de que en el siglo XX todas las sociedades tecnológicamente adelantadas han tenido planes de estudio entusiastas para ampliar la educación en todo lo posible... tal movimiento ha ido acompañado de insatisfacción pública creciente y hasta de desilusión;... la educación tal y como ahora es deja mucho que desear... la educación actual se ha encontrado con obstáculos y quizás hasta haya fracasado fatalmente, debido a las formas de ejecución que se han empleado...

... la controversia consiste en el método de buscar solución... desde hace más o menos 100 años se han reconocido los problemas que inevitablemente generaría el movimiento de la educación masiva...

Actualmente, el punto crítico es solventar la controversia entre las perspectivas conservadora, liberal y radical; esto es, determinar hasta qué grado requiere de cambios la educación... Al mismo tiempo, es muy

importante percatarse de que resulta imposible enseñar independientemente de toda teoría.”²⁸

Finalmente, resulta importante destacar que si bien es cierto se ha expuesto de manera somera los aspectos más sobresalientes de la evolución de la educación en general, y derivado de ello podemos darnos una idea de la situación que guarda actualmente, lo cierto es que hace falta enfatizar aquellas situaciones particulares de nuestro país, toda vez que ello es necesario a efecto de poder comprender de manera más clara el contenido vertido en el Capítulo IV del presente trabajo.

1.1.11. Historia de la educación en México

"Por la ignorancia se desciende a la servidumbre, por la educación se asciende a la libertad." (Diego Luis Córdoba)

1.1.11.1. Generalidades

De lo expuesto hasta el momento puede desprenderse que los países de América siempre se han encontrado en un notable retraso en el desarrollo de teorías propias del campo de las ciencias sociales y de las humanidades. Así, en el mayor de los casos las investigaciones en estas diferentes áreas del conocimiento o se copian de las teorías desarrolladas en otras áreas geográficas del planeta o se omite la discusión de cualquier marco teórico.

Según Martínez Bloom y Narodowski, existen formas específicas de institucionalización de la escolarización basadas en disimilitudes históricas y

²⁸ Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Op. Cit.* pp. 16 y 17

sociales, es decir, la escolarización, por ejemplo, en América Latina contiene algunas líneas constantes que parecen ser típicas de la cultura occidental, pero que sufren un proceso de adecuación histórica y que pueden expresarse regional, nacional o localmente.

A partir de este marco, en el que es posible inscribir acontecimientos diversos unidos por un escenario común, la investigación en historia de la educación parece demostrar la existencia de formas propias de identidad en cada país, como algo que estaría diferenciando el desarrollo de esta región de aquél que diera lugar a las experiencias europeas.

Así, se puede sostener que la identidad en las diversas formas de abordar el proceso educativo no es un objetivo político al que sea necesario arribar ni un presupuesto que sea necesario verificar, sino es el producto teórico de las evidencias de investigación que los estudios historiográficos vienen generando.

Ahora bien, una historia de la educación es posible a partir del análisis de la educación y la pedagogía como prácticas, liberándose de periodizaciones válidas para todo tipo de acontecimientos. Esto es, se debe entender la historia de la educación como una trama de fuerzas cambiantes, móviles, que corresponden al azar de luchas y no a una mecánica preconcebida, pero que por cuestiones didácticas de comprensión es necesario hacer uso de ellas para establecer una historia de la educación que condense las posibilidades y desafíos de una práctica educativa.

Dicho lo anterior y afecto de contar con una visión objetiva de las características particulares de la evolución de la educación en nuestro país, el presente punto de estudio se divide en cuatro partes para su desarrollo:

1. La educación en la época pre-hispánica.

2. La educación en la época colonial.
3. La educación en la época independiente.
4. La situación actual y perspectivas del conocimiento educativo en México.

1.1.11.2. La educación en la época pre-hispánica

“Frecuentemente se afirma, a nuestro juicio erróneamente, que las instituciones existentes antes de la llegada de los conquistadores, en nada influyeron en el posterior estado de las cosas, más la aseveración resulta inadecuada, habida cuenta que indiscutiblemente el factor ambiental en que tuvo lugar la conquista, fue determinante para la formación de nuestra nación. Ciertamente en la actualidad no contamos con organizaciones educativas exactamente iguales a las imperantes antes de la llegada de los españoles, pero ello no significa que en la formación de nuestros sistemas actuales no hayan gravitado fuertemente los modelos de conducta que encontraron los españoles. Además, la conquista misma tuvo que ser moldeada por la idiosincrasia de los componentes de los grupos aborígenes. Parece evidente que nuestra mentalidad contemporánea tiene características de origen ancestral tanto del español como del aborigen; ambos elementos han influido considerablemente en la manera de ser de nuestra actual masa social, pues han marcado el curso de la historia.”²⁹

Así, desde sus orígenes, nuestro país ha contado con grandes civilizaciones, por ejemplo, tenemos a las culturas azteca, maya, teotihuacana, purépecha, etc., cada una de ellas con características específicas que la distinguieron de los demás pueblos. Por ello, hablar específicamente de cada una de ellas implicaría realizar un estudio propio de la situación.

En tal sentido, dentro del presente apartado se expondrán exclusivamente

²⁹ López Betancourt, E. *Op. cit.* p. 36.

las características generales que han influido significativamente en la evolución de la educación en nuestro país, atendiendo para ello, sólo a algunos aspectos y a algunas de las culturas que florecieron antes de la llegada, en el siglo XV, de los europeos a lo que actualmente conocemos como América.

Lo anterior, no implica que el presente apartado sea un cúmulo de información falto de utilidad, sino más bien, una reseña de las raíces y evolución de los sistemas educativos de la época pre-hispánica, que nos ayuden a comprender la situación actual de las instituciones imperantes en nuestro país y así poder tener un campo de visión más fundado respecto de los alcances e implicaciones de la propuesta contenida en el capítulo IV, de este trabajo relativo a: “Cómo lograr un aprendizaje significativo en la impartición de temas fiscales”.

Por otra parte, es de señalarse que derivado de que muchas de las fuentes que pudiesen darnos un panorama más amplio de las culturas imperantes en nuestro país hasta antes del siglo XV, fueron destruidas por los conquistadores, quedando únicamente algunas versiones de los mismos y de algunos nativos, ello se presta a que se tomen las previsiones debidas a fin de no considerar como dogma el contenido de la información que sobre ellas se pueda realizar.

Dicho lo anterior, en un primer término resulta importante tener presente que dentro de las civilizaciones pre-hispánicas de nuestro país, los aztecas constituyeron una de las civilizaciones con mayor grado de evolución. Se consagró como un grupo guerrero, dominador de grandes e importantes regiones. Destacó en lo social y en el comercio. Tenochtitlán era una ciudad completamente urbanizada, dividida en cuatro barrios con calzadas y canales. Su religión era monoteísta.

Por lo que hace a su sistema educativo, el mismo era fundamentalmente tradicionalista, y se presentaba dividido en dos momentos:

1. *La impartida en el hogar*

Ésta se encontraba constituida por una serie de tradiciones que se transmitían de generación en generación. El padre se encargaba de la orientación de los hijos hombres, enseñándoles un oficio determinado; en tanto que la madre se ocupaba de la educación de las hijas, orientada siempre a actividades domésticas.

2. *La impartida en instituciones especializadas*

Al llegar a la adolescencia los hijos e hijas tenían la posibilidad de tener acceso a una educación en determinadas instituciones educativas. El Calmécac y el Telpochcalli, eran las principales instituciones de educación especializada, siendo la diferencia entre ambas la orientación vocacional y carreras que en ellos e impartían.

Así, al Calmécac asistían quienes pretendían adquirir una vocación fundamentalmente intelectual, toda vez que en el mismo se estudiaba, en general, materias humanísticas, científicas y religión.

De la enseñanza impartida en dicho centro, se puede señalar que los aztecas sobresalieron en diversas materias. En astronomía, por ejemplo, la medición del tiempo constituye una de las principales características de la civilización azteca, toda vez que refleja el grado de adelanto sobre los demás pueblos, al considerarse una de más las precisas en su género. Asimismo, la botánica y la zoología, tuvieron un importante desarrollo para las prácticas de curación y en Derecho, los códigos constituyen el mejor signo de desarrollo de la cultura.

Por su parte, el Telpochcalli era la institución en la cual se preparaba a los guerreros, mediante la enseñanza de artes bélicas, junto con actividades agrícolas. La educación era eminentemente práctica.

Resulta importante señalar que las mujeres tenían acceso a la educación superior en el llamado Calmécac femenino y en la escuela de danza y música. Sobre este punto, el Dr. Eduardo López hace una semblanza de la forma en que se impartían el canto y la música en los siguientes términos:

“Las escuelas de danza y música se encontraban en una casa que tenían señalada en cada barrio, donde al ponerse el sol, tanto doncellas como mancebos se juntaban a cantar y a bailar tomados de las manos hasta cerca de la media noche. El canto se enseñaba principalmente por la repetición oral con ayuda de pictografías especializadas, de muy diverso carácter: para nacimientos, casamientos coronaciones, etcétera.”³⁰

Conviene señalar, que con la conquista desapareció prácticamente todo el desarrollo cultural que había alcanzado la civilización azteca, perdiéndose gran parte del material histórico que pudiese proporcionar con mayor precisión el grado de su evolución.

Otra de las civilizaciones pre-hispánicas con mayor desarrollo cultural fue la maya, la cual basaba sus actos esencialmente en la religión.

Por lo que hace a su sistema de educación se puede comentar que el mismo se realizaba -al igual que la azteca- en dos momentos:

1. *En el hogar*, donde las madres enseñaban a las hijas cuestiones propias del

³⁰ *Ibidem.* pp. 37-38.

hogar, en tanto que los padres enseñaban a los hijos varones los trabajos designados a los hombres.

2. *En establecimientos públicos*, los cuales se subdividían en dos géneros:
 - a) En el primero, se enseñaba primordialmente astrología, escritura cálculo y liturgia.
 - b) En el segundo, se preparaba a los jóvenes para la práctica de la guerra, independientemente de que el pueblo maya no era considerado bélico.

La educación maya se orientaba por tres fines: servir a su pueblo, a su religión y a su familia. De ello, puede desprenderse que la cultura maya tuvo un alto sentido colectivista, mismo que se mostraba en una sana convivencia social y de progreso cultural.

Ahora bien, con la conquista las civilizaciones existentes en el nuevo continente sufrieron una demolición casi absoluta. En México, los españoles pretendieron borrar de raíz todo vestigio que tuviera que ver con los orígenes prehispánico.

La lucha por imponer una forma de organización diferente a la existente, trajo consigo una serie de aspectos negativos en cuanto al aprovechamiento de los adelantos de los pueblos nativos. La “civilización” que se trataba de imponer, no era otra cosa que un saqueo de las riquezas del continente. Así, mucha de la gente que llegaba a América buscaba obtener riquezas que pudiese capitalizar en Europa, sin importar en lo más mínimo la cuestión cultural.

No obstante lo anterior, las cuestiones de política internacional entre las potencias mundiales de esa época, generó que la distribución de las nuevas tierras contara con gente que se encargara de salvaguardar los intereses de cada país.

Derivado de lo anterior, la coexistencia en el continente de dos grupos totalmente distintos generó, en un primer momento, el choque violento de ambos, mismo que con el correr de los años se fue modificando progresivamente, dando origen a una nueva cultura con ideales propios.

“México existe gracias a la herencia de los habitantes precortecianos, de los que llegaron y aun de los que siguen viviendo; los dos grupos se han influido mutuamente dando una nueva concepción de hombre. Los aborígenes y los españoles no sólo se encontraron materialmente, sino espiritualmente, cada uno en un principio con aspiraciones y disposiciones propias, mismas que tras el encuentro brutal y abusivo, el mismo conquistador tuvo que cambiar; recíprocamente se influyeron, modificándose consciente o inconscientemente.”³¹

1.1.11.3. La educación en la época colonial

“Durante la Colonia, la población en general no tenía acceso a los ámbitos de enseñanza a menos que se quisiera aprender algún oficio, por lo que debían acudir o pertenecer a los famosos gremios donde eran instruidos en el trabajo artesano; pero las artes, las ciencias y las humanidades eran privilegio de un pequeño sector de la población, sólo los hijos de los hacendados españoles y la gran mayoría de los criollos acomodados podían obtener este tipo de conocimientos. La única instancia que podía educar era la Iglesia, pues era la que poseía los instrumentos para la enseñanza, tanto para hombres como para mujeres. La educación estaba dividida y la mayoría de los hombres estudiaba en las escuelas religiosas y las mujeres en los conventos.”³²

Conviene citar que la época colonial abarcó un periodo de tres siglos, los

³¹ *Ibidem.* p. 40.

³² Medina Luna, Edgar. *Breve revisión de la historia de la educación en México.* **Revista Fundación Arturo Rosenblueth. Política y pensamiento.** Número 12. México, DF.
www.rosenblueth.mx/fundacion/Numero12/politicapensamiento12_revision.htm.

cuales se caracterizaron, en un inicio, por la prioridad de la evangelización a los aborígenes de la llamada Nueva España, a través de diversas órdenes religiosas.

Es de resaltarse que los reyes de España tenían gran interés por el trabajo que debía desarrollarse en la nueva colonia, dictando para ello diversas normas que favorecían a los nativos, como lo fue la *Ley de Indias*; sin embargo, es de comentarse que dichas normas casi nunca se aplicaron realmente, toda vez que existían un gran juego de intereses económicos por parte de los gobernantes, terratenientes y conquistadores en la Nueva España, quienes compartían intereses distintos a los de la corona.

En lo conducente al sistema de educación que los reyes católicos determinaron se aplicase en las nuevas tierras conquistadas, se puede sostener que el mismo se caracterizaba principalmente por lo siguiente:

1. La obligación de los encomenderos a enseñar catecismo, así como leer y escribir a un joven de sus tierras, a fin de que éste enseñase a sus compañeros.
2. La fundación de colegios con el propósito de educar a los hijos de los caciques, basados en la doctrina católica.
3. La instalación de escuelas para la enseñanza de la lengua castellana a los nativos de la Nueva España.
4. La preeminencia en la instrucción de un oficio para aquellos niños que quedaran huérfanos y que se encontraran bajo la custodia de un encomendero hasta que pudiesen valerse por sí solos.

Resulta importante señalar que la iglesia católica se abocó de manera importante en la implementación de normas en beneficio de los aborígenes, realizando para ello diversas gestiones ante la corona española; sin embargo, a pesar de lograr con éxito su propósito, la implementación en el nuevo continente

de dichas disposiciones fue casi nula.

Derivado de lo anterior, las diversas órdenes religiosas procuraron durante el siglo XVI y principios del XVII, la fundación de escuelas en las cuales además de impartirse una instrucción religiosa, se les enseñara a leer, escribir y la realización de un oficio.

Entre los principales educadores en la Nueva España durante este período histórico sobresalen Fray Bartolomé de las Casas, Fray Juan de Zumárraga, Vasco de Quiroga, Pedro de Gante, Juan de Tecto y Juan de Ayora.

Fray Pedro de Gante fue el fundador de las primeras escuelas de conocimientos básicos en la Nueva España. Así, en 1523 instauró la una en el pueblo de Texcoco y, posteriormente, en 1525 estableció otra a la que denominó *Escuela de San Francisco* en la Ciudad de México, donde los alumnos, además de recibir instrucción primaria, aprendían artes y oficios.

Por su parte, Fray Juan de Zumárraga, primer obispo y arzobispo de México, fundó un colegio para niñas y jóvenes indias. En tanto que Vasco de Quiroga, orientado a la educación rural, fundó en 1523 una institución colectivista llamada *hospital*, en donde se enseñaban diversos oficios manuales, agricultura, lectura y el canto. La educación era de carácter práctico y religiosa, en donde se buscaba que sus miembros aprendieran un modo útil de vivir, fomentando fundamentalmente el trabajo y la convivencia colectiva. Posteriormente, fundó otras instituciones similares en Morelia y Pátzcuaro.

“...los *hospitales* eran centros educativos en los que se enseñaba a vivir al indígena en un ambiente familiar y de sociedad: mediante la instrucción de los pequeños en la doctrina cristiana y primeras letras; la educación de los adultos en los medios productores del campo y de la

artesanía y la equitativa distribución de los bienes obtenidos, y en la práctica del gobierno de la comunidad. Los hospitales, desde el punto de vista pedagógico, se caracterizan como instituciones en las que la educación se da por vida y para la vida y en las que, además de tener centros netamente escolares, hay hasta cierta edad una instrucción intencionada en la mayor parte de las actividades practicadas a diario...³³

Ahora bien, resulta importante comentar que esta forma de enseñanza es el primer intento por constituir una educación práctica en México, cuestión que fue retomada nuevamente hasta mediados del siglo XX.

Por otra parte, es substancial señalar que la Edad Media se caracterizó por un arraigo de una educación monopolizada, hasta el extremo de expedirse la llamada *Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar*, que establecía los requisitos para ejercer la docencia, mismos que constituyeron un retroceso en el proceso educativo, toda vez que se manejaban muchos factores de índole elitista como, por ejemplo, el cierre de la escuela y con una multa a quien no cumplía con ellos.

En ese sentido, resulta interesante comentar que entre sus disposiciones prohibía ejercer la profesión a los negros, mulatos e indios, así como la cercanía entre escuelas, la sustitución de maestros, etc.

La emisión de la Ordenanza aludida se cree puede deberse a la instauración de las llamadas *Escuelas de la Amiga*, atendidas por mujeres ancianas, ignorantes y fanáticas, que impartían con serias deficiencias nociones elementales en materia de religión, escritura, lectura y labores manuales a las alumnas, situación que originó graves perjuicios en el campo educativo de la

³³ Becerra López José Luis. *La organización de los Estudios en la Nueva España*. Editorial Cultura. México. 1963. p. 78.

Nueva España.

Por otra parte, dentro del campo de la educación superior, en la época colonial se presentaron notables resultados, derivados básicamente de dos instituciones:

1. *El Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco*

Este colegio estaba destinado a aborígenes, sin embargo, en ocasiones asistían mestizos y españoles. Aquí, se impartían conocimientos de educación elemental en un primer grado y humanidades en un segundo grado.

Sobre el particular, resulta interesante el comentario que sobre su constitución realiza el Dr. Becerra López:

“Obra del Obispo Zumárraga, el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco vino a ser el coronamiento de la labor educativa misionera de los franciscanos, institución en la que eminentes miembros de esta Orden pusieron su esfuerzo para enseñar -latinidad a los indios y las Artes, y una parte de Teología-:

La clase de Gramática impartida por F. Arnaldo de Basacio en la capilla de San José, produjo tan buenos latinistas que el virrey de Mendoza, contagiado del entusiasmo franciscano, comenzó a edificar de su peculio colegio para los indios y dotarlo de estancias y haciendas.”³⁴

Aunado a lo expuesto, cabe comentar que este colegio fue motivo de serios disturbios por parte de los españoles, pues consideraban que al preparar a los aborígenes éstos podrían llegar a ocupar cargos exclusivos hasta esos momentos de los españoles, lo que originó su cierre.

³⁴ *Idem*

La consecuencia del cierre de este instituto fue la creación de la Pontificia Universidad de México, por cédulas despachadas por el emperador Carlos V, el 21 de septiembre de 1551 y por la bula papal en el mismo año, con las mismas consideraciones, privilegios y franquicias que la Universidad de Salamanca.

2. *La Pontificia Universidad de México*

Dentro de este instituto el procedimiento de enseñanza que se siguió fue el escolástico, pudiéndose obtener los grados de bachillerato, licenciatura y doctorado. Cabe señalar, que muchos de los egresados de la Universidad fueron notables dentro del gobierno de la Nueva España.

Es de comentarse que adicionalmente a los dos centros de enseñanza comentados, existieron algunos colegios universitarios que se desarrollaron como una especie de internados en donde se aprovechaba para realizar estudios en conjunto, por lo que paulatinamente fueron dotados de bibliotecas para su mejor desarrollo.

A mayor abundamiento, resulta importante tener en consideración el comentario que sobre las instituciones imperantes en la edad media sostiene Edgar Medina Luna:

“Las principales instancias donde se impartía la educación eran escuelas dedicadas a una ciencia o arte en particular. Tales sitios eran el Palacio de Minería, la Academia de San Carlos, el Colegio de San Ildefonso o la Real y Pontificia Universidad; pero la gran mayoría de la población era marginada de lugares, y sólo los que poseían cierto nivel o formaban parte de la iglesia eran los que se educaban en estas escuelas. Para las mujeres, los conventos eran la alternativa que tenían, además de las labores del hogar. Para ambas actividades debían educarse en los

conventos, donde lo único que aprendían era lo referente a la cocina, a la costura, a la música o canto. Al igual que las mujeres, los hombres también tenían dos opciones, o trabajaban para tener al menos su propio taller o vestían la sotana. Al haber un escaso número de mujeres, muchos optaban por hacerse monjes y ampliar sus conocimientos.

La Colonia fue una etapa en que la educación era tarea exclusiva de la Iglesia, y como tal era impartida. A pesar de que sí se intentó enseñar de una manera laica, no se pudieron separar los conocimientos de la fe católica sino hasta el siglo XX...

Durante la Colonia se añadió una instancia más de educación, la escuela militar, que no fue muy tomada en cuenta por la población; no fue sino hasta años después de la Independencia cuando las academias militares se convirtieron en centros atractivos para los hombres. Con la inestabilidad del país y las constantes luchas por el poder, estas escuelas fueron tomando más fuerza.³⁵

A finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII se presentó un periodo de oscurantismo y desinterés en la educación de la Nueva España, derivado de las grandes epidemias que se presentaron en este periodo, haciéndose necesario darle prioridad a la creación de instituciones de salud y beneficencia.

Asimismo, el incumplimiento de la *Ordenanza de los Maestros del Nobilísimo Arte de Leer, Escribir y Contar*, produjo que las escuelas de la amiga y las llamadas escuelas Pías, siguieran siendo atendidas por personas ignorantes, ello en detrimento de la educación.

Aunado a lo anterior, se presentó la disminución de la oferta de enseñanza causada por la política estatal, la expulsión de los jesuitas, el decreto de

³⁵ Medina Luna, Edgar. *Op. Cit.*

desamortización y las restricciones a las actividades educativas de los conventos femeninos, que sin embargo se vio compensado por una creciente actividad educativa por parte de otras instituciones religiosas, particulares, laicas y de los ayuntamientos.

Cabe decir que el laicismo no se orientaba a impedir que la religión fuera impartida en estas instituciones, sino más bien que su administración no fuera atendida por los propios religiosos.

Dentro de los centros laicos de enseñanza sobresalieron el Colegio de las Vizcaínas, la Academia de las Nobles Artes de San Carlos, el Real Seminario de Minería y el Jardín Botánico.

Nuevamente a finales del siglo XVIII se comenzó a hablar de la educación elemental como un tema de preocupación pública y se utilizaron argumentos sobre la necesidad social de la instrucción. Esta nueva idea que aparece con fuerza creciente en escritos y documentos oficiales a fines del siglo XVIII, en donde se comenzaron a invocar, en favor de la enseñanza, argumentos de tipo social y económico, en lugar de razones individuales o religiosas.

Como es de observarse, sólo el siglo XVI y la parte final del XVIII han dejado aspectos positivos en la educación de nuestro país, toda vez que el restante de los mismos fueron oscurecidos por la esclavización de los aborígenes en pos de salvaguardar los beneficios que habían conseguido los conquistadores al llegar a nuestras tierras.

En este sentido, es importante tener presente el comentario que sobre este periodo histórico realiza el Dr. López B en su obra *Pedagogía Jurídica*:

“El peso de trescientos años de dominación española confirmó la cultura

del mestizaje, o sea aquella que es consecuencia del encuentro de la cultura peninsular y la precortesiana, cultura con notoria deficiencia sobre todo en el factor psicológico; los grupos mayoritarios (mestizos), mantenían la inseguridad de su origen, (producto de la violación y de la irresponsabilidad paterna).”³⁶

1.1.11.4. La educación en la época independiente

Durante finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, los criollos constituyeron el problema más serio de la Nueva España, ya que su situación desigual para con los nacidos en Europa respecto de los cargos públicos, religiosos y de las actividades comerciales, industriales y agrícolas, generó que los mismos se organizaran y se rebelaran en contra de la corona española.

El principal movimiento se realizó en septiembre de 1810, cuando el cura Don Miguel Hidalgo y Costilla organizó al pueblo de Dolores a un levantamiento de independencia, mismo que duró once años.

Durante estos años de incertidumbre social, política y económica, la educación sufrió los estragos de dicha situación, toda vez que ni el gobierno ni los particulares les preocupaba tomar las riendas de la misma. Así, las instituciones fundadas durante la colonia se encontraron en plena decadencia.

“La enseñanza fue poco estudiada durante la primera mitad del siglo XIX, pero su existencia dejó datos que pueden confirmar que las escuelas privadas eran mayoría sobre las de gobierno.

La situación del Estado era tan débil que no podía sostener una empresa tan importante y costosa como las escuelas...

³⁶ López Betancourt, E. *Op. cit.* p. 48.

La inmensa mayoría de la gente no sabía leer y escribir, y los padres difícilmente podían convencer a sus hijos para que asistieran a la escuela. Estos optaban por trabajar desde temprana edad o por enlistarse en el ejército federal.”³⁷

Fue hasta terminado el movimiento independentista en que la educación comenzó a progresar paulatinamente. En 1822 se fundó por Don Manuel Codorniu y Ferreras, Agustín Buenrostro y Manuel Fernández Aguado, la llamada *Compañía Lancasteriana*, en la cual se pretendía incorporar el sistema de ayuda mutua creado por Adrew Bell y Joseph Lancaster, a fin de subsanar la carencia de docentes en el país.

El método empleado en la escuela Lancasteriana consiste, como se ha señalado en el apartado de historia de la educación en general, en que el profesor selecciona a varios alumnos de los más adelantados (monitores), a quienes les encomienda la repetición de sus clases a diversos grupos de alumnos, limitándose exclusivamente la labor del profesor a la supervisión de los grupos.

“Las escuelas privadas y lancasterianas fueron las primeras que intentaron darle a la educación un sentido más alejado de la Iglesia; aunque impartieran materias como moral y religión, lo importante es que en general no eran sacerdotes quienes se hacían cargo de la docencia.”³⁸

Conviene comentar, que existieron dos clases de escuelas lancasterianas:

- Las que dependieron directamente de la compañía, quienes fueron conservadoras en su plan de enseñanza y en su organización.
- Las que funcionaron de una manera autónoma, quienes incorporaron

³⁷ Medina Luna, Edgar. *Op. Cit.*

³⁸ *Idem.*

reformas sobre nuevas materias de enseñanza que introdujeron.

Derivado del éxito en la solución de ausencia de profesores, la escuela Lancasteriana comenzó a recibir diversos apoyos, tanto de particulares como del propio gobierno imperante en ese momento, llegándose a constituirse en 1842 como Dirección General de Instrucción Primaria en todo el país, situación que sólo perduró por tres años cuando se le quitó el carácter de oficial.

No obstante lo anterior, la escuela Lancasteriana se constituyó como la primer institución del México independiente en preocuparse por la educación popular, que si bien no perduró como oficial por mucho tiempo, la misma generó que el gobierno estableciera nuevos organismos oficiales para fomentar la enseñanza del país.

Nuevamente, en los años setenta del siglo XX, este tipo de escuelas quisieron incorporarse pero, derivado de que las mismas exclusivamente estimulaban la repetición de temas sin lograr un verdadero desarrollo de la educación integral de los alumnos, no se autorizó su establecimiento.

Por otra parte, resulta importante señalar que el presidente Valentín Gómez Farías formuló una reforma en materia educativa con la que creó la *Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito Federal y Territorios Federales*, liberándose la enseñanza del dominio de la iglesia y abriéndose la posibilidad de que toda persona pudiese establecer escuelas.

Ésta es la primera vez que el gobierno mexicano contó con el control de la educación en el país, sin embargo, la contraofensiva por parte de los grupos conservadores originaron que Gómez Farías abandonara la presidencia y la educación cayera nuevamente en un retroceso.

“Con la llegada de los gobiernos de Benito Juárez y Sebastián Lerdo de Tejada se comenzó a elaborar un proyecto para llevar la educación a varios sectores de la población, además de dar un tinte positivista al sistema educativo, que favorecía obviamente a las ciencias, las humanidades y las artes. Se comenzó a hablar de que el Estado era el que debía de proporcionar la educación elemental a la población, pero no sólo a los niños, sino a los padres, para que estos lograran inculcarle a los hijos el deseo de aprender.”³⁹

En el año de 1867 se llevó a cabo en nuestro país una invasión de parte de las tropas francesas, mismas que fueron vencidas por el ejército mexicano. Derivado de dicho movimiento armado, se pretendieron incorporar en nuestro país las corrientes educativas imperantes en Francia en esos momentos, situación que trajo consigo un descontrol y una desatención para con las clases económicamente más pobres.

Por otra parte, en el mismo año de 1867, el presidente Benito Juárez promulgó la *Ley Orgánica de Instrucción*, como producto de una política liberal en materia de educación, en la cual se establecía la enseñanza de manera gratuita y obligatoria. Asimismo, se fundaron dentro del gobierno de Juárez la *Escuela Nacional Preparatoria*, la *Escuela Secundaria para Señoritas* y se reglamentaron los planes de estudio de las instituciones de enseñanza superior, estructurándolos acorde a las necesidades reales del país.

Como complemento a la Ley aludida, en mayo de 1869, se estableció una nueva *Ley Orgánica de Instrucción*, en donde se establecieron apoyos económicos para la manutención de las instituciones educativas y la supresión de la materia religiosa (laicismo), adicionalmente a los principios ya establecidos en la Ley anterior.

³⁹ *Idem*

Todas estas reformas en materia educativa vinieron a constituir una nueva corriente denominada *pedagogía positivista*, sustentada bajo los principios de orden y progreso.

Así, el surgimiento de la pedagogía positivista constituyó, por ende, la etapa de construcción de la materia educativa en México, manteniéndose incluso sus postulados hasta nuestros días.

A mayor abundamiento, es interesante el comentario que al respecto externa el Dr. López:

“La educación obligatoria, gratuita y laica, nace en el positivismo y se plasma en dos disposiciones jurídicas: en la Ley del 2 de diciembre de 1867 y en al Ley Orgánica de Instrucción del 15 de mayo de 1869, cuyos aspectos son válidos en la actualidad... La educación, por tanto, le debe a esta doctrina su orientación constructiva, donde la misma debe entenderse como una unidad que abarcará todo el conocimiento, destruyendo en el educando todo perjuicio que le impidiera captar la majestuosidad del mundo y de la vida... El positivismo pregonaba lo más urgente para los mexicanos: el bienestar material y la libertad.”⁴⁰

Conviene señalar, que la doctrina positivista ha sido criticada fuertemente en la actualidad, ello derivado de los excesos de sus posturas, sin embargo, no se debe perder de vista que la misma constituyó una solución muy exitosa para la situación imperante en el país en el siglo XIX.

Aunado a lo anterior, no debe olvidarse que una gran parte de nosotros nos hemos formado bajo un sistema de educación tradicionalmente positivista y, no

⁴⁰ *Ibidem.* p. 53.

obstante, si bien existen carencias en la formación de muchos, lo cierto que de igual forma han existido muchos hombres sobresalientes forjados bajo dicho sistema.

Asimismo, el surgimiento de la misma originó que la educación pública se orientara a la formación de una clase que se encargaría de hacer competitivo el nivel de México frente otras naciones.

Por otra parte, resulta de relevada importancia comentar la labor de Don Ignacio Ramírez, quien siendo el encargado del Ministerio de Educación Pública, propuso en 1887 una tesis para lograr una igualdad política y social entre el hombre y la mujer, toda vez que estimaba que la educación de la mujer es de vital importancia para el progreso del género humano, ya que la madre es la maestra desde la niñez.

Posteriormente, Pérez de Tagle, sustituyendo a Ignacio Ramírez en su encargo, propuso se redactaran programas de estudio por cada una de las asignaturas de los planes de estudio vigentes, ello a efecto de que se uniformaran los criterios de enseñanza y así se evitara la anarquía de los profesores en las escuelas.

Durante el Porfiriato se realizaron notables obras en materia educativa. Así, por ejemplo, se le dio importancia a la escritura y la lectura, toda vez que se consideró que el lenguaje es el sistema por esencia de todo el proceso educativo.

En esta época, uno de los más notables educadores fue Carlos A. Carrillo, quien se forjó como defensor de la enseñanza objetiva al incorporar un sistema llamado *sistema simultáneo de enseñanza*, mismo que vino a sustituir el *sistema sucesivo de enseñanza* el cual invertía mucho tiempo en enseñar una sola cosa. Asimismo, propuso que la instrucción moral y cívica fuese un modo de conducta y

no sólo preceptos morales y cívicos.

Joaquín Baranda, fue otro de los educadores más importantes en este período. En 1882, siendo Ministro de Justicia y de Instrucción Pública, publicó la *Ley de Instrucción Obligatoria*, en donde se clasificó a la educación en elemental y superior, dejando a la primera de ellas a cargo del Gobierno y señalando que la misma debía ser gratuita y laica.

Cabe comentar que la política educativa de Baranda siempre procuró mejoras en todos los niveles educativos. Así, por ejemplo, creó la *Dirección General de Instrucción Primaria*, con el objeto de tener un mejor control de los establecimientos educativos elementales y así darles una homogeneidad y combatir la anarquía de los profesores en las clases. Estas medidas hicieron factible que la enseñanza primaria alcanzara un nivel competitivo.

Como medida complementaria, Joaquín Baranda organizó diversos congresos que trajeron importantes aportaciones en toda la estructura educacional, de entre las que destacan las siguientes:

- Se reorganizó la enseñanza normal.
- Se dio especial importancia al contenido programático del plan de estudios de la escuela primaria.
- Se fundaron 2 tipos de instituciones para la educación de los adultos:
 - a) *Escuelas suplementarias*, para aquellos adultos que no tuvieran alguna instrucción y,
 - b) *Escuelas complementarias*, para quienes sólo necesitaban complementar la educación elemental.

En el campo de la educación superior, Ezequiel A. Chávez elaboró un proyecto de reforma a los planes de estudios, mismo que paulatinamente se vio

reflejado en las Escuela Nacional de Jurisprudencia, Escuela Nacional de Medicina, Escuela Nacional de Ingenieros, Escuela Nacional de las Bellas Artes y Conservatorio Nacional de Música.

Justo Sierra, siguiendo la política de Baranda, estableció la existencia de dos cursos de instrucción primaria: el primero de carácter elemental que era de cuatro años y el segundo de carácter superior, que era de seis años. Asimismo, en 1905, creó la *Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes*, argumentado que era indispensable más que enseñar a leer, escribir y contar, a pensar, sentir y desarrollar en el niño al hombre.

En el año de 1908, Justo Sierra emitió la *Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y Territorios Federales* y, en 1910, fundó la *Universidad Nacional Autónoma de México*, después de un estudio minucioso de la situación de las instituciones de enseñanza superior.

Conviene señalar, que la Universidad Nacional Autónoma de México ha mantenido casi en su integridad el sistema administrativo y académico, habiéndose realizado exclusivamente modificaciones a los diversos planes de estudio, a fin de hacerlos acordes con la realidad imperante en los distintos momentos de la historia del país.

Ahora bien, en 1910 comenzaron nuevamente una serie de movimientos armados tendientes a reorganizar el país, ya que existían múltiples factores de descontento entre las clases sociales económicamente más pobres, derivado de la vida de explotación en que vivían.

No obstante lo anterior, al término del proceso revolucionario, la educación se convirtió en uno de los ejes primordiales de la política mexicana, elevándose a nivel constitucional el aspecto de que la educación fuese para todos aquellos

sectores marginados de manera obligatoria y gratuita.

Así, en las discusiones realizadas en 1916 por parte del Congreso Constituyente, el artículo 3o. del proyecto constitucional se erigió como uno de los puntos de mayor importancia en su análisis por parte de los diversos grupos sociales, políticos y religiosos.

“Nunca, antes de la Revolución, la educación fue pensada para las masas, no obstante que se hicieron algunos intentos por reformar la enseñanza e imponer la educación a una mayor escala.

A inicios del siglo XX, y con la llegada de las compañías extranjeras al país, surgió la necesidad de adiestrar a los obreros en el manejo de diversos y novedosos instrumentos para el trabajo. Fue entonces que la educación comenzó llegar al pueblo, aunque con un propósito muy definido: satisfacer la demanda de mano de obra para las nuevas industrias. Durante los años de la revuelta revolucionaria, la educación fue tomada muy poco en cuenta. Aunque los lugares de enseñanza no escasearon, no era prioridad enseñar a la gente en las escuelas. Con la llegada de Venustiano Carranza al poder y la promulgación de la Constitución de 1917, la educación fue adquiriendo un papel importante para el Estado, que comenzó a impartirla gratuitamente en todo el país; sobre todo a partir de 1921, cuando se creó la Secretaría de Educación Pública, con José Vasconcelos a la cabeza...

A partir de los años veinte y con la llegada de Vasconcelos a la Secretaría de Educación, se hizo patente un principio de la Constitución que, inclusive, es el primer tema importante de la Carta Magna. En el artículo tercero constitucional se hace ver una de las propuestas más relevantes de los revolucionarios y una necesidad primaria para la sociedad: el Estado como impartidor de educación, que en ese momento era la instrucción primaria. Pero no dejaba de ser una educación

pensada esencialmente para los ambientes urbanos. En el campo, donde habían quedado los combatientes revolucionarios, no se sabía muy bien qué hacer. Y aunque no se abandonó, lo que se hizo fue instruir a maestros para que cada uno diera en una comunidad de acuerdo a sus necesidades, una especie de misiones educativas o culturales allí donde no hubiera escuelas o quedaran éstas muy lejos. El proyecto dio resultado, pero sólo en un sector minoritario, considerando la dimensión territorial que se pretendía abarcar...

El campo sólo fue tomado en cuenta con la llegada de las ideas socialistas del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas. La educación se centró en los maestros. Como éstos podían ayudar no sólo a los alumnos, sino también a la comunidad, volviéndose un personaje importante en el poblado donde trabajaban, la educación rural adquirió un papel determinante, sin dejar de lado la educación de los centros urbanos. Durante esa administración fue creado el Instituto Politécnico Nacional. Además, ya en 1929 se había logrado la libertad de cátedra en la Universidad Nacional Autónoma de México.”⁴¹

Por otra parte, cabe comentar que durante el siglo pasado se desarrollaron una serie de adelantos importantes en materia educativa, como son la proliferación de instituciones educativas de nivel elemental en todos los estados del país, la elevación a nivel constitucional de considerar obligatoria y gratuita la enseñanza a nivel secundaria por parte del Estado, la emisión de libros gratuitos por parte de la Secretaría de Educación Pública para nivel primaria, la revisión de los planes de estudios a todos los niveles a fin de hacerlos acorde a la realidad nacional, etc.

De igual forma, en la segunda parte del siglo XX, se procuró dentro de las diversas instituciones de enseñanza la incorporación de nuevas técnicas

⁴¹ Medina Luna, Edgar. *Op. Cit.* p.

pedagógicas, como son la activa, pragmática, social, etc., a fin de elevar el nivel académico, a partir de contrarrestar los defectos existentes en los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivados del medio social, económico y político en que se desarrolló nuestro país en el llamado siglo del progreso.

En conclusión, en el siglo XX el país avanzó considerablemente en la expansión de la cobertura del sistema educativo. En las últimas décadas, existió un importante avance de las instituciones de investigación y desarrollo tecnológico, con especial relevancia en el campo de las ciencias de la educación.

Así, por ejemplo, adicionalmente a lo comentado, es de señalarse que mientras el siglo pasado inició con una sociedad mayoritariamente iletrada, el actual comienza con una proporción de analfabetas menor al diez por ciento, la mitad de los cuales son mayores de cincuenta años.

Asimismo, la expectativa de escolaridad promedio para los niños que este siglo comenzaron la primaria es de más de once grados, lo cual contrasta con las expectativas de menos de un grado que había en 1900, de uno en 1921 y de 2.6 grados en 1960.

Finalmente, a fin de dar por concluido este punto, es de comentarse que a pesar de los esfuerzos titánicos por parte de diversos estudiosos de la materia pedagógica, docentes y algunos encargados de los cargos públicos en materia de educación, aún o se cuenta con el nivel educativo que el país necesita y al que todos aspiramos.

Ahora bien, si bien es cierto que los avances educativos de México durante su historia han sido hasta cierto punto prósperos, también lo es que el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI plantea retos sin

precedentes, que deja como único camino para afrontarlos: *el procurar que la educación se consolide como el motor del cambio.*

1.1.11.5. La situación actual y perspectivas del conocimiento educativo en México

“A partir de 1917, después del triunfo revolucionario y mucho más con un marco legal favorable para incrementar la educación popular, sobre bases de obligatoriedad, gratuidad y principios laicos debe reconocerse que por lo menos hasta 1970 fueron importantes y fundamentales los logros educativos en todos los niveles... a partir de esta fecha se debe señalar un declive en la calidad de la enseñanza; subsiste el aumento de instituciones educativas, peor es evidente el menosprecio que ha sufrido la educación por lo que hace a la calidad y ello a tenido otros problemas graves, entre ellos desinterés de los docentes, ausencia de buenos planes y programas de estudio y, lo más grave, carencia de valores y sentido patriótico de la educación; el aspecto presupuestal por supuesto ha tenido relevancia, ya que no se destina lo necesario para tan importante renglón, para el desarrollo social del país.”⁴²

Del estudio realizado a la evolución de la educación en México, se puede desprender que actualmente nuestro país no se cuenta con un sistema educativo que permita garantizar la construcción de un país realmente democrático, libre, justo, próspero, orgulloso de su cultura ancestral y a la vez competente para participar en la comunidad internacional contemporánea.

En ese sentido, si bien para varias generaciones los logros generados en el siglo pasado abrieron una serie de oportunidades de desarrollo personal y de movilidad social, también lo es que el sistema educativo actual requiere de mejores condiciones tecnológicas y pedagógicas para responder a las

⁴² *Ibidem.* pp. 58-59.

necesidades de las nuevas generaciones y de la plataforma productiva, así como a las condiciones del entorno internacional.

En la actualidad, nuestro sistema educativo presenta, en diferentes medidas, rigidez en los programas de estudio, desvinculación de lo que se enseña con la realidad actual, excesivo consentimiento a la repetición y permanencia en la institución académica, carente aprovechamiento significativo, deserción, insuficiente diversificación de las instituciones (problemas de cobertura), así como desigualdades entre los estados, las regiones y los diversos sectores sociales, todo ello derivado, entre otros, de los siguientes factores:

- Enfoques concentrados en la enseñanza tradicional, que pasan por alto las necesidades de aprendizaje del alumno.
- Desiguales niveles de relevancia de los contenidos de los programas respecto a las expectativas de las familias, así como de los sectores productivos imperantes.
- Existencia de profesores con perfiles y preparación inapropiados para el adecuado desempeño de su función.
- Débil motivación hacia la innovación y creatividad.
- Escasa existencia de instrumentos de evaluación integral.
- Falta de compromiso por parte de los sujetos del proceso educativo en sus correspondientes tareas.
- Formas de administración predominantemente burocráticas y verticales, con estructuras de gestión de lenta capacidad de respuesta en las oficinas centrales y en los planteles escolares.
- Infraestructura insuficiente para el buen desarrollo de la tarea educativa.
- Insuficiencia de recursos económicos públicos y privados destinados a la educación.
- Poco interés y escasa participación social en actividades de apoyo a la educación, la investigación y la cultura.

Ahora bien, si bien es cierto que una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de buena calidad, la única forma para mejorar la educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades es crear una cultura nacional que la identifique como el medio fundamental para lograr la prosperidad individual y colectiva, siendo fundamental e indispensable para ello aprovechar las aportaciones realizadas por los investigadores y expertos en materia educativa.

Aunado a lo anterior, no debe olvidarse que otra importante acción que incide en el mejoramiento de la calidad educativa es la inclusión de innovaciones en los esquemas pedagógicos, así como de la participación social en torno a las instituciones educativas. Esto es, deben incorporarse medidas que fomenten el fortalecimiento de la conciencia social como agente del cambio en la generación de un ambiente de respeto y corresponsabilidad en el que se valore la contribución de todas las organizaciones de la sociedad, culturales y gubernamentales, en pro del fortalecimiento de las instituciones académicas.

De igual forma, se puede sostener que uno de los grandes ejes para la transformación educativa en México es atender prioritariamente los problemas de falta de equidad, a fin de que todos los mexicanos tengan la oportunidad de aprender para la vida y a lo largo de toda la vida. Sólo así se crearán las oportunidades para que cada cual realice sus aspiraciones y logre una vida con la cual se sienta satisfecho, sea productivo y tienda a ser solidario con sus congéneres.

En tal sentido, se requiere contar con un sistema de educación cimentado en los valores humanos universales. Un sistema que sea acorde con la realidad imperante, diversificado, innovador, flexible y dinámico; coordinado con la sociedad en su conjunto, con el sector cultural y con el aparato productivo.

1.2. Historia de la educación jurídica

1.2.1. Aspectos generales

"De los recuerdos del pasado se forman las vidas nuevas." (Antonio José Restrepo)

En su obra, *La Formación de la tradición jurídica de occidente*, Harold Berman sostiene que la sabiduría antigua ha sobrevivido sin interrupción, pero sólo a condición de haberse transformado, aclarando que no cualquier cambio se considera como un desarrollo.

El desarrollo orgánico presupone que la reforma es una parte del carácter continuo de la tradición en su consiente continuidad en el tiempo. Así, por ejemplo, el Derecho está formado en sistemas legales integrados, en cada uno de los cuales los elementos constituyentes reciben su significado del sistema en su conjunto, tanto de lo que ha sido en el pasado como lo que llegará a ser en el futuro.

De lo anterior, se puede sostener que la historia de la enseñanza del Derecho es el único medio eficaz para redeterminar la actualización científica de los estudios jurídicos; ello, derivado de que desde los orígenes de la enseñanza jurídica sistematizada, las antiguas escuelas de jurisprudencia, luego de Leyes, así como las modernas facultades de derecho, han arrastrado viejos vicios de los cuales no se han podido liberar completamente. La tendencia a enseñar Leyes, más que derecho, es el más grande de los defectos.

En otras palabras, las circunstancias imperantes en la actualidad han

originado que el proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho como se ha venido suscitando, no sea acorde a las necesidades requeridas por la planta productiva y la satisfacción personal de los egresados.

Derivado de lo anterior, en México, por ejemplo, a partir de los años 70 del siglo XX, se instrumentaron programas de formación de personal docente a fin de elevar el nivel de enseñanza del Derecho, basándose para ello, en la experiencia acumulada a lo largo de la historia de la enseñanza jurídica.

Por todo lo anterior, es de resaltarse que la historia constituye la base para el conocimiento, valoración y proyección de cualquier tema de estudio. El campo de la enseñanza jurídica no puede ser la excepción, su evolución histórica es necesaria e imprescindible para comprender la situación actual del derecho y sus expectativas.

1.2.2. Los orígenes de la enseñanza jurídica

La enseñanza del Derecho, como parte del campo jurídico, ha tenido en el correr de los años una evolución muy interesante, toda vez que se encuentra contemplada desde los orígenes de las universidades de manera sistemática y, de manera empírica, desde las primeras civilizaciones.

En su obra *Les grands systèmes de droit contemporains*, René David comenta:

“...siguiendo a Montesquieu, en el siglo XIX apareció un buen número de estudios histórico-filosóficos sobre la evolución del derecho. Se analizaron los derechos de los pueblos más diversos, buscando comprender el progreso de la humanidad. Se profundizó el conocimiento de tribus primitivas, para explicar los orígenes del concepto de derecho y

también los juristas estudiaron el derecho de los países más avanzados del momento.”⁴³

Ahora bien, la importancia del análisis de las tribus primitivas nos lleva a la inquietud de profundizar en el conocimiento de determinadas instituciones y reglas jurídicas de la antigüedad.

De esta manera, por ejemplo, se pueden esclarecer y comprender de mejor forma-mediante las herramientas de la historia del derecho y el derecho comparado- los antiguos derechos romano, germánico, feudal, prehispánico, etc. Así, como saber que hubo un tiempo en que lo que hoy se conoce como sistema jurídico -Leyes conscientemente sistematizadas-, no existió entre los pueblos del planeta, pues si bien puede aseverarse que sí hubo un orden jurídico en cada sociedad antes de los siglos XI y XII, en el sentido de que había autoridades legalmente constituidas que aplicaban la Ley, las reglas y los procedimientos jurídicos que se aplicaban en gran parte no se diferenciaban de las costumbres sociales y de las instituciones políticas y religiosas. Esto es, la Ley no estaba sistematizada conscientemente.

Dicho lo anterior, resulta fundamental señalar que a finales del siglo XI, en cada país de Occidente se crearon tribunales profesionales, un cuerpo de legislación, una profesión jurídica, una bibliografía jurídica y una Ciencia del Derecho. El impulso básico para este desarrollo provino de la afirmación de la supremacía papal sobre toda la Iglesia de Occidente y de la independencia de ella de todo control secular.

En los siglos siguientes, el Derecho consuetudinario de los pueblos de Europa tendió a desaparecer, así se formaron primero el Derecho Canónico, el

⁴³ David, René. *Los grandes sistemas de derecho contemporáneos*, Trad. Emiliano Castillo, 11a. Edición. Editorial Dalloz, -París-Francia. 2002. p. 3.

Derecho Urbano, Real, Mercantil, Feudal y Señorial. De los siglos XVI al XX una serie de revoluciones transformaron la tradición jurídica occidental.

Sobre el particular, Harold Berman⁴⁴ comenta dentro su obra *La Formación de la tradición jurídica de occidente*, que el sistema jurídico está arraigado históricamente en los hechos que lo produjeron y ha cambiado como respuesta a las circunstancias nuevas y conforme a alguna pauta histórica. De lo anterior, la dimensión histórica del Derecho lo constituyen los tiempos pasados de varias comunidades y de los diversos sistemas legales que han producido esas comunidades.

En ese sentido, Berman sostiene que la tradición jurídica occidental fue trasformada por grandes revoluciones en el que el sistema preexistente ha sido derrocado y remplazado por otro con nuevas formas de gobierno, nuevas estructuras de relaciones sociales, económicas, Iglesia-Estado y de Derecho.

Cabe comentar que le término *revolución* lo emplea para referirse no sólo a los hechos violentos iniciales, sino también a todo el periodo requerido para que el sistema se establezca.

Berman, sostiene de igual forma que la nueva filosofía jurídica fue una reacción consciente contra el pasado, pero también fue una reacción de instituciones e ideas preexistentes. Así, señala que a finales del siglo XI la Iglesia de occidente logró por primera vez una identidad jurídica independiente de los emperadores, reyes y señores feudales. Estableció una jerarquía de tribunales eclesiásticos (curia papal), así como estudios jurídicos, tratados jurídicos y jueces. No obstante, todo esto habría sido imposible sin una comunidad preexistente, el *populus christianus* formado en los siglos V a XI.

⁴⁴ Berman Harold J., *La Formación de la tradición jurídica de occidente*. Trad. Mónica Utrilla de Neira, México, Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, 2001, 674 pp.

Aunado a lo anterior, comenta que el Derecho consuetudinario germánico - básicamente tribal, local y feudal, basado en la práctica de la vendetta o venganza entre clanes y familias, así como en ordalías, juramentos y otros procedimientos-, fue fundamento necesario para el sistema jurídico secular que lo reemplazó. El nuevo Derecho, en contraste con el antiguo, fue aprendido, refinado y sistematizado.

Conviene señalar, que anteriormente a este periodo existió un Derecho tribal de los pueblos de Europa, basado en juramentos de protección y servicio mutuos. Asimismo, existían unidades jurídicas territoriales agrupadas en aldeas, aldeas agrupadas en condados y condados agrupados en ducados o reinados. A la cabeza de las tribus y de las comunidades locales y feudales estaban las autoridades reales y eclesiásticas.

La institución de sanciones monetarias fijas pagaderas por la familia del delincuente a los parientes de la víctima, fue el rasgo destacado del Derecho de todos los pueblos de Europa. Se trataba de un sistema muy sensato, cuya función era evitar las venganzas. (Ejemplos: *leges barbarorum* de los francos sálicos, *Leyes de Etelberto*, promulgada en 600 DC, el *Edicto del jefe Lombardo Rotarism* expedido en 643 DC y las *Ordalías*).

La formalidad de la prueba y su carácter dramático se relacionaban con el hecho de que la Ley era casi enteramente oral; la Ley estaba contenida en multitud de proverbios, por lo que los elementos dramático y poético del Derecho tribal elevaron el habla legal por encima del habla ordinaria.

Otras instituciones características de este orden jurídico eran *la alarma judicial* al descubrirse un delito, la *proscripción*, que incluía la confiscación de todos los bienes y la *rendición noxal* o de la víctima.

Ahora bien, los elementos dinámicos del Derecho tribal fueron dos factores a favor del cambio abierto y consciente: la influencia del cristianismo sobre los conceptos jurídicos y el desarrollo de la realeza como institución translocal y transtribal, uniendo grandes zonas.

Así, sólo cuando la Iglesia cambió su ponderación hacia un Dios trascendente, que inspira al hombre a imitarlo, entonces las ordalías, las ayudas de juramento, los duelos y el juicio por paladines cedieron ante un procedimiento racional para descubrir la verdad interrogando testigos.

Señala Berman que la Iglesia acabó por asimilar muchas de las supersticiones paganas y las recubrió con fórmulas y ritos cristianos. Así, a finales del siglo XII iglesia se propuso reformarse a sí misma y al mundo por la Ley. Se estableció como entidad visible, corporativa y legal independiente de las autoridades imperial, real, feudal y urbana. Fue entonces cuando se estableció un fundamento para la formación de las comunidades estables.

Ahora bien, resulta importante señalar que el surgimiento de los modernos sistemas jurídicos occidentales estuvo directamente relacionado con el nacimiento de las primeras universidades europeas. El Derecho se enseñó como cuerpo distinto y sistematizado de conocimiento, explicado en función de principios generales y de verdades básicas por el sistema en su conjunto.

Los graduados universitarios ingresaron como consejeros, jueces, abogados, administradores y redactores legislativos. Aplicaron su conocimiento a una creciente masa de normas, ayudando a formar nuevos sistemas jurídicos a partir de los antiguos órdenes dispersos en las costumbres sociales y en las instituciones políticas y religiosas en general.

A finales del siglo XI las reglas, conceptos, decisiones y procedimientos jurídicos surgieron siendo datos, sin embargo, la conciencia de los participantes sobre la actividad jurídica llegó a incluir su estudio sistemático y la acumulación de un cuerpo de conocimiento acerca de ellas con las cualidades de una ciencia. La comprensión se fundió con la interpretación y ésta con la aplicación. Así, la ciencia jurídica se instituyó como el estudio acerca del derecho. Cuerpo de conocimiento sistemático, objetivo y comprobable.

Según Berman, fueron necesarios 3 integrantes para crear la tradición jurídica occidental: 1) el descubrimiento de los escritos jurídicos compilados en tiempos del emperador Justiniano, 2) el método escolástico que se usaba para análisis y síntesis los antiguos textos jurídicos y, 3) la enseñanza del Derecho en las universidades, mismas que reunieron a los eruditos en materia jurídica, teología, medicina y artes liberales, para formar la profesión.

Las universidades se establecieron desde el comienzo como instituciones educativas en que los profesores eran libres de adoptar posiciones opuestas, en contraste con el sistema eclesiástico anterior.

La Universidad Bolonia fue la precursora de la enseñanza sistematizada en occidente durante el siglo XI. En ella se impartían artes liberales, gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, astronomía, música, derecho, teología y música.

En lo que respecta al campo jurídico, resulta importante destacar que en la escuela de Bolonia se estudió por primera vez los textos de Derecho Romano mediante la forma de una sociedad de profesor y estudiantes. En un inicio los estudiantes pagaban directamente a los profesores, posteriormente fueron pagados por la ciudad, lo que redujo el dominio estudiantil sobre la universidad.

Irineo fue el precursor de la enseñanza sistematizada del Derecho, a él acudieron estudiantes de toda Europa.

Los estudiantes de Bolonia fueron los primeros que hicieron una teoría del Derecho, quienes definieron el derecho de posesión, elaboraron doctrinas de justificación y sistematizaron los antiguos textos sobre principios y conceptos.

El programa escolar consistía en la lectura del Digesto por parte del profesor, quien corregía el lenguaje del texto manuscrito y los estudiantes lo seguían. Había que explicar, después el maestro lo glosaba. Además, el programa escolar de Bolonia incluía la *disputatio*, que era una discusión sobre una cuestión de Derecho en forma de debate entre 2 estudiantes guiados por un profesor, de esta manera se condujo al análisis de los problemas jurídicos del momento, dando una perspectiva para analizar ciertas Leyes prevalecientes y ofreció ideales para poner a prueba su validez.

Finalmente, resulta importante tener presente las principales características sociales de la ciencia jurídica occidental en su periodo formativo al ser influida por las universidades, las cuales según Berman pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1) Las universidades ayudaron a establecer el carácter trasnacional de la ciencia jurídica occidental.
- 2) Ayudaron a otorgar al Derecho mismo una terminología y un método trasnacionales.
- 3) El método jurídico fue el que hizo posible la formación de sistemas jurídicos a partir de costumbres y Leyes diversas, incluso contradictorias, preexistentes.
- 4) Exaltaron el papel del sabio (científico) como forjador de la Ley, esto dio universalidad a la ciencia jurídica, que ayudó a superar las contradicciones de las Leyes.

- 5) La yuxtaposición del Derecho. El método escolástico se utilizaba en todas las disciplinas, asimismo, las materias de todas las disciplina se empalmaban.
- 6) El Derecho aunque vinculado con otras disciplinas estaba a parte y era distinto de ellas.
- 7) El que el Derecho se enseñara como disciplina universitaria hizo inevitable que las doctrinas jurídicas fuesen criticadas y evaluadas a la luz de verdades generales y ya no sólo estudiadas como un oficio o una técnica.
- 8) Elevaron el análisis del Derecho al nivel de ciencia, conceptualizando las instituciones jurídicas y sistematizando el derecho como cuerpo integrado de conocimientos, de modo que la validez de las reglas legales pudiese demostrarse por su congruencia con el sistema en su conjunto.
- 9) Las universidades produjeron una clase profesional de abogados, unida por una preparación en común y por una tarea común.⁴⁵

De todo lo expuesto puede observarse que el nacimiento del estudio sistemático del Derecho nace con la fundación de las universidades, ello como producto de una revolución del conocimiento que trae consigo el desarrollo e independencia de los órdenes laico y religioso.

El nuevo sistema de Derecho Canónico creado en los siglos XI y XII sólo abarcaba las relaciones jurídicas que caían en la jurisdicción de la Iglesia como entidad jurídica corporativa. Cada cual vivía de acuerdo con el Derecho Canónico y con uno o más sistemas jurídicos seculares. La diversidad de los sistemas jurídicos dentro de un orden legal común fue elemento esencial de la estructura de cada sistema.

Ninguno de los sistemas jurídicos coexistentes pretendía ser general, cada cual tuvo que desarrollar normas constitucionales para ubicar y limitar su

⁴⁵ Para mayor amplitud del tema, se recomienda ver: Berman Harold J., *La Formación de la tradición jurídica de occidente*. Trad. Mónica Utrilla de Neira, México, Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, 2001, 674 pp.

soberanía, asignar poderes gubernamentales dentro de ella y determinar los derechos y deberes básicos de sus miembros.

Del sistema del derecho constitucional eclesiástico fueron desarrollándose en forma gradual cuerpos bastante coherentes de reglas sustantivas del Derecho. A partir de la jurisdicción eclesiástica sobre los sacramentos, los testamentos, los beneficios, los juramentos y los pecados se fueron desarrollando paulatinamente cuerpos de Ley con respecto al matrimonio, la herencia, la propiedad, los contratos y los delitos y daños, respectivamente. También se desarrolló un conjunto de reglas de procedimiento judicial.

Los canonistas de los siglos XII y XIII, crearon categorías que habían brotado de la jurisdicción de los tribunales eclesiásticos y de los problemas jurídicos a que se enfrentaban esos tribunales y no del razonamiento especulativo de juristas académicos.

El Derecho Canónico tendió a ser sistematizado más sobre la base de procedimientos que de reglas sustantivas, sin embargo, después de Graciano, el Derecho Canónico también fue una disciplina universitaria, y así surgieron subsistemas de Derecho, aunque sin el alto grado de autonomía y de congruencia doctrinal que después se desarrollaría.

Cada uno de los subsistemas o campos del Derecho manifestó sus propios elementos estructurales, y cada uno manifestó de manera distinta los elementos estructurales del sistema en conjunto.

Los canonistas tomaron muchos de los antiguos textos romanos y de la costumbre germánica de su época y el conjunto resultante fue muy diferente de uno y otro.

Esto puede verse con mayor claridad en el procedimiento de los tribunales eclesiásticos 1) el método canónico es escrito, 2) el testimonio debía hacerse bajo juramento, con graves castigos por perjurio, 3) permitía que las partes estuviesen representadas por un abogado, quien discutía la Ley ante el juez, 4) inventaron el concepto de un doble sistema de procedimiento, desarrolló una ciencia de la investigación judicial de los hechos del caso, por la cual se exigía al juez que interrogara a las partes y a los testigos.

A comienzos del siglo XIII surgió un sistema de Derecho Canónico, un *ius canonicum*, Descomponiéndolo en Derecho Corporativo, Derecho Penal, Derecho Matrimonial, Derecho de Herencias, Derecho de Propiedad, Derecho de Contratos y Procedimientos, se le dio una apariencia de mayor coherencia. Ellos escribieron tratados sobre procedimientos, pero en general no analizaron subsistemas particulares de derecho sustantivo.

Su explícita sistematización lógica, partió de la creencia de que, bajo la multiplicidad de reglas y procedimientos jurídicos, se encontraba un conjunto de principios jurídicos básicos, y que era tarea de los juristas identificar esos principios. Los juristas pensaban en principios y a partir de éstos edificaron sistemas.

Los principios jurídicos subyacentes no sólo tenían un aspecto lógico, sujeto a la razón, sino un aspecto moral, sujeto a la conciencia. Por consiguiente, se necesitaba también una sistematización moral que se esforzara por obtener la justicia. Además, los principios subyacentes en el Derecho tenían un aspecto político de la reforma, desarrollo o crecimiento.

Los aspectos lógicos, morales y políticos de los principios jurídicos fundamentales quedaron resumidos en el concepto de Derecho Natural. Distinto del que habían sostenido griegos y romanos que era justicia, equidad, era un

derecho ideal.

Según los canonistas, el Derecho Natural era básicamente una norma que la Iglesia había de mostrar a los gobernantes seculares y, en segundo lugar, una norma por la cual interpretar y forjar el derecho de la iglesia. Era la moral del Derecho mismo, dentro de los sistemas jurídicos existentes.

Miles de jóvenes acudían anualmente a las universidades a estudiar Derecho con el fin de prepararse para seguir la carrera política. Se les enseñaba el derecho positivo y sus técnicas de aplicación, pero también se les enseñaba el Derecho Natural, el derecho que debía ser. Las glosas desempeñaban una función política.

El aspecto político se manifestó concretamente en la avalancha de legislación que procedió del papado y de los concilios de la iglesia. Asimismo, la continuidad de los estudios jurídicos (cánones, glosas, decretales y otras fuentes), se manifestó en la continuidad de la profesión jurídica.

La combinación de elementos lógicos, morales y políticos contribuyó a una sistematización que era totalmente distinta de un análisis simplemente doctrinal o dogmático de las reglas jurídicas. El Derecho Canónico era más que simples reglas, consistía en un proceso dialéctico de adaptar reglas a situaciones nuevas.

Cabe señalar, que en la Iglesia desde sus orígenes, había existido un orden jurídico. Existían muchas reglas de la Iglesia que pretendían regular la conducta y servir como base de toda adjudicación eclesiástica, pero no había un sistema de Derecho Eclesiástico, es decir, no había un cuerpo independiente, integrado y en desarrollo, de principios y procedimientos jurídicos eclesiásticos claramente diferenciados de la liturgia y de la teología.

Al paso de los siglos, los cánones emitidos por sínodos y concilios ecuménicos, así como por obispos individuales, se multiplicaron y a menudo fueron reunidos en colecciones extraoficiales, sin embargo, ninguna de estas colecciones reflejaron la existencia de un sistema jurídico consciente; el contenido sólo estaba dispuesto por orden cronológico y se combinaban reglas jurídicas con órdenes morales, doctrinas teológicas y fórmulas litúrgicas, como: 1) finanzas y propiedades de la iglesia, 2) la autoridad eclesiástica, 3) relaciones entre autoridades eclesiásticas y seculares 4) delitos y 5) matrimonio y relaciones de familia.

A partir del siglo XI, los lados material y corporativo de la Iglesia se fundieron con sus factores espiritual y sacramental. Se mezclaron completamente reglas jurídicas con reglas concernientes al culto y a la fe. La sistematización de las Leyes de la Iglesia se relacionó directamente con la revolución papal que se remontaba a las decretales de algunos de los primeros papas y concilios romanos, para dar una base legal a la supremacía papal sobre la Iglesia y de la independencia eclesiástica de toda autoridad secular.

Así, el sistema de Derecho Canónico se basó en la interrelación de los siguientes elementos:

- La periodización en el derecho viejo y Derecho nuevo que terminó en 1140 en el gran tratado de Graciano
- El resumen y la integración de ambas como estructura unificada y
- La concepción de que todo el cuerpo del Derecho avanza en el tiempo en un proceso continuo.

El nuevo sistema de Derecho Canónico ejerció una influencia formativa sobre los conceptos occidentales de la naturaleza de un sistema jurídico. No sólo teorías y métodos, sino también muchos conceptos e instituciones jurídicas

específicas, pasaron a formar parte de la contemporánea ciencia jurídica romana a partir de la nueva ciencia del Derecho Canónico. Sin embargo, había diferencias entre ellos:

- 1) El Derecho Canónico era el derecho positivo de la Iglesia, mientras el romano no era el derecho positivo de ninguna entidad específica de occidente, y
- 2) El Derecho Romano fue tratado como algo terminado y el canónico, aunque también viniese del pasado, no estaba terminado y continuamente había que rehacerlo.

Los elementos armonizadores o estructurales del Derecho Canónico, que ayudaron a convertirlo en un sistema independiente, integrado y en desarrollo, se derivaron en parte de la constitución legal de la Iglesia, entendida como la ubicación y los límites de la soberanía, el proceso de selección de los gobernantes, la asignación de los poderes legislativos, administrativos y judiciales, el alcance de la autoridad gubernamental y los derechos y deberes básicos de los súbditos.

Ahora bien, los canonistas de finales del siglo XII atribuyeron el supremo gobierno de la Iglesia al Papa. Así, el Papa fue por derecho el legislador supremo, el administrador supremo y el juez supremo. Este creó una muy eficiente burocracia de especialistas en diversos campos. Se valía de agentes intermedios para gobernar las diócesis, así como también los obispos tenían agentes Intermediarios para gobernar las parroquias. El gobierno papal actuaba en los niveles regional y local, por medio de legados papales, que los había de 3 clases: 1) el legado proctorial, que era enviado a una localidad o región con plenos derechos para actuar en lugar del Papa, 2) el juez-delegado, que ejercía el poder judicial del Papa en casos particulares y 3) el nuncio, que era el transmisor de mensajes.

Estas limitaciones ciertamente no llegaban a los conceptos modernos de separación de poderes y de federalismo, sin embargo, constituyeron importantes frenos al absolutismo. En general, la iglesia, después del Concordato de Worms de 112 D.C., llegó a aceptar, en la teoría tanto como en la práctica, unas considerables limitaciones al alcance de su autoridad, sin embargo, las teorías de las limitaciones constitucionales al absolutismo papal se debilitaron por falta de un tribunal que pudiese desafiar al papado.

Con el principio de las limitaciones jurisdiccionales al poder y la autoridad, la Iglesia se constituyó como entidad jurídica corporativa que confería jurisdicción a cargos eclesiásticos particulares y la Ley de las corporaciones la que determinaba la naturaleza y los límites de la jurisdicción así conferida.

Los canonistas del siglo XII utilizaron antiguos conceptos romanos, germánicos y cristianos de entidades corporativas al desarrollar un nuevo sistema de derecho de las corporaciones aplicable a la iglesia. Armonizaron los 3 conjuntos de conceptos para dar soluciones prácticas a conflictos jurídicos que habían surgido en la secuela de la revolución papal entre la iglesia y las entidades seculares y dentro de la propia iglesia.

La Iglesia se declaró entidad legal corporativa independiente de emperadores, reyes y señores feudales. Difería considerablemente del derecho de las corporaciones de los romanos que se encuentra en los textos de Justiniano. La idea de la corporación como fraternidad, con personalidad de grupo y una voluntad de grupo, en contraste con la idea romana de una corporación como institución cuya identidad es creada por una autoridad política superior.

Canonistas distinguieron entre 3 distintas esferas de derechos: 1) los derechos que eran principalmente de las corporaciones como tales, 2) los derechos que eran principalmente de miembros individuales o de cargos como

miembros individuales o funcionarios y 3) los derechos de la corporación y un miembro individual o funcionario en común.

De manera característica se dijo que la jurisdicción eclesiástica debía ser dividida en 2 tipos: la jurisdicción sobre ciertas clases de personas y la jurisdicción sobre ciertos tipos de conducta o de relaciones.

Fueron las limitaciones puestas a la jurisdicción de cada una de las entidades de la cristiandad occidental, las que hicieron necesario y a la vez posible que cada una desarrollara no sólo sus Leyes, sino también un sistema de Leyes, y más que eso, un sistema de derecho.

Ahora bien, las competencias y la cooperación entre jurisdicciones limitadas no sólo hicieron necesaria y posible la sistematización del Derecho, sino que también condujeron a la formulación y resolución legal de algunos de los problemas morales y políticos más agudos de la época, lo que ha contribuido al excesivo legalismo de occidente.⁴⁶

⁴⁶ Para mayor abundamiento consultar: Berman Harold J., *La Formación de la tradición jurídica de occidente*. Trad. Mónica Utrilla de Neira, México, Fondo de Cultura Económica, primera reimpresión, 2001, 674 pp.

1.2.3. La enseñanza jurídica tradicional

Como se ha podido apreciar en el punto que antecede, el nacimiento de la enseñanza del derecho de una manera sistematizada ha ido al par con el origen de las universidades europeas.

Ahora bien, en un principio la enseñanza del Derecho en las Universidades se basó en el estudio de los textos romanos, realizándose glosas y comentarios a la mismos, ello a fin de adecuar los citados textos a su realidad.

Lo anterior, originó la creación de una ciencia que vino a desembocar en la formación de un sistema jurídico -conjunto de normas perfectamente sistematizado-.

Por todo ello, se puede sostener que el estudio del derecho en esos tiempos era significativo, toda vez que no se enfocaba exclusivamente a la memoria y repetición de los textos, sino que por el contrario, estaba basado en un análisis, interpretación y adecuación de los documentos antiguos, generando así nuevos conocimientos.

Sin embargo, con el paso del tiempo, el desarrollo de una multiplicidad de centros de estudio derivados de la demanda estudiantil, así como la influencia de aspectos políticos y económicos, generó que con el tiempo la enseñanza del Derecho cayera en un estancamiento e incluso retraso en su evolución, toda vez que la enseñanza en la mayoría de las veces se ciñó en la repetición y la carencia de un análisis.

Ahora bien, el predominio de las llamadas clases magistrales, en las que tajantemente el alumno es receptor y el profesor emisor, fue ganando terreno hasta el punto en que las mismas se convirtieron en el único modelo de

enseñanza del derecho en las universidades.

En las últimas décadas, se ha intentado incorporar una serie de metodologías y técnicas de enseñanza que sean acorde a las necesidades actuales, desechando todos aquellos vicios que han provocado el retraso del desarrollo en estudio del derecho. Sin embargo, los esfuerzos aún no son suficientes, existen muchas instituciones educativas que siguen guardando celosamente los vicios que genera lo que se la denominado actualmente clase tradicional.

Aunado a lo anterior, resulta importante aclarar que el referirse a la *enseñanza tradicional del derecho* se recoge todo el arsenal de conceptos y fundamentos de la vieja educación administrativa, dosificada, y que es enseñada a estudiantes pasivos, irreflexivos y ausentes de su propio proceso de formación e instrucción.

Así, el concepto tradicional de la enseñanza jurídica se materializa en la actualidad por las siguientes características:

- En los programas de las facultades se exponen contenidos informativos con un enfoque limitado y pragmático.
- En cuanto a la metodología didáctica, se reduce a las llamadas clases magistrales o teóricas dadas por el profesor a un grupo de alumnos que está obligado reglamentariamente a concurrir a clase. Durante la mayor parte del tiempo, el profesor habla, ocasionalmente es interrumpido por un alumno, quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre los que versa la clase.
- Los estudiantes se gradúan después de cumplir toda la ritualidad de los exámenes teóricos y estudios monográficos, desligados de la realidad de la sociedad en que van a servir.

Ahora bien, de lo expuesto hasta estos momentos, se puede llegar a sostener que el sistema de educación tradicional del Derecho tiene las siguientes desventajas:

- Desconoce una decisiva diferencia entre los conocimientos que imparte el profesor y los que adquiere efectivamente el alumno.
- Se desconoce que el proceso de enseñanza no se dirige tanto a la adquisición de conocimientos, sino más bien a la creación de hábitos mentales, actitudes, manejo de fuentes, adiestramiento en la solución de problemas.
- Las facultades se limitan a comunicar o tratar de comunicar a los alumnos una masa de información enciclopédica que no apunta a la formación del educando.
- Se crea una desvinculación entre la teoría y la realidad derivado de la falta de un enfoque práctico en la enseñanza-aprendizaje del Derecho.
- Existe una mayor dificultad de los egresados para incorporarse en el campo laboral, derivado de falta de conocimiento en el campo práctico.

1.2.4. La concepción dinámica de aprendizaje del derecho

Como se ha señalado con antelación, el estancamiento en el desarrollo del estudio del Derecho, derivado del mantenimiento injustificado de vicios en la práctica docente, así como las necesidades imperantes en la actualidad, ha generado que diversos estudiosos en materia pedagógica y notables juristas se hayan esforzado por incursionar una serie de metodologías y técnicas educativas que subsanen las deficiencias existentes por la aplicación exclusiva del llamado método tradicional de enseñanza.

Lo anterior, con el fin de que se incursione en lo que ha denominado *concepción dinámica de aprendizaje del derecho*, el cual debe versar bajo los siguientes principios.

- *Insertar en la enseñanza jurídica la creación de conocimientos.* Para ello, debe entenderse que el estudiante es el centro y ejecutor de su proceso de formación, relegando al maestro a un nivel secundario de asesor, orientador, facilitador, etc.
- Los estudiantes, motivados y estimulados por el maestro, deben *preparar materiales a la clase con interrogantes e inquietudes*, ello a fin de sostener académicamente un diálogo creador y fructífero, bajo la dirección docente.
- *La clase pasa a ser una búsqueda del conocimiento a través de un proceso colectivo*, conectada a situaciones sociales actuales en las que el fenómeno jurídico opera, reproduciendo para ello en el aula los mecanismos reales de producción del derecho.
- *Vincular los estudios científicos a la realidad jurídico-social concreta*, a fin de que el estudiante analice críticamente el tema jurídico, en funcionalidad, eficiencia o desuso.
- *Vinculación del aprendizaje jurídico con el resto de las ciencias*, las cuales son un auxiliar indispensable para explicar el fenómeno jurídico.
- Sensibilizar a los estudiantes de que *la ciencia jurídica es un factor fundamental en el contexto de los procesos de cambio social y desarrollo.*
- Formar al jurista y abogado en una *noción dinámica y abierta del Derecho.*

En síntesis, una concepción dinámica del aprendizaje del Derecho supone un cambio cualitativo, tanto de los contenidos y concepciones del Derecho, como de los métodos didácticos aplicables, que apunte a hacer de la enseñanza jurídica una etapa creativa de la ciencia jurídica, como una instancia realmente formativa del licenciado que la sociedad requiere.

Capítulo II

El conocimiento educativo, la didáctica y el proceso enseñanza–aprendizaje

2.1. El conocimiento educativo

2.1.1 Consideraciones generales

“De la educación depende en gran medida el progreso de la humanidad... así constituye una de las armas más poderosas de que disponemos para forjar futuro...” (Jaques Delours)

Enfrentar los retos que plantea el desarrollo de un país demanda, entre otros puntos, una visión del quehacer educativo sustentada en la corresponsabilidad entre la sociedad, los distintos sujetos del proceso educativo y el gobierno. Así, es de sostenerse que la educación nos concierne a todos, pues a todos nos atañen sus limitaciones y sus logros.

En ese sentido, una vez analizado en el capítulo que antecede la evolución de la educación en general y la correspondiente al campo jurídico, se hace necesario tener una idea genérica de los conceptos pedagógicos básicos para la comprensión de la problemática educativa en México, especialmente en lo que se refiere al campo jurídico.

Si bien se ha hablado de manera abundante respecto de la forma de educación, los métodos educativos, tipos de escuelas y temas de enseñanza, a lo largo de la historia de la humanidad, no se ha analizado con precisión qué debemos entender por cada uno de ellos y en qué se sustenta la idea de una evolución de los mismos.

Por lo anterior, se hace necesario desarrollar en el presente capítulo, aunque de manera breve, el marco teórico-conceptual pedagógico indispensable para que cualquier lector -independientemente del campo de su actividad- pueda llegar a comprender el sentido de los conceptos empleados en la obra en desarrollo, así como los alcances de las propuestas expuestas; todo ello, bajo el entendido de que el proceso educativo sigue en un constante cambio.

Cabe hacer mención que algunos de los puntos a exponer son extremadamente amplios y susceptibles de ser objeto de un análisis en particular, razón por la cual, exclusivamente se hará el señalamiento de lo que se estima debe entenderse por cada uno de ellos, así como la descripción de sus aspectos primordiales, sin entrar para ello, a detalle en puntos de controversia.

2.1.2. Diversas concepciones del vocablo educación

2.1.2.1. Concepto etimológico de educación

El desarrollo del presente punto, al parecer en primera instancia irrelevante, no lo es así, toda vez que el mismo permite conocer los orígenes del aparente obvio

vocablo *educación*, retroceder para buscar su auténtico sentido y así estar en posibilidad de adentrarse en su significado contemporáneo.

En ese orden de ideas, resulta importante comentar que existen dos formas, aparentemente contrapuestas, del concepto etimológico de educación:

Educare, en latín, proporcionar lo necesario desde afuera,

Educere, en latín, proceso de extraer, de sacar algo que ya estaba dado de antemano.¹

A través de la historia de la educación podemos encontrar partidarios de ambas posiciones; sin embargo, estimo la educación puede ser entendida como el resultado de ambas raíces latinas.

Esto es, *educar* debe considerarse como un proceso de proporcionar, de conducir, de guiar, pero a partir de extraer el cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, ello a fin de lograr un aprendizaje significativo. Ahora bien, el resultado de ese proceso de educar debe considerarse como la *educación* propiamente dicha.

Derivado de lo anterior, al considerarse como un proceso el *educar*, el mismo debe llevar implícita la idea del avance, del progreso y del desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, a fin de poder comprender su realidad y estar en posibilidad de transformarla de manera consciente.

2.1.2.2. Concepto general de educación

Como se ha señalado con antelación, a lo largo de la historia de la educación se han expuesto una gran diversidad de definiciones de lo que debe entenderse como educación. Así, el enfoque de las mismas ha dependido de la corriente pedagógica y del autor.

¹ *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Vol. I, Editorial Santillana. México. DF. 1992.

A continuación se citan algunas de las definiciones en relación con el tema en desarrollo. Cabe señalar, que derivado de que el objetivo del tema no es realizar un estudio específico del concepto de educación, se realizan exclusivamente solo algunos breves comentarios.

“La educación es el perfeccionamiento intencional y permanente de las capacidades específicamente humanas: inteligencia y voluntad.”²

“La educación es un resultado y un proceso. El resultado de la educación es una perfección del hombre, un grado de perfección, de mejora como persona, que antes no tenía. El proceso educativo consiste en la ejercitación adecuada de facultades específicas humanas (entendimiento, voluntad y afectividad).”³

“La educación designa el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquirieron la experiencia del mismo históricamente acumulada y culturalmente organizada.”⁴

“La educación es el resultado del proceso educativo que implica preparación para transformar una realidad desde los conocimientos, habilidades, valores y capacidades que se adquieran en cada etapa y a lo largo de la vida.”⁵

“La educación es, en realidad, un antiguo nombre para la más antigua de las aventuras intelectuales del hombre; el esfuerzo deliberado por acrecentar su singular capacidad de reunir los datos de la experiencia, con el objeto de comprenderla e interpretarla, para tener en el futuro mejores experiencias y poder aprovechar más las anteriores”⁶

² *Ibem.*

³ Castillo Ceballos, Gerardo. *Juventud, Reto y Promesa*. Editorial Loma, México D.F. 1992.

⁴ Coll Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Piados, México D.F. 1992.

⁵ Díaz Domínguez, Teresa. *La Educación como Factor de Desarrollo*. Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior. Cuba. 2003.

⁶ Marc Belth, *La educación como disciplina científica*, Editorial El Ateneo, Argentina, Buenos Aires, 1971, p. 15.

“La educación debe orientarse a crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente a repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos y descubridores. También debe formar mentes que puedan criticar, que puedan verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca.”⁷

Independientemente de los aciertos y carencias que pudiesen encontrarse en cada una de las definiciones expuestas, es conveniente recordar que al desarrollarse el concepto etimológico de educación, se dijo que el mismo puede ser entendido como un complemento de las raíces latinas *Educare* y *Educere*; esto es, el resultado de la *conducción o guía y extracción del cúmulo de experiencias previas* que cada persona posee.

De lo anterior, se puede desprender que el *fenómeno educativo* se presenta en 2 fases, las cuales no deben confundirse:

Como proceso (*proceso educativo*)

Como resultado de ese proceso (*educación en estricto sensu*)

Es de resaltarse que varios autores al expresar sus definiciones sobre el concepto *educación*, éste lo confunden con el *proceso educativo*, situación que deriva de una mala percepción del término, misma que a continuación se esclarece.

En primer término, es conveniente precisar que el *proceso de educar* puede presentarse en dos variables:

La idea de intentar educar a otros o de quien pretende educarse por otros (*Heteroproceso de educación*); y

⁷ Kamil, C. *La autonomía como objetivo de la educación. Aplicación de la teoría de Piaget. Paradigmas de la psicología educativa*. 1985.

La idea de perfeccionamiento del individuo por sí mismo (*Autoproceso de educación*).

En ese sentido, educar (tanto como proceso y resultado) no sólo es conducción o guía y extracción del cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, sino que también puede constituirse bajo el autoperfeccionamiento del individuo.

Ahora bien, al hablarse de *educar como proceso*, el mismo debe llevar implícita la idea del avance, del progreso y del desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, con el objeto de poder comprender su realidad y estar en posibilidad de transformarla de manera consciente.

Lo anterior, derivado de que no puede hablarse de *educación en estricto sensu*, si el resultado del desarrollo en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, no traen consigo el comprender de manera conciente el entorno en el cual se están desarrollando y la capacidad para conservarla o transformarla - derivado del análisis de sus antecedentes, características y perspectivas-, pues en ello versa su finalidad primordial.

Por todo ello, se estima debe considerarse como *educación -en estricto sensu-* el resultado del proceso educativo, esto es, el desarrollo intencional adquirido en forma permanente en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, derivado de su conducción, guía o autoperfeccionamiento y de la extracción del cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, a fin de poder comprender una realidad y estar en posibilidad de conservarla o transformarla de manera consciente.

2.1.3. Aspectos generales de la función social de la educación

A lo largo de la historia se observa una tendencia de las sociedades a la conservación de su cultura, valiéndose para ello de la implementación de un proceso de socialización o enculturación de sus miembros -que no es otra cosa que un proceso educativo-, a través del cual, en el ámbito social, se adaptan los individuos a los comportamientos y exigencias de su grupo social y también se les imprime el deseo de mejora y cambio de su propia realidad social.

Es de aseverarse que lo anterior constituye la función social de la educación, ya que al potenciar las relaciones e influencias entre grupos, como familia, amigos, escuela, asociaciones, etc., prepara a los individuos para comportarse acorde con la cultura común de la sociedad a la que pertenecen y, aún más, estar en posibilidades de modificarla de una manera conciente.

A mayor abundamiento, esas relaciones e influencias grupales generan un conjunto de valores y conocimientos que se transmiten y que son asimilados desde una perspectiva social.

En ese sentido, la educación debe atender a que cada grupo social dispone de su propia cultura que lo hace ser peculiar y distinto a otros grupos, ello derivado del conjunto de comportamientos, actitudes y valores que conforman su modo de vida y su propia identidad. Así, el proceso educativo es, por tanto, un proceso universal inherente a toda la humanidad, cuya finalidad es preservar, desarrollar y promover las funciones sociales de una determinada cultura, de manera conciente, responsable y siempre con la tendencia a mejorarla.

De lo anterior, es de observarse que las funciones sociales de la educación se dirigen a tres finalidades fundamentales:

1. Preservar la cultura social.
2. Desarrollar la cultura social.
3. Promover la cultura social.

La *función preservadora de cultura de la educación*, garantiza la continuidad y cohesión que permite a la sociedad perdurar mas allá de la vida de los miembros que la conforman. Por tanto, la transmisión de la cultura es condición de supervivencia de la sociedad que se manifiesta de una generación a otra.

La *función de desarrollo de cultura de la educación*, está en correspondencia con la formación de personas críticas y creativas que generen nuevos conocimientos y den respuesta desde un enfoque histórico-cultural a los problemas presentes y futuros transformando y enriqueciendo la sociedad.

La *función de promoción de cultura de la educación* complementa las de preservar y desarrollar en tanto logra mediar entre una y la otra, haciendo que las personas libres y creadoras que se formen, adaptadas a las normas sociales del grupo, estén preparadas para difundir la nueva cultura que se va creando como una nueva cualidad a lo largo del proceso educativo y permita así que las nuevas actitudes, valores y patrones de conducta de la sociedad no la desestabilicen, si no que la potencien y eleven a un nivel superior.

Resulta importante señalar, que a partir de estas funciones se definen los objetivos de las políticas educativas de la sociedad como:

La incidencia de la capacitación profesional, social y política de sus miembros en el progreso del país.

El control social que los dirigentes puedan ejercer sobre las ideas, valores y actitudes que se desean transmitir.

La mejora de la calidad humana de los individuos.

La democratización de la enseñanza bajo el principio de igualdad de oportunidades.

La relación entre los intereses individuales y los intereses sociales.

El perfeccionamiento continuo del sistema general de educación.⁸

2.1.4. Características de la educación

De lo expuesto en puntos anteriores, se puede desprender que la educación presenta, entre otras, las siguientes características:

1. Es el resultado del proceso educativo

Algunos autores llegan a confundir la educación con el proceso que le da origen. Esto es, como se ha señalado con anterioridad, *educar* debe considerarse como un proceso de proporcionar, de conducir, de guiar o de autoperfeccionarse, a partir de extraer el cúmulo de experiencias previas que cada persona posee.

Ahora bien, *el educar* lleva a adquirir un avance, progreso o desarrollo en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, lo que debe ser considerado como *educación*, más no el proceso que lleva a conseguir dicho desarrollo.

2. Es intencional y permanente

La educación es el producto de un proceso que tiende al desarrollo en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, sin embargo, una de las características distintivas de la educación es su intencionalidad del sujeto en adquirirla y la permanencia que en el se presente, a diferencia de otros procesos como sería el adiestramiento.

⁸ Para ampliar sobre este tema, se recomienda consultar: Díaz Domínguez. Teresa. *La Educación como Factor de Desarrollo*. Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior. Cuba. 2003.

3. *Se enfoca al desarrollo de seres racionales*

Una de las características primordiales de la educación es la racionalidad con que debe contar el sujeto que desea incorporarse al proceso educativo, toda vez que el mismo versa en un desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades.

Así, no se puede hablar de educar a un ser que no es conciente de sus actos y pensamientos, y que por ende, no tiene la capacidad de comprender el proceso educativo y mucho menos los alcances del mismo, siendo en tal caso nulo el desarrollo que se pudiese obtener.

Aunado a lo anterior, hay que recordar que el fin primordial de la educación es el llegar a desarrollar las potencialidades del individuo educando, a efecto de que el mismo pueda comprender su realidad y esté en posibilidad de mantenerla o transformarla de una manera consciente.

Por lo anterior, no puede haber educación si no existe raciocinio en el sujeto que desea someterse al proceso educativo.

4. *Versa sobre los conocimientos, habilidades, valores y capacidades*

Como se ha señalado reiteradamente a lo largo del presente Capítulo, al considerarse como un proceso el *educar*, el mismo debe llevar implícita la idea del avance, del progreso y del desarrollo de los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos.

En dicho sentido, la *educación* como resultado del proceso que le da origen, implica un avance o desarrollo sobre las potencialidades que todo individuo racional

posee y que son necesarias para comprender su entorno y estar en posibilidad de mantenerlo o transformarlo de manera consciente.

5. *Deriva de su conducción, guía o autoperfeccionamiento y de la extracción del cúmulo de experiencias previas que cada persona posee*

Conviene recordar que la educación deriva de un proceso, el cual se puede desarrollar bajo 2 formas:

La idea de intentar educar a otros o de quien pretende educarse por otros (*Heteroproceso de educación*); y

La idea de perfeccionamiento del individuo por sí mismo (*Autoproceso de educación*).

Así, educar es un proceso de conducción, guía o autoperfeccionamiento del individuo, el cual tiene que partir de la extracción del cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, a fin de desarrollar sus potencialidades de las cuales se ha hecho referencia con antelación.

6. *Tiene como finalidad poder comprender una realidad y estar en posibilidad de conservarla o transformarla de manera consciente*

El *proceso educativo* tiene como finalidad el desarrollo de las potencialidades del individuo educando (la educación); en tanto que la finalidad primordial de la *educación* versa en el individuo sujeto al proceso educativo, en el sentido que éste pueda llegar a comprender su realidad y esté en posibilidad de mantenerla o transformarla de una manera consciente.

Asimismo, la educación permite difundir la nueva cultura que se va creando como una nueva cualidad a lo largo del proceso educativo y permita así que las nuevas actitudes, valores y patrones de conducta de la sociedad no la desestabilicen,

si no que la potencien y eleven a un nivel superior.

7. *La educación se produce siempre en contextos sociales*

Como se ha comentado con anterioridad, la educación garantiza la continuidad y cohesión que permite a la sociedad perdurar mas allá de la vida de los miembros que la conforman, así como está en correspondencia con la formación de personas críticas y creativas que generen nuevos conocimientos y den respuesta desde un enfoque histórico cultural a los problemas presentes y futuros transformando y enriqueciendo la sociedad.

Derivado de lo anterior, la educación fortalece las relaciones e influencias entre grupos, como familia, amigos, escuela, asociaciones, etc., por lo que se estima se produce siempre en contextos sociales, preparando a los individuos para comportarse acorde con la cultura común de la sociedad a la que pertenecen, sin que ello no implique que estén capacitados para transformarla.

2.1.5. Diferencia entre educación, pedagogía y didáctica

La educación, en *stricto sensu*, es un término que se presta a confundirse con ciertos vocablos, los cuales si bien tienen relación con el mismo, no son sinónimos.

Así, por ejemplo, como se ha visto con antelación, existe una clara diferenciación entre lo que debe considerarse como educación y el proceso que le da origen (educar).

De igual forma, los términos pedagogía y didáctica son en numerosas ocasiones utilizados como sinónimos del vocablo educación, lo cual es un error, pues si bien se encuentran muy estrechamente interrelacionados, no significan lo mismo;

cada uno de ellos cuenta con un campo de acción distinto, como se verá a continuación.

Los conceptos aludidos al guardar relación entre sí, derivan en algunas semejanzas, entre las que destaca la siguiente: *los tres conceptos convergen en el proceso educativo* a través del cual el individuo desarrolla, ejercita y perfecciona sus capacidades. No obstante lo anterior, existen diferencias entre ellos.

Así, como se expuso en puntos anteriores, por **educación** debe entenderse el *resultado del proceso educativo*, esto es, el *desarrollo intencional adquirido de manera permanente en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos*, derivado de su conducción, guía o autoperfeccionamiento y de la extracción del cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, a fin de poder comprender una realidad y estar en posibilidad de conservarla o transformarla de manera consciente.

Por su parte, la **pedagogía** etimológicamente deriva de las raíces griegas *país*, *piados* = niño y *ágo*, *águein* = dirigir, llevar; esto es, ciencia de dirigir a los niños. Sin embargo, dentro del plano conceptual de la educación moderna, la pedagogía se considera como “el conjunto de conocimientos sistemáticos relativos al fenómeno educativo.”⁹

En ese sentido, toma como objeto de estudio al fenómeno educativo (proceso educativo y resultado de dicho proceso), esto es, al desarrollo intencional adquirido de manera permanente en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, ello con la finalidad de poder comprender y desarrollar la práctica educativa y lograr un mejor perfeccionamiento de las potencialidades del individuo educando dentro del propio campo de la educación.

⁹ De Mattos, Luiz. *Compendio de Didáctica General*. Editorial Kapeluz. Argentina. 1990. p.19.

Finalmente, es de señalarse que la **didáctica** es parte de la pedagogía y debe ser considerada como un instrumento de la misma, toda vez que se encarga de los aspectos aplicativos o metodológicos de la enseñanza; esto es, de la forma de cómo enseñar u orientar el aprendizaje, de acuerdo a los fines de la educación. Así, de conformidad con su propio significado etimológico, la palabra didáctica viene del griego *didaktiké* que significa arte de enseñar.

En otras palabras, “la didáctica se encarga de la sistematización de los procedimientos y técnicas para que los alumnos aprendan...”¹⁰

2.2. La didáctica

2.2.1. Aspectos generales

“La didáctica debe constituir un verdadero arte de enseñar, a fin de consagrarse como un instrumento eficaz de la pedagogía.” (El autor)

Uno de los aspectos más importantes en el proceso educativo, es conocer la forma en que debe desarrollarse el mismo para obtener los mejores resultados. Función que le corresponde a la *didáctica*.

Así, como se ha venido desarrollando, al ser la didáctica la instancia operativa de la pedagogía que permite llevar a cabo la sistematización del proceso enseñanza y aprendizaje, la misma es la propone elementos para el *diseño instruccional*, así como métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

¹⁰ *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000. p. 7.

Derivado de lo anterior, se considera importante para efectos del presente trabajo conocer los aspectos primordiales de la didáctica, a fin de contar con los elementos suficientes que permitan comprender el contenido de la propuesta que se expone en el Capítulo final, así como su viabilidad de incorporación en el campo práctico de la realidad mexicana.

Conviene precisar, que algunos de los puntos a exponer en el presente apartado son extremadamente amplios y susceptibles de ser objeto de un análisis en particular, razón por la cual, exclusivamente se hará el señalamiento de lo que se estima debe entenderse por cada uno de ellos, así como la descripción de sus aspectos primordiales.

2.2.2. Concepto de didáctica

Al igual que el concepto educación, existen diversas definiciones de lo que debe entenderse por didáctica, las cuales si bien son expuestas comprendiendo elementos diversos, en esencia todas ellas convergen en su naturaleza y función.

No obstante lo anterior, se estima importante exponer algunas de las definiciones del término en desarrollo, haciendo la salvedad de que exclusivamente se realizarán algunos breves comentarios de las mismas, sin entrar a debate respecto de sus aciertos y carencias.

Así, en primer término, conviene recordar que de conformidad con la etimología la palabra didáctica viene del griego *didaktiké* que significa arte de enseñar, siendo por tanto la responsable de la parte metodológica y técnica de la pedagogía.

Por su parte, Imideo G. Nérci considera que la didáctica es:

“...el estudio del conjunto de recursos técnicos que tiene por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de

madurez que le permita encarar la realidad, de manera consiente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable.”¹¹

De Mattos, en su obra *Compendio de Didáctica General*, la define como:

“...la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje.

...definida en relación a su contenido, la didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas, teniendo en vista sus objetivos educativos.”¹²

Hermes De Jesús Henríquez Algarín, por su parte, considera que la didáctica es:

“...el proceso de interacción comunicativa entre sujetos y actores educativos implicados en el quehacer pedagógico, que posibilita a través de la investigación, el desarrollo de acciones transformadoras para la construcción de un saber pedagógico como aporte al conocimiento.”¹³

En el mismo sentido, Cecilia A. Morgado Pérez señala que:

“La didáctica es el arte de enseñar o dirección técnica del aprendizaje. Es parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas e integral formación. La didáctica es la acción que el

¹¹ Citado en *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000. p. 8.

¹² De Mattos, Luiz. *Op. cit.* p. 27.

¹³ *Psicología para padres y profesionales*.

www.psicopedagogia.com/glosario.php?accion=visualizar&termino=didactica (Rubro: Definición de didáctica).

docente ejerce sobre la dirección del educando, para que éste llegue a alcanzar los objetivos de la educación. Este proceso implica la utilización de una serie de recursos técnicos para dirigir y facilitar el aprendizaje.”¹⁴

Resulta fundamental recordar que la *didáctica* es parte de la pedagogía y asimismo, debe ser considerada como un instrumento de la misma, toda vez que se encarga de los aspectos aplicativos o metodológicos de la enseñanza-aprendizaje; esto es, de la forma de cómo enseñar u orientar el aprendizaje, de acuerdo a los fines de la educación.

Derivado de lo anterior, se puede sostener que la didáctica tiene como función el llevar a cabo la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, proponiendo los elementos óptimos para el diseño instruccional, así como los métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

En conclusión, se puede sostener que la *didáctica* es la parte de la pedagogía que se encarga de estudiar el conjunto de aspectos metodológicos y de recursos técnicos que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje, a efecto de proponer los elementos óptimos para la realización del diseño instruccional, así como los métodos, técnicas y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo a los fines de la educación.

2.2.3. Los objetivos de la didáctica

La didáctica persigue una serie de objetivos de gran importancia para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, mismos que derivan de la observación de ciertas deficiencias o problemas en el producto del fenómeno educativo, las cuales han sido señaladas por diversos autores, en el correr de los años.

¹⁴ *Idem.*

Por ejemplo, De Mattos, considera que entre las principales deficiencias existentes en el desarrollo del fenómeno educativo, que pudiesen ser objeto a resolver por parte de la didáctica, destacan las siguientes:

- a) ¿Cómo organizar la marcha de los trabajos, haciéndolos más fructíferos?
- b) ¿Cómo estimular y motivar a los alumnos para que estudien con ahínco y aprendan eficazmente, modificando su actitud y mejorando su conducta?
- c) ¿Cómo ejercer la debida dirección en el manejo de la clase, creando en ella una actitud amiga de orden y de la disciplina?
- d) ¿Cómo guiar con seguridad a los alumnos en la marcha del aprendizaje, asegurándoles la comprensión y la asimilación, allanando sus dificultades y abriéndoles nuevas perspectivas culturales?
- e) ¿Cómo organizar un plan eficaz de trabajos prácticos y aplicarlo con seguridad y provecho?
- f) ¿Cómo orientar a los alumnos para un aprendizaje auténtico, y no para un pseudo aprendizaje?
- g) ¿Cómo diagnosticar y cómo rectificar el aprendizaje a tiempo para que resulte satisfactorio y eficaz?
- h) ¿Cómo asegurar la integración y la fijación o consolidación de los productos del aprendizaje?
- i) ¿Cómo comprobar y valorar con exactitud y objetividad los frutos logrados, esto es, el rendimiento escolar y educativo?”¹⁵

Ahora bien, a continuación se señalan los objetivos principales que -se estima- persigue la didáctica. Sin embargo, cabe hacer el comentario que sobre los mismos no se realizará observación crítica alguna, pues los mismos derivan directamente del propio concepto, el cual ha sido desarrollado con antelación.

La didáctica persigue, entre otros, los siguientes objetivos a saber:

¹⁵ De Mattos, Luiz. *Op. cit.* pp. 33 y 34.

Desarrollar la enseñanza-aprendizaje en forma más eficaz.

Proponer los elementos óptimos para la realización del diseño instruccional.

Proponer los métodos, técnicas y estrategias para el mejor aprovechamiento en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje.

Llevar a cabo los propósitos de lo que se conceptúe como educación.

Orientar el planteamiento de las actividades del aprendizaje de manera que haya progreso, continuidad y unidad, para que los propósitos de la educación sean alcanzados.

Efectuar un adecuado seguimiento y control consiente del aprendizaje de alumno, para poder realizar oportunas adecuaciones o rectificaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Resulta importante señalar, que la didáctica no debe limitarse a establecer las técnicas específicas de dirección de aprendizaje, como son las de planear, motivar, orientar, fijar, examinar, etc., sino también debe comprender los principios generales, los criterios y las normas prácticas que regulan toda la actuación docente, a fin de que el mismo conozca con un sentido realista y reflexivo cuándo, dónde y cómo adaptarlas de modo que se tornen provechosas y eficaces.

2.2.4. *Ámbito de la didáctica*

La didáctica procura analizar, integrar y orientar funcionalmente al educando, al docente, a los objetivos, a las asignaturas y al método, mediante el establecimiento de normas operativas eficaces para la acción docente.

Así, de conformidad con el modelo educativo vigente, procura dar respuesta a las preguntas siguientes:

	Didáctica tradicional	Didáctica moderna (tecnología educativa y didáctica crítica)
Alumno	¿A quien se enseña?	¿Quién aprende?
Docente	¿Quién enseña?	¿Con quien aprende el alumno?
Objetivo	¿Para qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumno?
Asignatura	¿Qué se enseña?	¿Qué aprende el alumno?
Método	¿Cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?

A mayor abundamiento, resulta importante tener en consideración el comentario que realiza De Mattos, quien sobre el particular sostiene:

“...existen dos binomios fundamentales en la didáctica: el primero, el *binomio humano*, constituido por la personalidad del maestro y la de sus alumnos en interacción activa y fecunda; el segundo, el *binomio cultural*, formado por la materia y por el método, al servicio de los agentes del binomio humano en función de los objetivos que éstos se proponen.”¹⁶

Debe comentarse que los componentes del binomio cultural son exclusivamente instrumentos para el desempeño de la práctica educativa, por lo que no debe considerárseles como valores absolutos; esto es, los mismos deben estar siempre en estrecha relación con el binomio humano, actuando de manera conjunta a efecto de lograr los mejores resultados en el desarrollo del fenómeno educativo.¹⁷

2.2.5. *Los modelos de la didáctica*

Independientemente de que con posterioridad se desarrollará el tema del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), es conveniente señalar que para la instrumentación del mismo se han presentado diversas orientaciones por parte de la didáctica, a fin de alcanzar un mejor resultado en el proceso aludido. De ahí que hayan

¹⁶ *Ibidem*. p. 30.

¹⁷ Para ampliar sobre este tema, ver: De Mattos, Luiz. *Compendio de Didáctica General*. Editorial Kapeluz. Argentina. 1990.

surgido principalmente tres modelos que sugieren diversas formas de obtener el objetivo planteado.

A continuación, se expondrán las características principales de cada uno de los tres modelos didácticos que han marcado una época en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, resaltando sus aciertos y deficiencias de cada uno de ellos.

Asimismo, resulta importante señalar que en tales modelos existen diferencias fundamentales en el énfasis, actitudes y modos de abordar de manera práctica los problemas que se presentan en el fenómeno educativo y, como se comentó con anterioridad, fundamentalmente atienden a integrar y orientar funcionalmente al educando, al docente, a los objetivos, a las asignaturas y al método, mediante el establecimiento de normas operativas para la acción docente.

Cabe hacer el señalamiento, que tales modelos a pesar de que son aparentemente contradictorios, se encuentran vigentes.

2.2.5.1. La didáctica tradicional

En este modelo de educación, el docente, consiente o no, es un factor determinante en la tarea de fomentar, entre otras cosas, la conformidad a través de la imposición del orden y la disciplina, Para ello, se considera el intelecto del educando dejando de lado el desarrollo afectivo y social de su entorno, que se presenta en otros modelos.

Ahora bien, el modelo de didáctica denominado tradicional, presenta principalmente las siguientes características:

Existe una marcada separación entre el papel del docente y el papel del alumno.
No hay relación personal con los alumnos.

Se considera que el *docente* es el único que posee el conocimiento y, por tanto, quien lo debe transmitir al alumno.

El conocimiento es transmitido al alumno de manera mecánica.

El *alumno* recibe el conocimiento adoptando una posición pasiva e irreflexiva.

La labor del alumno se concreta en escuchar, repetir y obedecer servilmente al docente.

Predomina la memorización y la repetición de los contenidos de clase por parte del docente y el alumno.

Los *objetivos* de clase casi nunca son conocidos y se tienen como algo teórico que no influye en la forma de desarrollar la clase.

Las actividades casi nunca se vinculan con los objetivos, ni con la realidad social imperante del alumno.

Las *asignaturas* son aprendidas al pie de la letra, sin cuestionarse su contenido y sin plantearse nuevos problemas.

El *método* sólo se refiere a la materia, esto es, sólo el profesor tiene el problema de cómo enseñar, pero el alumno no recibe orientación de los métodos de estudio y aprendizaje.

Cabe hacer el comentario en el sentido de que si bien el modelo tradicional ha formado a una gran parte de los abogados que nos encontramos ejerciendo actualmente, entre ellos grandes juristas, el mismo no ha permitido el desarrollo deseado y esperado por todo estudiante de la carrera de Derecho, pues al ser un modelo pasivo ha limitado la producción y la reproducción de nuevos conocimientos, ello en detrimento personal, de las instituciones vigentes y de la sociedad.

2.2.5.2. La tecnología educativa

Este enfoque tiene su origen en la psicología del control de la conducta y el desarrollo de la administración científica, la cual se remonta a la primera década del siglo XX con el expansionismo industrial y financiero de Estados Unidos.

En esa época, se planteó la necesidad de profundizar la división técnica de los procesos productivos y aumentar la eficiencia. Frederic Taylor protagonizó este movimiento con la generación de programas racionales en la organización del trabajo vinculados a la psicología del control de la conducta.

Resulta importante comentar que la *tecnología educativa* se trata de una sólida corriente que implica una concepción de la educación, de la relación educador-educando, de la evaluación y acreditación educativa, así como de la función social de la educación.

Este enfoque ha sido definido por la mayoría de los teóricos de la educación como:

"Un conjunto de principios y procedimientos teórico-técnicos, que bajo el modelo de la teoría de sistemas, pretende lograr el control y eficiencia del proceso educativo, a través del diseño, implantación y evaluación de modelos sistémico-administrativos del aprendizaje. "¹⁸

Por lo que hace a los *ejes teóricos* que ayudan a entender el enfoque de la tecnología educativa se pueden señalar los siguientes:

La *psicología del aprendizaje* ubicada en el *Conductismo*. El aprendizaje se concreta como los cambios observables en la conducta de un individuo.

El enfoque de sistemas aportado por la Ingeniería Administrativa Industrial. El efecto dinámico (ENTRADA-PROCESO-SALIDA) que imprime al hecho educativo es comparable al de un sistema productivo en donde la materia entra a un proceso de transformación y sale con un valor agregado. La evaluación es el control de calidad de lo que se produce.

La teoría de la comunicación. Aporta técnicas para la selección y uso de los medios de comunicación más eficaces para transmitir el mensaje al educando.

¹⁸ Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). México.
www.inea.sep.gob.mx/inea/estructura/operacion/planeaciondidactica/caracteristicas.htm

Ahora bien, el modelo de la *tecnología educativa* presenta, principalmente, las siguientes características:

Surgió por la necesidad de responder a las demandas de “educar” a más con pocos recursos (*masificación de la educación*).

Lo que le otorga el *carácter tecnológico* al modelo no es la inclusión de máquinas, sino el énfasis puesto en técnicas para planificar y desarrollar sistemas educacionales.

La enseñanza se basa en el control de la situación educativa, a través del dominio de las técnicas y no de los contenidos como ocurre en la didáctica tradicional.

Establece intenciones y objetivos, define procesos y procedimientos, especifica la manera de evaluar, es moderno en medios y métodos, es eficaz en gastos y recursos, está ordenado, coordinado e interconectado, se basa en que el conocimiento es una actividad humana con participantes y resultados.

Existe fragmentación del conocimiento a través de *objetivos conductuales y observables*, racionalizando al máximo la enseñanza en el salón de clases, no es importante dominar los temas sino dominar las técnicas.

El desarrollo de éste diseño no está al alcance de un solo docente, en especial, por limitaciones de tiempo.

El énfasis principal recae en la *planificación del proceso*, es decir el diseño de planes y programas de estudio y sistematización del proceso de evaluación.

Enfatiza en la optimización de recursos y de los procesos educativos a partir de la aplicación de principios de la *teoría general de sistemas* y la aplicación del enfoque de sistemas en la enseñanza.

Prioriza el uso de los *medios* para la enseñanza como el satélite, la radio, la televisión, el Internet, etc.

En la actualidad se ha orientado hacia la construcción del conocimiento del propio estudiante y al desarrollo de habilidades para el estudio independiente.

Prevé quienes toman decisiones, cuáles serán, cuándo y bajo qué criterios se deben aplicar.

El *alumno* aprende a responsabilizarse en necesidades de logística (materiales y desplazamiento), identificar objetos de aprendizaje, búsqueda del autoaprendizaje, participación en la motivación y uso de las máquinas y materiales.

El *modelo* tecnológico tiene como principales funciones el diagnóstico del alumno (necesidades de aprendizaje), selección de metas, ayuda a auto dirigir la enseñanza, revisión de objetivos (evaluación), reforzar aprendizaje por curiosidad (motivación), control de recursos, entrenamiento de personal y mantenimiento de relaciones.

Para la elaboración del modelo tecnológico, se requieren expertos en análisis de tareas, en el establecimiento de objetivos conductuales, en la aplicación de la psicología del aprendizaje, así como peritos en medios de comunicación y en evaluación.

Mejora la educación en calidad y cantidad al establecer planes de estudio con más habilidades, objetivos claros con posibilidad de ampliación, técnicas de evaluación que aclaran quien aprende, reducción en el mal gasto de recursos, mejora en la aplicación de fondos en áreas necesitadas, etc.

Existe transmisión y construcción del conocimiento mediante el uso de modelos de sistematización para la enseñanza y el uso de medios de comunicación de masas.

La evaluación no sólo es un juicio, sino también toma de decisiones, por lo cual la considera como un proceso de delineamiento, obtención y elaboración de información útil para poder juzgar posibilidades de decisión.

La evaluación debe realizarse en comparación con hechos pasados y presentes, otras entidades similares, objetivos establecidos y con otra situación ideal.

La metodología de la evaluación versa en identificar el nivel de educación, identificar propósitos de quien toma la decisión, identificar la base de la comparación,

Los niveles de educación del alumno deben ser continuos y con base en objetivos, los del programa deben incluir materiales, grupos y aulas, los de la escuela deben incluir la asignación de recursos y los del sistema debe realizarse con referencia

a otras escuelas.¹⁹

Finalmente, resulta importante destacar que si bien la tecnología educativa cuenta con aspectos innovadores en materia de educación, lo cierto es que no puede considerarse como el mejor de los caminos o el único, pues como todo, presenta algunos aspectos en su campo que dificultan su implementación. En nuestro país, por ejemplo, este modelo educativo se ve mermado principalmente por la necesidad imperante de subsanar en primer término los siguientes aspectos:

Personal en planificación.

Personal técnico en el desarrollo de nuevos recursos materiales, medios, organización, etc.

Facilidades necesarias para la instrumentación del sistema.

Maestros con conocimientos, habilidades y actitudes para instrumentar cambios en los sistemas.

Métodos de evaluación que auxilien en saber cuándo y cómo están funcionando las innovaciones y cómo ajustarlas, etc.

No obstante lo anterior, la tecnología educativa se abre como una opción para la mejora de los sistemas educativos, misma que no debe hacerse un lado, sino por el contrario, tomar en consideración los aspectos funcionales aplicables al caso concreto en que se desenvuelva, para la mejora de su resultado.

2.2.5.3. La didáctica crítica

En la búsqueda por encontrar caminos diferentes que ayuden a explicar el aprendizaje humano nace, por los años cincuenta del siglo XX, una crítica a las concepciones de la escuela tradicional y de la tecnología educativa.

¹⁹ Sobre este tema véase: Clifton B. Chadwick. *Tecnología educativa para el docente*. Tercera Reimpresión. Editorial Piados, España. 1997.

Así, surge la llamada didáctica crítica, como una propuesta que no trata de cambiar una modalidad técnica por otra, sino que plantea analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello. En esta corriente educativa nadie tiene la última palabra, todos aprenden de todos.

En este modelo educativo la tarea de elaborar programas de estudio adquiere una nueva dimensión. Se replantean los supuestos teóricos de los programas, convirtiéndose en propuestas de aprendizaje mínimo. Rechaza que el docente se convierta en un mero reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y prefabricados por expertos educativos. Por ello, su propuesta es que los sujetos educativos adquieran capacidad de análisis y reflexión sobre su entorno o ámbito laboral.

El modelo de didáctica crítica se sustenta en cuatro conceptos básicos que son los siguientes:

La modificación de pautas de conducta. Una pauta implica una internalización global en la mente, cuerpo y mundo externo.

El proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla. Como todo aprendizaje es social, entonces es aprendizaje debe ser en roles. Lo que se internaliza en ese proceso de apropiación de la realidad son funciones, que pueden ser descritas en forma de roles en determinada situación.

La reestructuración del esquema referencial interno del sujeto, en cuanto cambio en sus experiencias, conocimientos y afectos con los cuales piensa y opera sobre la realidad social y como resultante de su interacción con los procesos y objetos totales y parciales a ella.

La modificación de la conducta, entendida como la manifestación de la totalidad del ser humano como acción significativa. Ésta se caracteriza por estar determinada por causas conscientes e inconscientes, cuya relación dialéctica, entre lo

heredado, las experiencias previas y la circunstancia-social, dan sentido a su significación históricamente determinada.²⁰

De lo expuesto, es de resaltarse que el modelo de didáctica crítica se caracteriza, principalmente, por los siguientes aspectos:

Propone un replanteamiento de los papeles de los involucrados, así como del entorno.

Considera que los problemas que debe resolver la educación trascienden el espacio áulico o escolar y que tienen un *sentido social* y hasta *político*.

Se considera que la *realidad* no es algo dado, sino que debe ser construido, a partir de la *participación individual y colectiva*.

Se considera a la *enseñanza* como un *medio de transformación de la sociedad y del individuo*, a partir de la construcción y reconstrucción de la realidad mediante la crítica constante y la participación del grupo.²¹

Critica el autoritarismo pedagógico del educador y se pronuncia por una *reflexión colectiva entre educador-educando*.

Aborda la realidad como histórica, que evoluciona en el transcurso de sus contradicciones; considerada como totalidad, no es estática, es más bien una construcción social producto de la acción-reflexión de los hombres.

El *aprendizaje es un proceso en espiral* a partir del cual se logran nuevos y más profundos conceptos de la práctica social.

El *aprendizaje grupal* se concibe como un proceso de esclarecimiento de verdades que se producen entre los hombres, donde lo individual queda subordinado a lo social.

El aprendizaje grupal, al ubicar al educador y al educando como seres sociales, busca abordar y transformar los conocimientos desde una perspectiva de grupo.

Reconoce la importancia de interactuar y vincularse en un grupo como medio para que el sujeto posibilite el conocimiento.

²⁰ Para ampliar el tema ver: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). México. www.inea.sep.gob.mx/inea/estructura/operacion/planeaciondidactica/plan_didactica.htm

²¹ *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000. pp. 10 y 11.

Se promueve la *unidad dialéctica*, lo que significa que tanto el educador como el educando puedan cambiar sus funciones tradicionales, esto es, se aprende mientras se enseña y se enseña mientras se aprende.

Impulsa al grupo a actuar, a indagar, a ser creativos y establecer nuevos vínculos entre las personas y con los objetos de conocimiento.

Finalmente, una vez expuestos los principales modelos didácticos, tanto en sus características como en sus aciertos y errores, cabe hacer algunos comentarios finales.

Todos los modelos didácticos tienen sus aspectos positivos, inclusive el muy criticado modelo tradicional, pues como se señaló anteriormente, ha sido el forjador de la mayoría de los licenciados en derecho que se encuentran actualmente ejerciendo, entre los que destacan los más nobles juristas forjadores de las instituciones jurídicas actuales.

Ahora bien, si se parte del entendido de que la evolución del conocimiento nunca debe estancarse, los métodos para su desarrollo al igual no deben empantanarse. Debe procurarse la proliferación de la práctica de nuevos modelos educativos más dinámicos que propicien un mejor desarrollo y un mejor resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, ello sin descuidar su compatibilidad con la realidad social mexicana.

Así, la educación debe desarrollarse sobre la base de una interacción entre los modelos educativos existentes y la incursión de los nuevos modelos educativos que vayan surgiendo, dependiendo de los objetivos a lograr, de la filosofía de la institución, del nivel de enseñanza y de las características particulares de los alumnos, ello a fin de constituir métodos específicos de enseñanza- aprendizaje que incidan en el logro de los mejores resultados.

2.2.6. Los enfoques de la didáctica según el método de enseñanza-aprendizaje utilizado

Los modelos de didáctica imperantes en la actualidad -mismos que fueron desarrollados en el punto que antecede-, pueden ser clasificados en tres grandes grupos dependiendo del método de enseñanza-aprendizaje que utilizan.

Así, al modelo de didáctica tradicional se le encuadra en un enfoque de *heteroestructuración*, en tanto que al de tecnología educativa se le ubica en un enfoque de *autoestructuración* y al de didáctica crítica en uno de *Interestructuración*, los cuales presentan principalmente las siguientes características:

1. Heteroestructuración

El docente es la parte principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues moldea al alumno mediante los contenidos del conocimiento.

Se considera al conocimiento como algo ya elaborado que sólo se tiene que transmitir sin posibilidad de que pueda ser modificado.

Existe un acto directivo y unilateral por parte del docente, quien plantea y ejecuta la enseñanza.

2. Autoestructuración

Considera que el alumno es el autor de su conocimiento.

El alumno aprende haciendo.

El aprendizaje es un desarrollo, no una imposición.

El alumno pone en juego su experiencia personal en relación con el objeto de conocimiento.

El alumno adquiere los conocimientos que son de su interés personal.

Se aprende por medio de la actividad personal y la experiencia propia.

3. *Interestructuración*

El factor determinante no se encuentra en el objeto del conocimiento o en el sujeto, sino en la relación interactiva que ocurre entre ambos.

Se considera que tanto el docente como el estudiante pueden aprender uno del otro.

La formación del conocimiento es un proceso dialéctico en el cual intervienen tanto las estructuras de los objetos, como las acciones de los sujetos.

Es necesario generar los ambientes que permitan aprovechar al máximo los materiales, así como que el docente pueda identificar los conocimientos previos que ya posee el estudiante.

Una vez analizados los enfoques de la didáctica por la orientación de los métodos de enseñanza utilizados, se estima que la educación debe desarrollarse, como se señaló con antelación, sobre la base de una interacción de los modelos educativos existentes, así como de sus correspondientes métodos de enseñanza-aprendizaje y de los modelos y métodos que vayan surgiendo, dependiendo de los objetivos a lograr, de la filosofía de la institución, del nivel de enseñanza y de las características particulares de los alumnos, todo ello en aras de alcanzar los más exitosos resultados en el proceso educativo.

2.3. El proceso de enseñanza–aprendizaje (PEA)

2.3.1. Consideraciones generales

“¡Qué locura es dedicarse a aprender cosas inútiles en medio de la miseria de estos tiempos!...” (Séneca)

La enseñanza y el aprendizaje constituyen entes inseparables -integrantes de un proceso único, el cual se encuentra en constante movimiento-, toda vez que no se

puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza.

Ahora bien, siempre se ha presentado dentro de las instituciones educativas de todos los niveles y de todos los tiempos, la vertiente de obligar a los educandos en “*aprender de memoria*” una serie de cuestiones inútiles que en nada contribuyen para la mejora de su educación, toda vez que el profesor al sentirse poseedor onnisapiente de información acabada y por tanto irrefutable, se cierra a la posibilidad de aprender y de enseñar en forma realmente provechosa.

Así, para poder hablar de que se aprende o se enseña bien, resulta imprescindible tener en primera instancia una noción clara y precisa de dichos conceptos, pues como se ha comentado en varios de los puntos del presente trabajo, existe una relación intrínseca y necesaria entre ambos, tanto teórica como práctica; sin embargo, al no conocer el alcance de tales conceptos, ni su interrelación en el proceso educativo, los resultados son insuficientes para el logro exitoso de los fines educativos.

En este orden de ideas, en el presente apartado se exponen los aspectos primordiales tanto de la enseñanza como del aprendizaje, así como una noción de las diversas teorías que se han desarrollado sobre dichos ejes.

Independientemente de lo señalado, resulta importante adelantar que por *proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA)* se entenderá: el proceso dinámico, orientado e inspeccionado, por medio del cual se desarrollan las potencialidades y se sustancian las deficiencias de una persona denominado educando, partiendo de identificar sus rasgos y diferencias individuales, en aras de alcanzar eficazmente los objetivos educativos previamente determinados.

2.3.2. Ejes analíticos

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla principalmente bajo tres ejes analíticos, mimos que se desarrollarán de manera individual en puntos siguientes del presente trabajo, más sin embargo, a continuación se expresan algunos matices generales de los mismos.

En ese sentido, resulta fundamental señalar que los ejes sobre los cuales se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje son los siguientes:

De aprendizaje. Entendido como “el proceso por el cual la conducta se modifica de manera estable a raíz de las experiencias del sujeto.”²²

(Alumno – contenido – objetivos)

De enseñanza. Consistente en proyectar, orientar y dirigir esas experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos, sobre los datos de la materia escolar o de la vida cultural de la humanidad... En síntesis... dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura.”²³

(Profesor - contenido – estrategias)

De comunicación, entendido como el proceso por el cual los seres humanos condicionan recíprocamente su conducta en la relación interpersonal, según normas y contenidos dados en una estructura social determinada.²⁴ Lo anterior, toda vez que tanto la enseñanza como el aprendizaje constituyen entes inseparables -integrantes de un proceso único, el cual se encuentra en constante movimiento-, a grado tal que no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza. (Alumno – contenido – profesor)

²² Bleger, José. *Psicología de la conducta*. Editorial Paidós. Argentina. Buenos Aires. 1988. p. 242.

²³ De Mattos, Luiz. *Op. cit.* p. 43.

²⁴ Bleger, José. *Op. Cit.* p. 242.

2.3.3. Momentos lógicos del PEA

Como ya se ha comentado -y se desarrollará de manera más amplia en puntos subsecuentes-, en la enseñanza y aprendizaje no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que los elementos que en dicho proceso intervienen, lo incorporen y lo hagan suyo, que lo *aprehendan*.

Bleger, ha señalado al respecto:

“Lo más importante en un campo científico no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos, para indagar y actuar sobre la realidad. Hay una gran diferencia ente el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio) y le segundo enriquece la tarea y al ser humano... no se trata sólo de aprender en el sentido limitado de recoger información explicitada, sino de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer.”²⁵

En este orden de ideas, si bien es cierto que para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje no existe una receta perfectamente definida, infalible y absoluta, si es posible hablar de la existencia de ciertos momentos lógicos dentro del mismo.

En dicho tenor, la mayoría de los autores contemporáneos consideran que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se deben presentar 3 momentos lógicos a saber, los cuales no significa deban guardar un orden cronológico rígido y un tiempo determinado para su desarrollo.

A continuación se realizarán exclusivamente algunas notas generales de lo que debe entenderse por cada uno de los momentos lógicos del PEA, bajo el entendido

²⁵ Bleger, José. *Temas de Psicología. Enseñanza o aprendizaje*. Ediciones Nueva Visión. Argentina. Buenos Aires. 1977. p. 242.

que sobre los mismos se abordará con mayor amplitud en el Capítulo IV del presente trabajo.

Planeación.

Esta es entendida como un proceso que permite organizar de manera sistemática, adecuada y coherente, todos los elementos de la actividad educativa.

En otras palabras, es una fase previa a la instrumentación y realización de la práctica educativa, que ayuda a estructurar el trabajo didáctico en el desarrollo del proceso educativo. Es la hipótesis de la forma de desarrollar el trabajo educativo.

Realización.

Consistente en la comprobación o desaprobación de la hipótesis. Es la parte en la que el docente pone en marcha el programa de trabajo previamente elaborado.

Evaluación.

Es el momento en que se comprueba el logro de los objetivos; debiéndose aclarar que la misma no sólo se debe presentar al final del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino durante todo el proceso.

Asimismo, cabe hacer el comentario que existen varios tipos de evaluación: de aprendizaje, del desempeño, diagnóstica, formativa, institucional y sumativa.

2.3.4. El aprendizaje

La palabra aprendizaje no siempre ha contado con una definición clara. Así, se ha pasado de una concepción conductista del aprendizaje a una visión del aprendizaje donde cada vez se incorporan más componentes cognitivos.

De igual forma, se ha demostrado que el concepto de aprendizaje abarca mucho más que el aprendizaje intelectual. Como señala Bleger, el organismo tiende a *estereotiparse o reproducirse*, es decir, no sólo a responder con pautas ya aprendidas, sino también a organizar las circunstancias de tal manera que esas pautas sean suficientes.

Es decir, existe en el organismo la tendencia a estructurar las situaciones nuevas de tal manera que el organismo pueda operar de manera más adecuada, siendo lo más común asimilar las situaciones nuevas a situaciones ya conocidas y ya resueltas.

“... en siglos pretéritos predominaba la noción simplista y errónea de que “aprender era memorizar”, hasta que el alumno pudiera repetir *ipsis verbis* los textos del compendio o las palabras del profesor. Sobre este falso presupuesto, enseñar era sinónimo de indicar y tomar lecciones recitadas de memoria por los alumnos. Infelizmente, hay todavía profesores que se rigen por esta cartilla del siglo XVI, con un pequeño atraso de 400 años...”²⁶

Actualmente, existen múltiples definiciones respecto de lo que debe entenderse por aprendizaje. A continuación se expondrán sólo algunas de las aludidas definiciones a efecto de tener una noción amplia de los alcances del término.

Rafael Ángel Pérez considera que aprendizaje es:

“... el proceso por medio del cual la persona se apropia del conocimiento, en sus distintas dimensiones: conceptos, procedimientos, actitudes y valores.”

Por su parte, Margarita Méndez González considera que el aprendizaje es:

“... todo aquel conocimiento que se va adquiriendo a través de las

²⁶ De Mattos, Luiz. *Op. cit.* p. 38.

experiencias de la vida cotidiana, en la cual el alumno se apropia de los conocimientos que cree convenientes para su aprendizaje.”

De Mattos sostiene que el aprendizaje es

“... un conjunto de experiencias concretas de carácter reflexivo sobre los datos de la materia escolar.”²⁷

Ahora bien, en temas de Psicología, Bleger comenta que:

“El término *aprender* se halla muy contaminado de intelectualismo; así, se concibe el proceso como la operación intelectual de acumular información. Otra definición, aunque correcta en cierto sentido, traduce al aprendizaje a un lenguaje reduccionista y afirma que es una modificación del sistema nervioso producida por la experiencia. Preferimos el concepto de que el aprendizaje es *la modificación más o menos estable de pautas de conducta*, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido, puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo...”²⁸

Asimismo, en su obra *Psicología de la conducta*, Bleger concluye que:

“Se llama *aprendizaje o learning* a este proceso por el cual la conducta se modifica de manera estable a raíz de las experiencias del sujeto.”²⁹

Es común decir que se aprende rápidamente un hecho, una información aislada, etc., sin embargo, el aprendizaje dirigido a un conjunto sistemático de contenidos, implícitos en un asignatura, es un proceso de asimilación gradual y complejo.

²⁷ *Ibidem*. p. 43.

²⁸ Bleger, José. *Temas de psicología. Enseñanza o aprendizaje*. p. 1977.

²⁹ Bleger, José. *Psicología de la conducta*. p. 242.

Así, resulta correcta la aseveración de que

“... la esencia del *aprendizaje* no consiste, por lo tanto, en repetir mecánicamente textos de libros ni en escuchar con atención explicaciones verbales de un maestro. Consiste, eso sí, en la *actividad mental intensiva* a la que los alumnos se dedican en el *manejo de los datos de la materia*.”³⁰

Finalmente, es importante tener presente el comentario de De Mattos, sobre el particular:

“El aprendizaje auténtico consiste exactamente en esas experiencias concretas de trabajo flexivo sobre los hechos y valores de la cultura y de la vida.”³¹

Por todo lo anterior, se puede sostener que aunque existen tantos conceptos de aprendizaje como teorías elaboradas para explicarlo, el aprendizaje, en su estricto sentido, consiste en la modificación más o menos permanente y estable de pautas de conducta, como resultado de la implementación de un proceso dinámico y eficaz, orientado, dirigido y controlado en su evolución hacia la consecución de objetivos determinados, partiendo para ello de la identificación de los rasgos y diferencias individuales, la explotación de sus potencialidades y la sustanciación de sus deficiencias.

Cabe hacer el señalamiento de que ciertos aspectos de esta definición, como son: proceso dinámico y eficaz, identificación de los rasgos y diferencias individuales, la explotación de sus potencialidades y la sustanciación de sus deficiencias, se explicarán en puntos subsecuentes, toda vez que los mismos requieren de la comprensión de algunos temas previos, quedándonos hasta este momento sólo con la idea genérica de lo que se debe entender por aprendizaje.

³⁰ De Mattos, Luiz. *Op. cit.* p. 41.

³¹ *Ibidem.* p. 42.

2.3.4.1. Elementos del aprendizaje

En primer término, debe hacerse la aclaración de que independientemente del modelo de aprendizaje del que se esté hablando, los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje son los mismos, variando exclusivamente sólo en el grado de atención que se le imprima a cada uno de ellos.

En dicho entendido, es de comentarse que los elementos principales del aprendizaje a saber son los siguientes:

- Sujeto que aprende
- Objeto de conocimiento
- Acción que vincula y construye
- Condiciones de ejecución

2.3.4.2. Objetivos del aprendizaje y niveles taxonómicos

De entre los aspectos que se deben tener muy claros a efecto de comprender el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, se encuentran los relativos a los objetivos del aprendizaje y la relación que deben guardar éstos con los niveles taxonómicos.

En ese sentido, debe señalarse en primer lugar, que por *objetivos del aprendizaje* se entiende: la *determinación de lo que debe ser transmitido*, tomando como referencia los intereses de la sociedad en que se actúa, de la institución donde se labora y del momento histórico en que se vive.

Es importante señalar que los objetivos del aprendizaje cumplen una función muy importante, toda vez que permiten orientar las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, darle seguimiento y evaluarlas.

Ahora bien, cabe señalar que existen tres tipos o niveles de objetivos del aprendizaje a saber:

Objetivos generales

En este tipo de objetivos se plasman los contenidos más complejos y amplios del proceso educativo. Generalmente se refieren a los propósitos de todo un programa o de todo un plan de estudios.

Objetivos particulares

Este tipo de objetivos se caracteriza por establecer los propósitos a alcanzar respecto de los contenidos de una unidad temática en un programa de estudios.

Objetivos específicos

Este tipo de objetivos se utilizan para establecer los propósitos de pequeñas unidades de aprendizaje, que es necesario resaltar por su importancia.

Expuesto que ha sido lo relativo a los objetivos de aprendizaje, debe precisarse a continuación los aspectos generales de los llamados niveles taxonómicos, así como su relación con los primeros.

Dicho lo anterior, debe comentarse primeramente que los *niveles taxonómicos del aprendizaje* han sido clasificados de muy diversas maneras, tanto en el número de niveles como el criterio utilizado.

Benjamín Bloom, por ejemplo, propone seis grandes categorías en su famosa *tabla taxonómica del dominio cognoscitivo*, colocándolas cada una de ellas en orden jerárquico de la más simple a la más compleja. Asimismo, cada una de ellas la subdivide en subcategorías.

A continuación, se desarrolla brevemente el criterio de cada peldaño de la citada tabla, a fin de comprender el contenido de los verbos empleados en cada uno de ellos, conocer sus límites y su progresividad.

1. *Conocimiento*

En esta taxonomía el conocimiento está definido como la evocación de la información específica, universales, de métodos y procesos. Se da un énfasis a los procesos psicológicos del recuerdo, de la repetición.

Ejemplo de objetivo en este nivel: “El estudiante enlistará los elementos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

2. *Comprensión*

En este peldaño de la taxonomía de Bloom, se acentúa la importancia de los procesos de organizar y reorganizar un determinado material para alcanzar determinados propósitos.

Asimismo, a través de un proceso de extrapolación puede predecir la continuación una secuencia lógica. La explicación con las propias palabras del alumno de la información, con exactitud, precisión y sin alterar el sentido original, es la característica principal.

Ejemplo de objetivo en este nivel: “El estudiante explicará con sus propias palabras qué se entiende por educación”.

3. *Aplicación*

Dentro de esta categoría se da énfasis a la utilización de abstracciones en

forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados, principios teóricos, ideas. Los objetivos de este nivel versan en que el estudiante resuelva problemas que le plantee situaciones nuevas, mediante la aplicación de un método conocido.

Ejemplo de objetivo en este nivel: “El estudiante aplicará el método de precios de transferencia correspondiente en la solución de problemas de operaciones con partes relacionadas”.

4. Análisis

En esta categoría, las conductas propuestas deben implicar una trasferencias a problemas nuevos y permitir al alumno desarrollar la capacidad de generalizar conductas de análisis. Asimismo, se plantea la conducta de subdividir la estructura de un todo en sus elementos o partes constitutivas y explicar la relación que existe entre ellos.

Ejemplo de objetivo en este nivel: “A partir del la lectura del libro *Paraísos fiscales* el estudiante distinguirá por lo menos tres ideas principales que en el mismo se manejen.”

6. Síntesis

Dentro de este peldaño, se proponen conductas que impliquen reunir los diferentes elementos para construir una estructura completa o un todo. Mediante elementos aislados debe combinar y descartar para integrar un modelo.

Ejemplo de objetivo en este nivel: “El estudiante, a partir de cierta documentación fiscal correspondiente a una auditoria practicada a persona moral, proporcionada en copias, planeará una contestación a la autoridad Hacendaria respecto de la misma.”

7. Evaluación

Este es el peldaño de mayor complejidad de la tabla taxonómica de Bloom y se caracteriza por proponer juicios de valor sobre determinados materiales o métodos para determinados propósitos. Los juicios pueden ser cualitativos o cuantitativos.

Ejemplo de objetivo en este nivel: “El estudiante juzgará la viabilidad de las recientes modificaciones a la Ley del Impuesto sobre al Renta, en materia de fideicomiso y asociación en participación.”

No obstante lo expuesto con antelación y efecto de tener una idea más clara de la citada tabla taxonómica de Bloom, a continuación se esquematiza la misma, resaltando los diversos niveles, así como los verbos que pueden utilizarse para la elaboración de objetivos y, de esta forma, comprender la estrecha relación que debe existir entre los niveles taxonómicos y los objetivos del aprendizaje.

Cabe señalar, que Benjamin Bloom creó esta taxonomía para categorizar el conocimiento, misma que tiene un orden jerárquico, es decir, va desde el conocimiento más simple al más elaborado o complejo. Por lo tanto, el primer nivel que se presenta en la tabla es el más simple y se torna más complejo conforme se llega al nivel conocido como evaluación.

NIVEL	DESCRIPCIÓN
CONOCIMIENTO O MEMORIA	Recordar, reconocer información específica tales como: hechos, sucesos, fechas, nombres, símbolos, teorías, definiciones y otros.
COMPRESION	Entender el material que se ha aprendido. Esto se demuestra cuando se presenta la información de otra forma, se transforma, se buscan relaciones, se asocia, se interpreta(explica o resume); o se presentan posibles efectos o consecuencias.
APLICACIÓN	Usar el conocimiento y destrezas adquiridas en nuevas situaciones.
ANALISIS	Descomponer el todo en sus partes, se solucionan problemas a la luz del conocimiento adquirido y razonar.
SINTESIS	Crear, se hace algo original.
EVALUACION	Enjuiciar sobre la base de criterios establecidos.

Para una mejor comprensión del tema, se esquematiza a continuación la tabla taxonómica de Bloom con los principales verbos que deben utilizarse en cada nivel de conocimiento.

Cabe hacer la aclaración, que si de sea llegar a un determinado nivel taxonómico es necesario tener por superados los anteriores y, sobre todo, elaborarse tanto los objetivos como las actividades acordes con verbos en él localizados.

Asimismo, debe precisarse que Bloom ideó una taxonomía de objetivos educativos:

1. *Cognitivos* (resultados intelectuales),
2. *Afectivos* (relacionados con intereses, actitudes, aprecio y métodos de ajuste)
3. *Psicomotor* (destrezas motrices).

Ahora bien, los verbos de acción que corresponden a estas categorías en el dominio cognitivo aparecen en la lista de la tabla 1, en tanto que los verbos de acción que corresponden a los dominios afectivo y psicomotriz aparecen en la lista de la tabla 2.

TABLA 1³²
LOS VERBOS DE ACCIÓN QUE PUEDEN USARSE PARA ESCRIBIR LOS OBJETIVOS DEL DOMINIO COGNITIVO

Conocimiento	Comprensión	Análisis	Aplicación	Síntesis	Evaluación
Bosquejar	Arreglar	Asociar	Aplicar	Escribir	Analizar
Citar	Clasificar	Calcular	Asociar	Especificar	Aportar
Citar	Convertir	Cambiar	Calcular	Gestionar	Argumentar
Contar	Dar ejemplo	Comparar	Cambiar	Integrar	Clasificar
Copiar	Describir	Computar	Comparar	Interpretar	Comparar
Definir	Discutir	Contrastar	Computar	Juzgar	Considerar
Dibujar	Distinguir	Defender	Contrastar	Modificar	Contrastar
Escribir	Explicar	Demostrar	Defender	Organizar	Criticar
Etiquetar	Expresar	Describir	Demostrar	Organizar	Criticar
Hacer una lista	Igualar	Descubrir	Describir	Planear	Cuestionar
Identificar	Poner en orden	Dibujar	Descubrir	Predecir	Debatir
Indicar	Reconocer	Diferenciar	Dibujar	Preparar	Defender
Indicar	Repetir	Discutir	Diferenciar	Prescribir	Determinar
Leer	Arreglar	Distinguir	Discutir	Producir	Diferenciar
Localizar	Clasificar	Dramatizar	Distinguir	Proponer	Discriminar
Nombrar	Convertir	Elegir	Dramatizar	Proponer	Distinguir
Recitar	Dar ejemplo	Emplear	Emplear	Reconocer	Evaluar
Recordar	Describir	Ensamblar	Ensamblar	Relatar	Examinar
Recordar	Discutir	Estimar	Escoger	Seleccionar	Influir
Relatar	Distinguir	Explicar	Estimar	Solucionar	Juzgar
Repetir	Explicar	Extrapolar	Explicar		Medir
Reportar	Expresar	Ilustrar	Extrapolar		Probar
Reproducir	Igualar	Inferir	Ilustrar		Recomendar
Subrayar	Poner en orden	Interpolar	Inferir		Seleccionar
Bosquejar	Reconocer	Interpretar	Interpolar		Valorar
Citar	Repetir	Modificar	Interpretar		Valorar
Citar	Arreglar	Mostrar	Modificar		
Contar	Clasificar	Operar	Mostrar		
Copiar	Convertir	Practicar	Operar		
Definir	Dar ejemplo	Predecir	Practicar		
Dibujar	Describir	Preparar	Predecir		
Escribir	Discutir	Producir	Preparar		
Etiquetar	Distinguir	Programar	Producir		
Hacer una lista	Explicar	Redactar	Programar		
Identificar	Expresar	Relatar	Redactar		
Indicar	Igualar	Seleccionar	Relatar		
Indicar	Poner en orden	Traducir	Seleccionar		
Leer	Reconocer	Trazar	Traducir		
Localizar	Repetir	Usar	Trazar		
Nombrar	Arreglar		Usar		
	Clasificar				

³² Tabla contenida en *Elementos de diseño instruccional para el aprendizaje significativo en la educación a distancia*, perteneciente al taller organizado a la IV Reunión Nacional de Educación Superior, Abierta y a Distancia, celebrado del 30 de abril – 2 de mayo del 2003, en la Universidad de Sonora, Hermosillo, México, por Centro de Tecnología para la Educación e Información de la Universidad para la Paz, San José, Costa Rica.

TABLA 2³³
LOS VERBOS DE ACCIÓN QUE PUEDEN USARSE PARA ESCRIBIR LOS
OBJETIVOS DE LOS DOMINIOS AFECTIVO Y PSICOMOTOR

Dominio	Niveles de Aprendizaje					
	Conocimiento/Comprensión		Análisis/Aplicación		Solución de Problemas	
Afectivo	Aceptar	Elegir	Afirmar	Actuar	Actuar	Integrar
Afectivo	Acumular	Localizar	Aprobar	Compartir	Adaptar	Mediar
Afectivo	Dar	Nombrar	Ayudar	Estudiar	Cambiar	Organizar
Afectivo	Describir	Responder	Completar	Juntar	Defender	Revisar
Afectivo	Identificar	Sensibilizar	Conformar	Justificar	Exponer	Solucionar
Afectivo	Preguntar	Señalar	Describir	Practicar	Influir	Verificar
Afectivo	Seguir	Usar	Discutir	Proponer		
Afectivo			Elegir	Seleccionar		
Afectivo			Iniciar	Suscribir a		
Afectivo			Invitar	Trabajar		
Afectivo			Seguir			
Psicomotor	Apuntar	Armar	Activar	Abrir	Adaptar	Arreglar
Psicomotor	Apuntar	Clasificar	Ajustar	Actuar	Combinar	Generar
Psicomotor	Completar	Elegir	Cargar	Arreglar	Componer	Ilustrar
Psicomotor	Completar	Empujar	Conducir	Dar vuelta	Construir	Modificar
Psicomotor	Demostrar	Especificar	Copiar	Deslizar	Convertir	Organizar
Psicomotor	Distinguir	Empujar	Demstrar	Manipular	Crear	Planear
Psicomotor	Escuchar	Jalar	Desconectar	Medir	Diseñar	Reparar
Psicomotor	Identificar	Mostrar	Desmontar	Operar	Idear	Servir
Psicomotor	Levantar	Tocar	Dibujar	Operar		
Psicomotor	Manipular	Transportar	Duplicar	Reemplazar		
Psicomotor	Mover	Ver	Edificar	Remover		
Psicomotor	Practicar		Ejecutar	Seleccionar		
Psicomotor	Ubicar		Ensamblar	Soltar		

Como es de observarse, entre los objetivos del aprendizaje y los niveles taxonómicos debe existir una estrecha concordancia, vinculación y relación, a fin de poder alcanzar los resultados esperados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto es, no se puede esperar lograr un resultado satisfactorio en el producto del proceso educativo con un nivel taxonómico superior, si el objetivo está planteado para desarrollar uno de los primeros peldaños de la tabla taxonómica. Por ello, es importante conocer los diversos niveles taxonómicos y su relación necesaria con los objetivos de aprendizaje en la forma de estructurarlos.

³³ *Idem.*

2.3.4.3. Dimensiones del proceso de aprendizaje

En primer término, resulta necesario adelantar que el *proceso de aprendizaje* es un sistema dinámico orientado, dirigido y controlado en su evolución, que debe ser entendido como el realizado para la comprensión y estructuración de la realidad (consecución de objetivos determinados), en el que se propone explicar de forma detallada los mecanismos y leyes intelectuales.

Ahora bien, como se ha señalado con anterioridad, para hablar de aprendizaje debe existir un desarrollo en los diversos aspectos o potencialidades del ser humano, ello con la finalidad de conseguir un avance significativo en los mismos.

En este orden de ideas, se estima que las dimensiones a desarrollarse con el proceso de aprendizaje deben ser las siguientes:

Cognitiva, integrada por el desarrollo en las partes intelectuales del sujeto educando, bajo la tesitura de los objetivos elaborados al tenor de los diversos niveles taxonómicos.

Actitudinal, que comprende la parte emotiva del sujeto a educarse.

Habilidades, consistente en el desarrollo de la parte psicomotriz del alumno.

Si el proceso de aprendizaje comprende el desarrollo de estas dimensiones, se estará hablando de que el mismo es integral y, por ende, apto para comprender y estructurar la realidad.

2.3.4.4. Aprender a Aprender

El aprendizaje más importante es el de *aprender a aprender*, sin embargo, la mayoría de las personas no se preocupan por procurar aprender estrategias nuevas de aprendizaje, de tal forma que cuando han de enfrentarse a una tarea nueva, el método que utilizan es el que siempre han utilizado -el tradicional-, lo que

consecuentemente genera que muy pocas de ellas puedan abordarla correctamente, además de que el esfuerzo que implementan es mayor.

En ese sentido, se estima que el *aprender a aprender* debe constituirse como el procedimiento personal primario y más adecuado para adquirir un conocimiento, al constituirse éste como una forma de acercamiento a los hechos, principios y conceptos.

No obstante lo anterior, el establecerse un esquema lógico de fases y de su sucesión en la forma de lograr el aprendizaje podría dar una noción errónea del proceso correspondiente, toda vez que las mismas no deben considerarse como perfectamente acotadas -en la que termina una y empieza la otra-, pues pueden presentarse ciertas características de una etapa en otra.

En otras palabras, existe dentro del proceso de aprendizaje múltiples encadenamientos de asimilaciones entre las fases que pudiesen integrarlo, por lo que no puede establecerse un límite preciso en su duración, ya que el mismo es un sistema dinámico.

Lo anterior, atiende a que el elemento humano dentro del proceso de enseñanza no reacciona igual en todos los casos, ello en virtud de que existen rasgos y diferencias individuales como son: el grado de madurez, capacidad, aptitudes, destrezas, sensibilidad, preferencias, método de trabajo, metas, etc., que generan una diversidad de reacciones en el desarrollo del proceso aludido.

Sobre el particular, De Mattos, comenta:

“El denominador común de todas estas formas prácticas de aprendizaje es el carácter flexivo y asimilador de tales actividades, aplicadas a los datos de la asignatura, para llegar a una meta definida y a resultados concretos en cada caso... El aprendizaje auténtico consiste exactamente en esas experiencias concretas de trabajo flexivo sobre los hechos y valores de la cultura y de la

vida.”³⁴

Debe resaltarse que uno de los conocimientos más importantes es “el conocimiento de uno mismo”, o “metacognición”. Esto implica el conocimiento sobre el propio funcionamiento psicológico, es decir, ser conscientes de lo que se está haciendo, de tal manera, que el sujeto pueda controlar eficazmente sus propios procesos mentales.

Así, al alumno no sólo habrá que enseñarle técnicas eficaces para el estudio, sino que también deberá tener un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje. La vía fundamental para la adquisición de ese metaconocimiento será la reflexión sobre la propia práctica en el contexto.

Ahora bien, de lo expuesto hasta el momento, puede desprenderse que *aprender a aprender* implica:

El aprendizaje y uso adecuado de estrategias cognitivas.

El aprendizaje y uso adecuado de estrategias metacognitivas.

El aprendizaje y uso adecuado de modelos conceptuales del aprendizaje y del pensamiento.

Desde esta perspectiva, el *aprender a aprender* supone dotar al individuo de “herramientas para aprender” y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje o en otras palabras, ampliar las posibilidades del aprendizaje que posee.

Asimismo, no debe olvidarse que el objetivo último de las estrategias de aprendizaje es *enseñar a pensar*, lo que induce a la consideración de que no deben reducirse a unos conocimientos marginales, sino que deben formar parte integrante del propio sujeto educando.

³⁴ *Idem.*

En ese sentido, las posturas pedagógicas actuales tienden a fomentar el educar al alumno para lograr su autonomía y juicio crítico, mediado por un gran sentido de la reflexión. Así, el docente debe desarrollar en su alumnado la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos, y por tanto, sobre su propio aprendizaje, de tal manera que a la par que adquiere una noción del entorno, profundiza en la exploración y conocimiento de su propia personalidad.

Por todo lo expuesto, es de concluirse que *aprender a aprender*, debe consistir en la identificación de los rasgos y diferencias individuales, así como la explotación de las potencialidades y la sustanciación de las deficiencias, mediante la implementación de un proceso dinámico y eficaz, orientado, dirigido y controlado en su evolución hacia la consecución de objetivos determinados, que fomente la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propios hechos y sobre su propio aprendizaje.

2.3.4.5. Teorías del aprendizaje

En el correr del tiempo las teorías del aprendizaje han tratado de explicar cómo se constituyen los significados y cómo se aprenden los nuevos conceptos. Así, dichas teorías han ayudado a comprender, predecir, y controlar el comportamiento humano, en aras de explicar cómo los sujetos acceden al conocimiento.

En ese sentido, puede sostenerse que el objeto de estudio de las teorías del aprendizaje se centra principalmente en la adquisición de destrezas y habilidades, así como en el razonamiento y en la adquisición de conceptos.

Como ejemplo de lo referido se puede citar la clásica teoría del condicionamiento clásico de Pávlov –misma que se explicará más adelante-, la cual señala cómo los estímulos simultáneos llegan a evocar respuestas semejantes, aunque tal respuesta fuera evocada en principio sólo por uno de ellos.

Otro ejemplo, se presenta en la teoría del condicionamiento instrumental u operante de Skinner, en la que se describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado.

De igual forma, Piaget con su teoría Psicogenética aborda, por su parte, la forma en que los sujetos construyen el conocimiento teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo, en tanto que con la teoría del procesamiento de la información la emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas.

Por otra parte, actualmente se ha visto que la interacción docente-estudiante permite una identificación positiva para lograr los objetivos de la instrucción. El estudiante se ve comprometido a buscar estrategias, métodos y técnicas que le permitan aprender significativamente los conceptos y principios de la asignatura, sustentado en la firme convicción de sentirse orgulloso de sus progresos académicos y sin temor a diferir en algunos casos de las ideas de sus compañeros y docentes ellos

En este sentido se han divulgado una serie de recomendaciones para lograr éxito en los estudios; una de ellas se refiere al súper aprendizaje o aprendizaje acelerado, específicamente se denomina "Técnica de Aprendizaje Acelerado Sugestivo"(TAAS). Su principal aspecto consiste en la combinación de ejercicios de relajación física, concentración mental y elementos sugestivos para fortalecer el ego de la individualidad e incrementar su memoria, dentro de un ambiente musical relajante, y al mismo tiempo se presenta el material que debe ser aprendido.

Se le otorga crédito al Prof. Dr. Georgi Lozanov del Instituto de Sugestología, Sofía, Bulgaria, como pionero en el uso del método.

Ahora bien, de todas estas posturas doctrinales surge una interrogante sobre la cual no se puede sostener una respuesta única: ¿cuándo una teoría es mejor que

otra?; sin embargo, se puede señalar que existen varias condiciones que sirven de base para definir un criterio de mejor utilidad sobre una teoría determinada.

Entre las cualidades o condiciones que se pueden presentar para determinar la conveniencia entre una y otra teoría del aprendizaje, se pueden señalar las siguientes:

Predecir hechos que la anterior teoría no predecía.

Explicar todo lo que la teoría anterior explicaba.

Lograr corroborar al menos una parte de su exceso de contenido sobre la anterior.

En ese sentido, se puede sostener que una buena teoría se caracteriza por su capacidad para predecir e incorporar hechos nuevos, frente a aquellas otras teorías que se limitan a explorar lo ya conocido.

En otras palabras, una nueva teoría se impondrá sobre otra vigente cuando, además de explicar todos los hechos relevantes que ésta explicaba, se enfrente con éxito a algunas de las anomalías de las que la teoría anterior no se había percatado o no había podido solucionar.

Ahora bien, en puntos subsecuentes se realizará una breve semblanza de las principales teorías del aprendizaje, a efecto de tener una noción de los alcances de las mismas que nos ayude a discernir cuál o cuáles de ellas podrían considerarse como las mejores. En tanto, sólo se citan a continuación las mismas, sin hacer mayores alusiones.

En ese sentido, se debe comentar que el aprendizaje ha sido abordado desde diversos puntos de vista, entre los que sobresalen:

Conductista

- a) clásico
- b) metodológico

Cognoscitivista

- a) Aprendizaje por asociación
 - i) Teoría del aprendizaje de Anderson
 - ii) Teoría de los esquemas
- b) Aprendizaje por reestructuración
 - i) Teoría del aprendizaje de Piaget
 - ii) Teoría del aprendizaje por descubrimiento de Bruner
 - iii) Teoría de Vygotsky
 - iv) Teoría del aprendizaje por recepción o del aprendizaje significativo de Ausbel

2.3.5. La enseñanza

La enseñanza ha sido conceptualizada en el correr del tiempo de muy distintas maneras, dependiendo de la época, lugar y corriente de su autor. Así, por ejemplo, dentro de la *Escuela Tradicional*, se tenía la idea de que enseñar consistía en la exposición verbal del docente a los alumnos de un tema, generalmente aprendido de memoria y sin un previo análisis reflexivo sobre el mismo. Cabe comentar, que el tema expuesto se exigía fuese memorizado por los alumnos, sin hacer comentarios al mismo.

Conforme ha ido evolucionando el fenómeno educativo, la concepción de lo que debe entenderse como enseñanza se ha ido modificando, toda vez que se ha llegado comprender que ésta no es la causa del aprendizaje, sino uno de sus factores condicionantes más decisivos para su eficaz consecución.

Sobre el particular, De Mattos señala:

“... la enseñanza, en lugar de ser una actividad empírica, desajustada a sus fines, con rendimiento problemático, precario y parcial, como lo era antiguamente (la mayor parte de los alumnos aprendían poco y mal), se ha

convertido modernamente en una técnica directiva perfectamente consciente de su misión y apta para conducir, punto por punto, el proceso del aprendizaje de los alumnos a resultados previsibles, seguros y nítidamente concebidos en un cuadro de valores sociales y morales bien definidos.”³⁵

Asimismo, sobre el desarrollo de la enseñanza comenta que debe versar principalmente en:

- a) Prever y proyectar la marcha de ese proceso, imprimiendo una organización funcional al programa de trabajos y reuniendo el material bibliográfico y los medios auxiliares necesarios para estudiar la asignatura e ilustrarla;
- b) Iniciar a los alumnos en el estudio de la asignatura, estimulándolos, proveyéndolos de los datos necesarios, orientando su razonamiento, aclarando sus dudas y fortaleciendo su progresiva comprensión y dominio de la materia;
- c) Dirigir a los alumnos en las actividades concretas, apropiadas y fecundas, que los conduzcan a adquirir experimentalmente un creciente dominio reflexivo sobre la materia, sus problemas y sus relaciones;
- d) Diagnosticar las causas de dificultad, frustración y fracaso que los alumnos puedan encontrar en el aprendizaje de la materia y ayudarlos a superarlas, rectificándolas oportunamente;
- e) Ayudar a los alumnos a consolidar, integrar y fijar mejor lo que hayan aprendido, de forma que sean modificadas sus actitudes y su conducta en la vida;
- f) Finalmente, comprobar y valorar objetivamente los resultados obtenidos por los alumnos en la experiencia del aprendizaje, y las probabilidades de transferencia de esos resultados a la vida.”³⁶

En conclusión, sostiene que:

³⁵ De Mattos, Luiz. *Op. cit.* p. 46.

³⁶ *Ibidem.* p. 47.

“La enseñanza auténtica consistirá en proyectar, orientar y dirigir esas experiencias concretas de trabajo reflexivo de los alumnos, sobre los datos de la materia escolar o de la vida cultural de la humanidad... En síntesis... dirigir con técnicas apropiadas el proceso de aprendizaje de los alumnos en la asignatura.”³⁷

Esto es, enseñar debe consistir en proporcionar a los alumnos la oportunidad de manejar directa y profundamente los contenidos de una disciplina, organizando, dirigiendo y controlando las experiencias de esa actividad reflexiva.

Así, se puede sostener que no son los contenidos temáticos lo que debe constituir el punto central del aprendizaje, sino los alumnos; debiendo estimularlos, orientarlos y auxiliarlos en su proceso de aprendizaje. Por tanto, los contenidos sólo deben ser la guía a utilizar, es decir, uno de los medios empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual forma, en la nueva concepción de la enseñanza, ésta se considera como una actividad de intercambio recíproco de ideas entre docente y alumnos; por ello, el maestro debe abandonar su papel de expositor verbal de la asignatura, comprometiéndose en orientar, estimular y coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje para su mejor consecución.

Derivado de lo anterior y como se expondrá más ampliamente en puntos subsecuentes, las técnicas del docente no pueden versar sobre una mecánica rígida e invariable, como sucedía en la *Escuela Tradicional*, sino más bien deben constituirse bajo una forma flexible y realista que atienda las características particulares de cada grupo, incorporando para ello todo el conjunto de recursos materiales y didácticos que sean necesarios.

En conclusión, la administración, el cuerpo docente, las instalaciones, los

³⁷ *Ibidem.* p. 43.

planes y los programas existen y se justifican como recursos para servir, proveer necesidades y ayudar a subsanar deficiencias existentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.3.5.1. Teorías de la enseñanza

Como se ha señalado con antelación, conforme ha ido evolucionando el fenómeno educativo en el correr del tiempo, la concepción de la enseñanza se ha ido modificando, toda vez que se ha llegado a comprender que ésta no es la causa del aprendizaje, sino uno de sus factores condicionantes más decisivos para su eficaz desarrollo.

Así, han existido diversas teorías que han reflejado la conceptualización y metodología de lo que debe entenderse por enseñanza y su forma de desarrollo, dependiendo de la época, lugar y corriente de su autor.

Por lo que hace al campo jurídico, cabe hacer el comentario que en el pasado se ha enseñado más leyes que Derecho y ha prevalecido el aspecto informativo, sin advertir que el proceso de enseñanza no debe dirigirse tanto a la divulgación de los conocimientos y de los textos legales, sino a la creación de hábitos mentales, actitudes, adiestramiento en la solución de problemas, etc., toda vez que la información enciclopédica limita la formación del estudiante, al omitir la búsqueda colectiva y problemática enfocada a la realidad.

En este sentido, Jorge Witker sostiene:

"Deberíamos formar al jurista y abogado en una noción dinámica y abierta del Derecho, remarcar su función reguladora, su relación con los cambios sociales, el papel de avanzada y renovación que puede jugar la jurisprudencia y la necesidad de que la norma jurídica realice el ideal de

justicia, como valor histórico concreto".³⁸

Finalmente, debe hacerse el señalamiento de que en puntos subsecuentes se realizará una breve semblanza de las principales teorías de la enseñanza, ello a efecto de contar con una noción de los posibles efectos en el fenómeno educativo derivado de su implementación.

2.3.5.2. Formación del profesorado

La enseñanza y el aprendizaje no son actividades independientes que tienen su único punto de enlace en el contenido de la asignatura; sino por el contrario, las mismas deben considerarse como elementos correlativos y complementarios del proceso de enseñanza-aprendizaje que se enlazan en un intercambio recíproco de ideas en aras de alcanzar eficazmente objetivos determinados previamente.

En dicho entendido, la labor docente constituye uno de los peldaños más importantes en el fenómeno educativo, toda vez que no sólo representa el sujeto transmisor de los conocimientos, sino un factor que orienta el rumbo y los alcances de los objetivos propuestos, así como la formación integral del sujeto educando.

Sobre el particular, Suárez Díaz en su libro *La Educación*, sostiene que existen 4 clases de profesores:

- “1. El dictador**, el cual se considera autosuficiente e inflexible; sin embargo, es autoritario e impersonal, sus opiniones son infalibles e incontrovertibles.
- 2. La madre**, que es amante de la popularidad, gusta de gozar la estimación de sus alumnos a costa del rigor académico, evitando la confrontación. Manipulable mediante sensiblerías y elogios.
- 3. El doctor**, es el clásico academista, decente, aplomado, instruido,

³⁸ Witker, Jorge. *Metodología de la enseñanza del Derecho*. Universidad Nacional Autónoma del Estado de México. 3ª. Edición, México, 1982.

responsable y exigente. Sus clases son ordenadas y ricas en contenido, pero frías; su labor es preparar buenos profesionistas, sin importarles la situaciones vivenciales de sus alumnos.

4. **El educador**, es académicamente exigente y humanamente comprensivo; no teme al diálogo ni a la libre discusión: estimula la participación y la creatividad de sus alumnos. No confunde orden con uniformidad ni autoridad con autoritarismo. Busca formar hombres y no sólo buenos profesionistas”.³⁹

Resulta importante comentar que la existencia de docentes con defectos o malos hábitos en su acción docente, provocan reacciones negativas en la formación de los alumnos, que pueden llegar a influir no sólo en el desarrollo de un ciclo escolar, sino en toda su vida académica y profesional.

Respecto de los hábitos negativos más frecuentes en los docentes durante el desarrollo de su labor académica, el Dr. López B. cita algunos ejemplos:

- “- Falta de puntualidad para empezar y principalmente para terminar la clase.
- Actitudes arrogantes, prepotentes, indiferentes o desdeñosas hacia los estudiantes.
- Estilo gongorino o prolijo.
- Voz metálica, estridente o desagradable.
- Pronunciación defectuosa, silbante, con ceceo.
- Elocución nasal o displicente.
- Muecas, espasmos y garraseros nerviosos.
- Inmovilidad soporífera.
- Gesticulación nerviosa, brusca o exagerada.”⁴⁰

Ahora bien, debe resaltarse que no sólo los malos hábitos personales del docente producen una distorsión en el proceso educativo, sino también el

³⁹ Si se desea abordar a fondo este tema consultar: Suárez Díaz, Raynaldo. *La educación*. Capítulos 6-9. Editorial, Trillas, México D.F. 2000.

⁴⁰ López Betancourt, E. *Op. Cit.* p. 93.

desconocimiento de las normas de didáctica moderna llegan a constituir un factor determinante de estancamiento en el desarrollo del aludido proceso educativo.

Así, por ejemplo, entre los actos del docente más representativos del desconocimiento de una adecuada didáctica, se pueden señalar las siguientes:

- a) Enseñar sin un plan ni objetivos claramente definidos.
- b) Ausencia de un trato personal para con sus alumnos.
- c) Desinterés en estimular, ayudar u orientar a los alumnos.
- d) La prepotencia en la trasmisión del conocimiento, generando con ello un ambiente de terror académico.
- e) El empleo de la cátedra magistral como único medio para la enseñanza, evitando que exista un análisis de los contenidos expuestos.
- f) Se evita el diálogo y, por ende, la retroalimentación.
- g) Se evalúa con la repetición textual de contenidos.

Aunado a lo anterior, resulta importante destacar el comentario que sobre el particular el Dr. López B. expone:

“Hay,... profesores que revelan acentuada incapacidad en el trato con los alumnos, evidenciando ignorancia de la psicología de las relaciones humanas en el trabajo: su mirada, su mímica y su tono de voz son rudos y hostiles; sus comentarios, sus observaciones y sus respuestas a los alumnos son ásperas y groseras, ofendiendo el natural entusiasmo de los alumnos. Se impacientan con las equivocaciones de los discípulos, cubriéndolos de ridículo; son terribles y amenazadores; sus alumnos nunca tienen razón ni derecho a presentar sus justificaciones. Crean en esa forma una atmósfera de opresión y de mala voluntad, sumamente nociva para la obra educativa.”⁴¹

Como es observarse, la práctica de vicios en el desarrollo del proceso educativo genera una distorsión importante en la formación de los alumnos. De ahí, que se haga

⁴¹ *Ibidem.* pp. 93-94.

indispensable que el docente conozca las bases primordiales actuales para el desempeño de su profesión, si se tiene como objetivo el conseguir un desarrollo económico, social y cultural real en todo país.

Lo anterior, derivado de que la labor del docente es fundamental, pues la generación de la lucha de ideologías produce el desarrollo de un país. Por ello, no puede adoptarse la postura de dictador que dispone y ordena cómo debe pensar el alumno.

El docente debe procurar el desarrollo del pensamiento individual de sus alumnos, proporcionándoles materiales y orientándolos en el mejor camino a seguir, pero evitando convertirlos en partidarios de su ideología.

El profesor expositor, que únicamente repite diariamente una lección, sin realizar el análisis de las problemáticas reales actuales, debe ser considerado como un sujeto irresponsable de la misión que tiene asignada, toda vez que no capta ni comprende la magnitud de su cometido.

Por otra parte, debe resaltarse que el desarrollo de las capacidades pedagógicas del docente constituyen otro factor que en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, se considera pertinente exponerse a continuación su clasificación.

a) *Capacidad académica.* El docente debe contar con amplios conocimientos de la materia que imparta, de forma tal que comprenda conscientemente los contenidos y los pueda aplicar a situaciones nuevas, especialmente prácticas.

b) *Capacidad didáctica* Consiste en la habilidad para el desarrollo exitoso de los aspectos aplicativos o metodológicos de la enseñanza; esto

es, de la forma de cómo enseñar u orientar el aprendizaje, de acuerdo a los fines de la educación.

c) *Capacidad perceptiva.* Estriba en realizar una profunda observación sobre los alumnos, a efecto de tratar de conocer su personalidad y así saber si éstos han asimilado correctamente los contenidos de la materia, para en caso contrario, estar en tiempo para influir de manera más efectiva en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

d) *Capacidad expresiva o de lenguaje.*

Consiste en la habilidad del docente para hablar con claridad y expresar con exactitud sus ideas y conocimientos. Se recomienda que la expresión sea tanto verbal como corporal (no verbal). Asimismo, evitar el uso repetitivo de palabras.

e) *Capacidad organizativa.* Consiste en la habilidad del docente para administrar adecuadamente su labor dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumno no sienta un ambiente de presión por las cargas desproporcionales de trabajo o de demasiada soltura.

f) *Capacidad comunicativa.* Versa en el sentido de poder entablar una comunicación recíproca entre docente y alumno que permita el mejor aprovechamiento de los contenidos en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

g) *Capacidad para*

mantener la autoridad. Esta habilidad no debe implicar violencia, sino más bien el respeto por el dominio de la materia que se imparte, por la

capacidad de exigir pero al mismo tiempo ser justo y capaz de auto-controlarse.

h) Capacidad creadora. Constituye la habilidad que todo docente debe desarrollar, consistente en saber guiar el proceso de formación de los alumnos tanto en su trabajo escolar, como personal. Asimismo, se estima como la habilidad para improvisar.

Finalmente, debe comentarse que en la actualidad la información es tan abundante y compleja que es casi imposible retenerla y poseerla, por ello se necesita más que el mero transmisor de conocimientos y valores, se requiere de docentes que fomenten el análisis, motiven y faciliten experiencias, induzcan al cambio cuando se considere necesario, promuevan la búsqueda y la investigación, generen la discusión, promuevan la creación de hipótesis, soluciones y alternativas a los problemas, etc.

2.3.6. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje

“La estrategia es el tipo fundamental de planeación de “medios” que incluye la identificación y organización de las fuerzas de una empresa para posicionarla con éxito en su ambiente.

Una función primordial de la estrategia consiste en encontrar la manera de alcanzar ese equilibrio favorable del intercambio para la organización en sus múltiples relaciones con el exterior.”⁴²

Como es de observarse, la estrategia consiste en la planeación de medios que debe estar basada en un procedimiento o mapa que nos lleve desde donde se está hasta donde se desea llegar.

⁴² Duay Huerta, María de Lourdes. *Planeación Estratégica*. Material didáctico del curso impartido en la Subsecretaría de ingresos de SHCP, del 6 al 17 de octubre de 2003. p. 7.

En ese sentido e independientemente de que con posterioridad se desarrollará el tema de planeación, conviene adelantar que toda planeación estratégica debe basarse en siete pasos a saber:

Crear una visión

Determinar las circunstancias actuales, tomando en consideración cuatro elementos que permiten indicar dónde se encuentra ubicado:

Puntos fuertes

Oportunidades

Debilidades

Amenazas

Determinar lo que se necesita para alcanzar los objetivos

Desarrollar planes de acción

Implementar el plan estratégico elegido

Evaluar el plan de acción

Realizar los ajustes necesarios para el logro pleno de los objetivos

Por otra parte, resulta importante señalar que Nisbet y Shucksmith consideran que las estrategias del PEA son "las secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, el almacenaje y/o la utilización de información o conocimiento",⁴³ de tal manera que el dominar las estrategias de aprendizaje permite al alumnado planificar u organizar sus propias actividades de aprendizaje.

Así, se puede sostener que las *estrategias de aprendizaje* serían aquellos procesos o técnicas que ayudan a realizar una tarea de forma idónea. Esto es, el procedimiento que un docente emplea intencionalmente como instrumento flexible para que el alumno aprenda significativamente y solucione problemas y demandas académicas.

⁴³ Nisbet, J. y Shucksmith, J.: *Estrategias de aprendizaje*. Editorial Santillana/Aula XXI. España, Madrid. 1990.

Resulta importante señalar que para seleccionar una estrategia de enseñanza-aprendizaje, debe tomarse primordialmente en consideración:

1. Los objetivos de aprendizaje
2. La naturaleza de los contenidos
3. Las características particulares de los educandos
4. El tiempo para la consecución de objetivos

Conviene comentar que una vez establecidos los objetivos en todo proceso, debe continuarse con la identificación y evaluación de estrategias para lograr los primeros. Así, en la planeación tanto individual como corporativa, los objetivos y las estrategias, conviene elaborarse tomando en consideración las debilidades, la potencialidad, las oportunidades y las limitaciones identificados en el análisis de situación que previamente tiene que elaborarse.

Ahora bien, las estrategias deben evaluarse en términos de su credibilidad, la cual por supuesto dependerá fuertemente de las potencialidades, debilidades personales y perspectivas futuras.

Por otra parte, resulta importante comentar que las técnicas del docente no pueden versar sobre una mecánica rígida e invariable, como sucedía en la *Escuela Tradicional*, sino más bien deben constituirse bajo una forma flexible y realista que atienda las características particulares de cada grupo, incorporando para ello todo el conjunto de recursos materiales y didácticos que sean necesarios.

De igual forma, debe señalarse que la administración, el cuerpo docente, las instalaciones, los planes y los programas deben considerarse como recursos para servir, proveer necesidades y ayudar a subsanar deficiencias existentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resulta importante señalar que las estrategias de enseñanza-aprendizaje, se han desarrollado dentro de las concepciones constructivista y cognitivista, entendidas como “una serie de ayudas para potenciar el aprendizaje mediante la movilización de los procesos mentales que permitan el alcance entre la nueva información a aprender y los conocimientos que ya posee el estudiante.”⁴⁴

En ese sentido, se ha clasificado en tres grupos las estrategias citadas, ello en atención al momento que en que normalmente se desarrollan dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pre-instruccionales. Consisten en *activar el conocimiento previo* que posee el alumno. Dentro de esta clasificación destacan, entre otras, la lluvia de ideas, el resumen, cuadros sinópticos, etc.

Instruccionales. Se utilizan para *facilitar* el establecimiento de la *relación entre el nuevo conocimiento* que se está tratando y *los conocimientos que ya posee* el estudiante. Dentro de esta clasificación se encuentran las series de preguntas intercaladas, mapas conceptuales, etc.

Post-instruccionales. Se utilizan para *reafirmar el aprendizaje*. Dentro de esta clasificación destacan, entre otras, el resumen, las preguntas, elaboración de mapas conceptuales, etc.

Finalmente, conviene tener presente lo sostenido por De Mattos en relación con los aspectos que para determinar cuál es, relativamente, la técnica más recomendable de enseñanza, la didáctica debe tomar en consideración.

- a) Los principios, normas y conclusiones de la Filosofía de la educación,
- b) Los descubrimientos y conclusiones de las ciencias educativas, como la biología, la psicología, y la sociología de la educación.
- c) La experimentación y las prácticas de más comprobada eficacia de la enseñanza moderna.

⁴⁴ *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000. p. 30.

- d) Los criterios y normas de la moderna racionalización científica del trabajo. La enseñanza y el aprendizaje son modalidades típicas de trabajo intelectual que deben obtener productos educativos y culturales bien definidos.”⁴⁵

2.4. Las principales escuelas y teorías de la enseñanza-aprendizaje

2.4.1. Generalidades

El estudio científico de la enseñanza y el aprendizaje es relativamente añejo, sin embargo, las investigaciones más recientes han sido consistentes en sus implicaciones para el logro del éxito académico, resaltando principalmente las siguientes variables dentro del proceso educativo:

El tiempo que los profesores dedican a la enseñanza.

La cantidad de contenidos que cubren y su relación con el logro de los objetivos.

El porcentaje de tiempo que los alumnos dedican a aprender.

La congruencia entre lo que se enseña y de lo que se aprende.

La capacidad del profesor para ofrecer directrices (reglas claras), suministrar información a sus alumnos sobre su progreso académico, hacerlos responsables de sus comportamiento, y crear una atmósfera cálida y democrática para el aprendizaje.

La compaginación entre lo que se enseña teóricamente y la realidad.

La metodología y las técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Actualmente, los psicólogos de la educación han desarrollado diversas teorías que ayudan a comprender, predecir, y controlar el comportamiento humano. Por ejemplo, se han creado modelos matemáticos de aprendizaje capaces de predecir la probabilidad de que una persona dé una respuesta correcta, teorías matemáticas

⁴⁵ De Mattos, Luiz. *Op. cit.* pp. 27-28.

empleadas para diseñar sistemas de aprendizaje programado por ordenador de las matemáticas, la lectoescritura, y el aprendizaje de idiomas.

Ahora bien, dentro de las principales teorías educativas que han influido en la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden señalar las siguientes:

La teoría del condicionamiento clásico, elaborada por el fisiólogo ruso Iván Pávlov: Según este modelo, los estímulos simultáneos llegan a evocar respuestas semejantes, aunque tal respuesta fuera evocada en principio sólo por uno de ellos. Esta teoría se utiliza principalmente para comprender la aversión emocional de un niño a la escuela.

La teoría del condicionamiento instrumental u operante de B. F. Skinner, describe cómo los refuerzos forman y mantienen un comportamiento determinado. Se puede utilizar para explicar el porqué de un comportamiento molesto de un escolar en el aula.

La teoría del psicólogo canadiense Albert Bandura, que describe las condiciones en que se aprende a *imitar modelos*. Puede aplicarse en parte a la violencia en la escuela y el vandalismo.

La teoría del procesamiento de la información se emplea a su vez para comprender cómo se resuelven problemas utilizando analogías y metáforas.

La teoría de la atribución describe el papel de la motivación en el éxito o el fracaso escolares. El éxito en un examen, por ejemplo, podría ser atribuido a la buena suerte o al esfuerzo; la teoría predice el comportamiento de los alumnos en función de sus respuestas.

La teoría del psicólogo suizo Jean Piaget, que señala distintas etapas del desarrollo intelectual. Postula que la capacidad intelectual es cualitativamente distinta

a diferentes edades y que el niño necesita interacción con el medio para adquirir competencia intelectual.

Cabe comentar, que esa teoría ha tenido una influencia esencial en la psicología de la educación y en la pedagogía. La nueva concepción de la inteligencia que desarrolla, ha afectado al diseño de los ambientes, los planes educativos y al desarrollo de programas adecuados para la enseñanza de las matemáticas y de las ciencias.

La teoría de la instrucción, desarrollada por el educador estadounidense Robert Gagné, postula cómo algunos tipos de aprendizaje son prerequisites de otros tipos más complejos. Es importante comentar que sus investigaciones han sido aplicadas fructíferamente para determinar estas secuencias de instrucción.

Como es de observarse, durante la evolución de la humanidad se han presentado una serie de teorías que tratan de explicar y mejorar la forma de enseñar y aprender, teniendo sus orígenes en las escuelas que se han encargado de analizar el proceso enseñanza-aprendizaje, de entre las que destacan: la *Escuela Tradicional* y la *Escuela Activa*, mismas que se desarrollaran en el punto siguiente del presente trabajo.

Por ahora, conviene sólo quedarse con una breve síntesis del contenido de las mismas, desarrollándose posteriormente con mayor amplitud las que fundamentalmente han influido de una forma importante en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.2. La Escuela Tradicional

Como se señaló en el capítulo I del presente trabajo, el pensamiento pedagógico puede decirse que comenzó su desarrollo desde los albores de la humanidad. La necesidad del ser humano de transmitir a sus afines las experiencias

adquiridas y la información obtenida en su enfrentamiento cotidiano con su medio natural y social, dieron origen al pensamiento pedagógico, expresándose de manera concreta a través de acciones. Así, el surgimiento de una educación incipiente ejerció su influencia en el proceso de transformación de la llamada comunidad primitiva.

No obstante lo anterior, el pensamiento pedagógico surge con un contenido y una estructura de cuerpo teórico verdadero en el renacimiento, adquiriendo por primera vez un carácter de disciplina independiente que surge como posibilidad de solución a la necesidad que tiene la sociedad de contar con una base teórica fuerte sobre la cual sustentar la enseñanza en la misma.

Resulta importante recordar que en este período la figura más representativa de la pedagogía, ya como ciencia independiente, es Juan Amos Comenius, quien estableció los fundamentos de la enseñanza general, al tiempo que elaboró todo un sistema educativo integral y unitario con una fundamentación lógica de la estructuración del proceso docente en la escuela.

Comenio, publicó en 1657 su obra titulada *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*. En ella se señalan lo que serían las bases de la pedagogía tradicional.

Amos Comenius fue un gran revelador de los principios básicos sobre los cuales se sustenta la enseñanza, de aquí se le considere el padre de la Didáctica y el primero en plantear la importancia de la necesidad de vincular la teoría con la práctica como procedimiento facilitador, incluso, del ulterior aprendizaje.

Ahora bien, la pedagogía tradicional comienza en el siglo XVIII, con la aparición de las llamadas *escuelas públicas*, tanto en Europa como en la América Latina, fue reflejo de los grandes cambios precipitados por las revoluciones republicanas animadas por la doctrina política y social del liberalismo. Sin embargo, es en el siglo XIX, que la *pedagogía tradicional*, como práctica pedagógica ya ampliamente

extendida, alcanza su mayor grado de esplendor, convirtiéndose entonces en la primera institución social del estado nacionalista que le concede a la escuela el valor insustituible de ser la primera institución social, responsabilizada con la educación de todas las capas sociales.

A partir de este momento surge la concepción de la escuela como la institución básica e insustituible, que educa al hombre para la lucha consciente por alcanzar los objetivos que persigue el Estado, lo que determina que la pedagogía tradicional adquiera un verdadero e importante carácter de tendencia pedagógica, en cuyo modelo estructural los objetivos se presentan de manera descriptiva y declarativa, así como más dirigidos a la tarea que el profesor debe realizar, otorgándoles a los educandos el papel de entes pasivos en el proceso de enseñanza al cual se le exige la memorización de la información a él transmitida.

Así, una de las principales características de la Escuela Tradicional que se desarrolló fue el reflejar la realidad objetiva como algo estático, como si los contenidos que se ofrecen estuvieran desvinculados de la mencionada realidad, constituyendo un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones precedentes y que se transmiten como si fueran verdades acabadas.

En ese sentido, es comprensible el carácter metódico e inflexible de las diversas características que se presentan en la estructura y desarrollo del modelo educativo denominado "Escuela Tradicional", toda vez que no se preocupó en profundizar en el conocimiento de los mecanismos mediante los cuales se desarrolla el proceso de aprendizaje, sino más bien en modelar los conocimientos y habilidades que se habrían de alcanzar de manera empírica en el estudiante, situación que trajo como consecuencia que su pensamiento sufriera un estancamiento.

A mayor abundamiento, resulta importante resaltar que la evaluación -que es la medición del aprendizaje-, en la Escuela Tradicional se encuentra dirigida a poner en

evidencia el resultado alcanzado mediante ejercicios meramente reproductivos de la información proporcionada.

Por lo que hace a la relación alumno-profesor, en la citada escuela predomina plenamente la autoridad del segundo, bajo una actitud paternalista, con principios educativos poco flexibles, impositivos y coercitivos, a grado tal que lo expuesto por él es respetado y cumplido sin discusión por el alumno.

En síntesis, la pedagogía de la *Escuela Tradicional* se basa en formas autoritarias de relación profesor-alumnos, en las que predomina una visión conservadora y poco tolerante de la disciplina y la convivencia social.

Por otro lado, conviene comentar que el desarrollo académico de esta corriente se caracteriza por la implementación de llamada *clase magistral* como único método educativo, el cual consiste en la exposición verbal que el profesor realiza sin interrupciones durante toda la clase, en tanto el alumno presta atención; esto es, el alumno se limita exclusivamente a tomar apuntes, adoptando una actitud pasiva tanto intelectual como física.

Resulta importantes señalar que independientemente de que existan personas con la habilidad de impartir buenas clases magistrales, éstas no pueden constituirse como el único método de transmisión de conocimientos, toda vez que existe algo sustancial que se omite y es, la actividad de aprendizaje del alumno; esto es, el objetivo de la educación es lo que falla en la clase magistral, toda vez que sólo se procura transmitir información.

Un aspecto interesante de la referida *Escuela Tradicional*, es el relativo a que sus profesores presuponen *condiciones de entrada* de los alumnos para realizar su trabajo como son la motivación, disciplina y talento, mismos que en el contexto de masificación de la educación actual se ve recurrentemente defraudado.

De lo expuesto hasta el momento, se puede desprender que la *Escuela Tradicional* resulta insuficiente y deficiente en el plano teórico-cognitivo y de la praxis del ser humano por cuanto ve en éste último a un simple receptor de información sin preocuparse de los procesos que intervienen en la asimilación del conocimiento, así como de no prestarle la debida importancia al papel de los aspectos internos que mueven la determinación de la conducta social del individuo y las influencias que éstas puedan tener sobre el aprendizaje del mismo.

No obstante lo anterior, esta tendencia se mantiene bastante generalizada en la actualidad con la incorporación de algunos avances e influencias del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX.

Ahora bien, a manera de conclusión, se puede sostener que la Escuela Tradicional significa método y orden en la que destacan principalmente los siguientes aspectos:

El maestro es la base, el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer para alcanzar el éxito de la educación (*Magistrocentrismo*).

El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena.

A él le corresponde establecer el conocimiento, esto es, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

El maestro elabora la materia que ha de ser aprendida. Así, investiga y reflexiona, para la exposición de sus cátedras, pero no las sujeta a discusión.

El curso se desarrolla como un campo de ideas propias del profesor, sin ser susceptibles de discusión.

Los maestros mantienen una actitud distante con respecto a los alumnos, esto es, la escuela está basada en formas autoritarias de relación profesor-alumnos, así como nula convivencia social entre ambos elementos del proceso educativo.

La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, ya que se considera estimula constantemente el progreso del alumno.

El acatar las normas y reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, lo que le permite librarse de su espontaneidad y sus deseos.

El castigo hará que quien transgredió alguna norma o regla vuelva a someterse a éstas renunciando a los caprichos y tendencias personales.

Los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos.

La actitud del alumno es receptora y no creativa.

La retención de la información se alcanza en base de una repetición mecánica de ejercicios sistemáticos y recapitulados, de manera esquemática y enciclopedista (*enciclopedismo*).

La clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas.

Todo lo que el alumno tiene que aprender se encuentra graduado y elaborado en el manual escolar.

El único método de enseñanza es la clase magistral (*verbalismo y pasividad*).

El método de enseñanza será el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones.

El repaso es entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir.

Finalmente, resulta importante comentar que en su momento la *Escuela Tradicional* representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza, sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación, llevando inclusive a prácticas pedagógicas no deseadas. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, éstas representaron un importante avance para el sistema aunque su desarrollo no siempre haya sido fácil y homogéneo.

2.4.3. La Escuela Activa

De lo expuesto hasta el momento se ha visto que la educación puede tener dos vertientes: la primera, abocada a educar para la sociedad que existe, para desarrollar

hombres que actúen conforme a la realidad presente (*educación tradicional o domesticadora*) y, la segunda, para formar hombres que buscan transformar la sociedad actual (*educación activa o dinamizadora*).

La primera de las facetas aludidas ha sido expuesta con amplitud en el punto que antecede, ahora toca el turno a la segunda de ellas, misma que ha venido a renovar el deteriorado sistema educativo tradicionalista.

Dicho lo anterior, es de comentarse que la *Escuela Activa* se fundó de acuerdo con los principios de Celestin Freinet, quien abogaba por una pedagogía de búsqueda y experiencias que educaran profundamente bajo un papel activo de acuerdo con los intereses del alumno. En este sentido, sostenía que la educación era una preparación para la vida social, de ahí su afán en el trabajo cooperativo como vía para transformar la sociedad.

Resulta importante señalar, que en esta escuela el trabajo es entendido como la acción que pone en juego todas las formas de energía: física, artística, intelectual, moral, en contraposición a la *Escuela Tradicional* en la que el trabajo es en exceso repetitivo, memorístico y en ocasiones usado como instrumento de castigo.

Asimismo, cabe comentar que la *Escuela Activa* aspira a una educación integradora de todas las facultades humanas, en la que la vida del educando es tanto el instrumento que educa como el objetivo educativo. Se fundamenta en la libertad y en el trabajo en equipo, así como en un proceso que propicia el desarrollo de las capacidades personales para integrarse a la sociedad y aportar su individualidad para transformarla.

Por lo anterior, la *Escuela Activa* es considerada como la *escuela de la acción*, del trabajo de los alumnos guiados por el maestro, toda vez que son ellos quienes investigan y procesan la información, responsabilizándose conjuntamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, están comprendidos dos aspectos dentro de la *Escuela Activa*: el de la *información o instrucción académica*, y el de la *formación de hábitos y actitudes con base en una escala de valores*, por ello se sostiene que los objetivos bajo los cuales se desarrolla la *Escuela Activa* consisten en lograr una sólida conciencia de convivencia en la escuela, en el hogar, en la comunidad y en la humanidad, mediante el desarrollo armónico e integral del educando.

En la *Escuela Activa* se considera como aprendizaje integral el que resulta de vivir aquello que se aprende por encima de aquél en el que el maestro predica y el alumno es oyente pasivo. Para este efecto, en la escuela el niño es el actor principal de su proceso educativo.

La Escuela Activa es considerada por sus seguidores como una actitud ante la vida. Así, consideran que la educación no es aquella que cumple con informar sobre las cosas, sino la que acerca y pone en armonía con ellas, investigándolas, conociéndolas, distinguiéndolas, discriminándolas, etc.

Resulta importante señalar, que si bien la Escuela Activa ha tenido auge del siglo pasado a la fecha, su evolución se remonta hacia algunos siglos atrás. Derivado de ello, a continuación se desglosa una interesante cronología de la evolución que ha sufrido la Escuela Activa y sus promotores, a fin de tener una concepción más acertada respecto a su situación actual.

“Siglo XV

1422 Vittorino Ramboldini da Feltre. Crea su Casa Giocosa o Giogiosa:(La casa alegre o de la alegría), cuyo lema era: "Venid, oh niños, aquí se instruye, no se atormenta". Decía: "Quiero enseñar a los jóvenes a pensar, no a delirar".

Siglo XVI

1512 Desiderio Erasmo de Rotterdam. Se publica el "De ratione studii et

instituendi pueros comentarii". "Rerum cognitio petio, verborum prior": "El conocimiento de las cosas es más importante, el de las palabras, empero, es anterior en el tiempo".

1532 François Rabelais. Se publica "Vida de Gargantúa y Pantagruel". Él consideraba que "la Ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma".

1580 Michel Eyquem señor de Montaigne. Proponía: "Hay que educar el juicio del alumno, más que llenar su cabeza de palabras".

Siglo XVII

1637 René Descartes. "Discours de la méthode". Pedía: "No admitir nada como verdadero, si no se ofrece como evidente; dividir cada una de las dificultades en tantas partes como sea preciso para resolverlas mejor; ir de lo más simple a lo más complejo; hacer enumeraciones completas y generales para tener la seguridad de no haber incurrido en omisión alguna". Es famosa su frase: "Cogito ergo Sum", "Je pense, donc je suis".

1687 François de Salignac de la Mothe, Fénelon. Se publica "Traité de l'éducation des filles". Nos propone "Aprovechar la curiosidad del niño, emplear la instrucción indirecta, recurrir a la instrucción atrayente, diversificar la enseñanza". Nadie como él ha visto los defectos que engendra la ignorancia de la mujer de su época.

1693 John Locke. Publica "Pensamientos sobre la educación". Propone que "El juego debe ser obligatorio, el estudio libre".

Siglo XVIII

1762 Jean Jacques Rousseau. Se publica el "Emilio". Su doctrina pedagógica parte del niño, centro y fin de la educación.

1774 Giovanni Enrico Pestalozzi. Funda "Neuhof" (Granja Nueva), su primera experiencia pedagógica, cerrada en 1780 por incosteable.

1781 Giovanni Enrico Pestalozzi. Publica la primera parte de su libro "Leonardo y Gertrudis", en la que se muestra la acción decisiva del hogar y de la madre en la formación de la infancia.

Siglo XIX

1826 Friedrich Fröebel. Se publica su libro "La educación del Hombre",

donde se plasman sus ideas pedagógicas.

1859 León Tolstoi. Funda una escuela en Iásnaia Poliana. Planteaba: "Dejen a los niños que decidan por si mismos lo que les conviene..."

1869 Karl Marx. Decía con respecto a la educación y el trabajo: "Hay que trabajar con el cerebro y con las manos".

1886 John Dewey. Escribió "Psychology". Se le considera el verdadero creador de la escuela activa. Su pedagogía se considera "genética".

1889 Cecil Reddie. Funda una "Escuela Nueva" en Abbotsholme.

1895 Rosa y Carolina Agazzi. Trabajan en su "Escuela materna" según el método Agazzi, influidas por Aporti y Fröebel. Italia.

1898 Hermann Lietz. Funda las Landerziehungsheime, "Casas de Educación en el Campo", la primera en Ilseburg, Alemania.

1899 Paul Natorp. Publica su "Pedagogía Social", Es uno de los representantes de la "Escuela de Marburgo", corriente de orientación neokantiana.

Adolphe Ferrière. Funda la "Oficina internacional de las Escuelas Nuevas", "Bureau International des Écoles Nouvelles". Pensaba que: "La escuela activa prepara para la vida".

Edmond Demolins. Funda la "École des Roches" en Verneuil, Francia. Se emplean métodos naturales y prácticos.

Siglo XX

1900 Ellen Key. Escribe "El Siglo de los niños". "Le siècle de l'enfant", en el que critica la escuela tradicional. Alguna vez dijo: "Dejemos a los niños que vivan a su manera".

1901 Francisco Ferrer Guardia. Funda en España su "Escuela Moderna" bajo la concepción racionalista anarquista.

Rabindranath Thukur Tagore. Funda en la India su escuela Shantiniketan (Morada de Paz).

1906 Francisco Ferrer Guardia. Funda junto con Carlos Albert, Eugenio Furnier, Malato, Sembat y otros anarquistas, la "Liga Internacional para la Educación Racional de la Infancia", en Francia.

1906 Gustav Wyneken Funda la Freie Schulgemeinde: "Comunidad escolar libre" Fue promotor de la corriente de los Wandervögel (Pájaros errantes).

1907 María Montessori. Funda la primera "Casa dei Bambini". Decía que: "La educación es un proceso natural, llevado a cabo espontáneamente por el niño, y adquirida no al escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio.

Pierre Bovet. Acuña el término "Escuela activa" como distintivo de las escuelas "Nuevas".

Robert Baden-Powell. Funda el movimiento de los Boy-Scouts, que promueve la convivencia con la naturaleza.

Ovide Decroly. Funda la "École de L'ermitage", en donde desarrolla su teoría de los "Centros de Interés".

1910 Paul Geheeb. Funda la Odenwaldschule "Escuela de Odenwald".

1911 Giuseppina Pizzigoni. Trabaja en su escuela "Rinnovata" en Italia.

1912 Adolphe Ferrière. Presenta los "30 puntos" que definen a las escuelas activas ante la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas".

Georg Kerschensteiner. Funda la "Escuela del Trabajo".

Edouard Claparède. Funda junto con Bovet y Ferrière el "Instituto J.J. Rousseau" (actualmente Escuela de Psicología en la Universidad de Ginebra).

María Montessori Visita los Estados Unidos en donde funda la "Sociedad Americana Montessori", de efímera existencia debido a los comentarios adversos al método por William Kilpatrick.

1914 Elena Parkhurst. Por influencia del Método Montessori, comienza a planificar lo que sería el Plan Dalton, instituido en los EE.UU.

Carleton Wolsey Washburne Dirige el "Sistema Winnetka" en Chicago, EE.UU.

1917 José de la Luz Mena. Funda su Escuela Racionalista en Mérida, Yucatán, que subsiste hasta 1923.

1919 Rudolf Steiner. Funda en Stuttgart, Alemania, Die Freie Waldorfschule (Escuela Libre de Waldorf). Se mantiene en ella una concepción esotérica de la educación.

1920 Adolphe Ferrière. Publica "La escuela Nueva", obra en la que menciona que el interés es la piedra angular de las escuelas nuevas.

Roger Cousinet. Aplicó su método en escuelas francesas. Propone el "Trabajo en equipos".

Antón Makarenko. Se hace cargo de la "Colonia de trabajo Gorki", en donde aplica métodos cooperativos.

Helen Parkhurst. Inicia la aplicación del Plan Dalton en la ciudad del mismo nombre en Massachusetts.

Mme. Hélene Lubienska de Lenval Conoce a María Montessori, de la que recibe una gran influencia, base de sus posteriores trabajos pedagógicos.

1921 Adolphe Ferrière. Se encuentra entre los fundadores de la "Liga Internacional de las Escuelas Nuevas", sucesora de la "Oficina" Se publica "Pour L'Ère Nouvelle".

A.S. Neill. Fundó su escuela "Summerhill" en donde se practica el autogobierno y la educación en la libertad.

1922 Ki Hadjar Dewantoro Funda en Java (en la actual Indonesia) la primera escuela del sistema Taman Siswa. (Jardín de Estudiantes), siguiendo las influencias de Montessori y Tagore.

1924 Célestin Freinet. Inicia las prácticas de sus técnicas basadas en "la imprenta en la escuela", en la suya de Bar-sur Loup.

Peter Petersen Implementa en Alemania el "Plan de Jena", en donde se sigue un sistema coeducacional.

1925 Adolphe Ferrière. Funda la "Oficina Internacional de la Educación", junto con Bovet (quien fuera su primer director), Dottrens y otros.

Peter Petersen. Publica "Reforma interior y educación nueva"

Roger Cousinet. Publica "Un método de trabajo libre en grupos".

1927 Peter Petersen. Publica "El Plan de Jena"

1934 Peter Petersen. Publica "La praxis escolar según el Plan de Jena".

1940 Pierre Faure. Conoce a Mme. Lubienska, con la que colabora. De ella retoma los materiales Montessori para la complementación de su propio método.

Patricio Redondo Llega a México, huyendo de la Guerra Civil española. Se instala en San Andrés Tuxtla, Veracruz, donde funda la Escuela Experimental Freinet. Primer promotor de las técnicas Freinet en México.

1945 Ramón Costa Jou. Llega a México, es uno de los promotores de la pedagogía Freinet en este país.

1947 Célestin Freinet. Reabre la Escuela de Vence, donde utilizó sus técnicas.

1948 Célestin Freinet. Crea el ICEM, Instituto de Cooperación de la Escuela Moderna.

José de Tapia Bujalance Llega a la Ciudad de México. Uno de los primeros promotores de las Técnicas Freinet en México.

1955 Jean Piaget. Funda el "Centro Internacional de Epistemología Genética, en Ginebra, Suiza.

1957 Célestin Freinet. Crea la FIMEM, Federación Internacional del Movimiento de Escuelas Modernas.

1964 Fundación de la Wyndham School, según técnicas Freinet.

José de Tapia Bujalance Funda en la Ciudad de México, junto con su esposa Graciela González, la escuela "Manuel Bartolomé Cossío", siguiendo las Técnicas Freinet.

1966 Fundación de la Escuela Experimental de Oslo. Técnicas Freinet.

1967 Patricio Redondo. Muere el primer promotor de la pedagogía Freinet en México, en la ciudad de San Andrés Tuxtla, Veracruz.

1968 Fundación de la Escuela Alternativa de Liverpool. Técnicas Freinet.

Ramón Costa Jou. Junto con su esposa Amira Ayube Alcalá, fundan la Escuela Activa "Patricio Redondo Moreno". cerrada en 1973 por la tergiversación del proyecto por parte de los demás asociados.

1973 Fundación del Instituto Pierre Faure en Guadalajara, México. Método Pierre Faure.

Ramón Costa Jou. Junto con su esposa Amira Ayube Alcalá, fundan la escuela "Ermilo Abreu Gómez" siguiendo las Técnicas Freinet.

1987 Ramón Costa Jou. Muere en la Ciudad de México, a los 76 años. Gran promotor de la pedagogía Freinet.

1989 José de Tapia Bujalance. Muere, a los 93 años, uno de los más grandes promotores del movimiento Freinet en México."⁴⁶

Como es observarse, desde Freinet la Escuela Activa ha criticado la labor de la Escuela Tradicional, argumentado que esta última parece preocuparse poco de los intereses grupales e individuales y con ello está minimizando las bases de la vida moral, la inteligencia y la vida estética.

⁴⁶ García Solana. Oscar A. *Cronología de la escuela activa y sus promotores*. Universidad Pedagógica Nacional de Mérida, México. 2002. <http://www.segciencias.com.ar/cronologia.htm>

En ese sentido, se ha sostenido que los programas, métodos, concepto de necesidades del alumno y su disciplina dentro de la Escuela Tradicional, reprimen la energía y ahogan el impulso vital del mismo, consiguiendo el efecto inverso al que pretenden lograr.

Asimismo, la Escuela Activa ha criticado a la Escuela Tradicional en el sentido de que esta última prepara sus programas sin tener en cuenta la capacidad y el grado de diferenciación de los alumnos a los que van destinados, que obliga a memorizar y retener sin coordinación, así como se da demasiada materia abstracta demasiado pronto para el grado de madurez que posee el niño.

En conclusión, la Escuela Tradicional peca de contar con leyes escolares absurdas de control, programas rígidos e inadecuados, métodos brutalmente coercitivos, horarios inflexibles, exámenes destructores de toda aportación individualidad, desvinculación entre teoría y práctica, así como generación de una incongruencia entre dos realidades separadas, la escolar y la extraescolar, donde conductas y hábitos de una no concuerdan con los de la otra y, sobre todo, prolongación excesiva de la tutela del adulto sobre el niño, tanto en lo intelectual (con su dogmatismo) como en lo moral (con la disciplina ejercida arbitrariamente por el maestro).

2.4.3.1. Principios de pedagogía activa

Como se ha comentado con antelación, la educación vista desde la vertiente *activa o dinamizadora* se aboca a formar hombres para la vida social o, mejor dicho, que buscan transformar la sociedad actual, considerando una educación integradora de todas las facultades humanas, en la que la vida del educando es tanto el instrumento que educa como el objetivo educativo. Para ello, se fundamenta en principios psicopedagógicos muy específicos, mismos que se describen a continuación:

1. *Respeto a la personalidad:* Se basa en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales.
2. *Educación individualizada:* Procura el desarrollo armónico de todas las capacidades del alumno.
3. *Educación para lo social:* Se presenta por medio de la interacción del grupo al que el educando pertenece. Se le integra para que participe y contribuya en la modificación social a que aspira.
4. *Desarrollo de la capacidad creadora:* consiste en fomentar la creatividad y la libre expresión, lo que da al niño satisfacción y seguridad.
5. *Libertad y responsabilidad:* la libertad se realiza en el interior de la persona y se manifiesta en la posibilidad de elección, toma de iniciativas y decisión entre varias alternativas, asumiendo la responsabilidad de la propia elección.

No obstante que con anterioridad se ha expuesto de manera amplia las principales características tanto de la *Escuela Tradicional* como de la *Escuela Activa*, a continuación se expone un comparativo entre ambas escuelas, a efecto de comprender más ampliamente sus posturas y principios fundamentales.

Escuela tradicional	Escuela activa
Educar es transmitir conocimientos y valores preestablecidos, sin opción a cuestionarlos.	Educar es formar en los alumnos una conciencia crítica de su entorno.
La educación es un bien escaso al que sólo algunos pueden o deben tener acceso por razones de capacidad personal, posición social o académica.	La educación es obra de toda y para toda la sociedad.
Conocer es memorizar conceptos.	Conocer es razonar conceptos y confrontarlos con la realidad.
Aprender es memorizar y repetir información.	Aprender es razonar información en busca de nuevos significados.
Se considera que el profesor enseña y el alumno aprende.	Tanto el docente como el alumno, aprenden recíprocamente.
La autoridad y el orden son considerados como un culto.	Existe libertad razonada en el desarrollo de la actividad educativa.
Se desarrolla bajo relaciones de dominio y subordinación.	Se desarrolla bajo el diálogo y la cooperación.
La palabra del profesor es absoluta e irrefutable.	La verdad es construida por el alumno, no memorizada.
Existe desvinculación entre la teoría y la praxis.	No hay teoría verdadera si no existe una vinculación con la praxis.

2.4.4. Tendencias actuales basadas en la psicología de la educación

A finales del siglo XIX, surge la preocupación por conocer cómo el individuo aprende y sus modalidades. Cada individualidad preocupada por esclarecer los detalles que explican el aprendizaje, ha formulado su particular teoría. Así, por ejemplo, para muchos el aprendizaje en el hombre es un proceso complejo que trae como producto final una modificación de la conducta.

No obstante lo anterior, debido a la gran diversidad existente entre los seres humanos, medios educativos y terrenos de estudio, no se ha formulado aún ninguna teoría global aplicable al conjunto de la psicología educativa. Por el contrario, los

psicólogos trabajan en teorías sobre fenómenos concretos del aprendizaje, la motivación, el desarrollo, y la enseñanza.

Los psicólogos educativos se interesan cada vez más en cómo la gente recibe, interpreta, codifica, almacena y recupera la información aprendida. Los intentos de comprender los procesos cognitivos han arrojado algo de luz sobre la resolución de problemas, la memoria, y la creatividad.

Con frecuencia, en la investigación y el desarrollo de un programa educativo hay involucrados psicólogos educativos que intentan que los planes y las preguntas de los exámenes se adecuen a los objetivos pedagógicos específicos. Asimismo, los planes así elaborados se evalúan, y si es necesario, se reelaboran sobre la base de los hallazgos empíricos, método también empleado para crear programas educativos televisivos y de material pedagógico auxiliar.

Conviene comentar que las técnicas de psicología educativa se emplean en los programas de formación de maestros, así como los principios de la modificación de conducta se aplican a una amplia serie de problemas de la enseñanza como la reducción del nivel de ruido en las clases o a incrementar el tiempo de estudio de los alumnos que dormitan durante las clases.

De igual forma, es de resaltarse que los psicólogos de la educación han creado programas de formación permanente del profesorado para mejorar el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas según los hallazgos empíricos recientes. Estos estudios demuestran que la investigación sobre la enseñanza puede usarse para formar a los profesores de manera que logren mejores resultados para sus alumnos, incluso en clases de nivel bajo.

Ahora bien, dentro de las tendencias pedagógicas actuales basadas en la psicología de la educación, encontramos principales las siguientes:

Conductismo
Humanismo
Constructivismo
Cognositivismo
Sociocultural

Cabe hacer mención que las citadas tendencias serán desarrolladas a continuación; sin embargo, derivado de que su estudio puede ser extremadamente amplio e incluso susceptible de un análisis en particular, exclusivamente se hará el señalamiento de lo que se estima debe entenderse por cada una de ellas, así como la descripción de sus aspectos primordiales, sin entrar para ello, a detalle en puntos de controversia.

2.4.4.1. Conductismo

Según Kuhn, el conductismo surge como respuesta al subjetivismo y al abuso del método introspectivo por parte del estructuralismo y del funcionalismo.

El fundador de esta corriente fue John B. Watson (1878-1958), quien partiendo de las investigaciones del ruso Ivan Pavlov, destaca la importancia del condicionamiento, cuyo criterio es la asociación entre un estímulo y su respuesta.

Asimismo, esta tendencia pedagógica se basa en los cambios observables en la conducta del sujeto. Se enfoca hacia la repetición de patrones de conducta hasta que estos se realizan de manera automática.

En síntesis, “se interesa por el estudio y descripción de los procesos conductuales observables que se producen a partir de la relación estímulo-respuesta

(E-R) y las contingencias ambientales externas que se asocian a las conductas del sujeto⁴⁷.

Cabe comentar, que dentro de esta teoría se considera que la conducta humana debe estudiarse objetivamente, como el comportamiento de las máquinas. Así, se sostiene que la conciencia no es objetiva, por lo tanto, no es válida científicamente y no puede ser estudiada.

Watson plantea que el individuo nace con ciertas conexiones estímulo-respuesta llamadas reflejos, los cuales son productos de conductas heredadas, que facilitan el aprendizaje, a través de la formación de una serie de reflejos, donde cada reflejo simple constituye un estímulo para la respuesta siguiente, formándose así una conducta nueva y muy compleja.

Entre las principales características que identifican al conductismo se pueden citar las siguientes:

1. La enseñanza es considerada como una conciliación de contingencias de reforzamientos destinadas a incrementar las conductas deseables esperadas.
2. La actividad principal la realiza el docente mediante la estructuración del programa educativo, redactados bajo especificaciones técnicas sobre las condiciones en las cuales deberá desarrollarse.
3. El alumno es considerado como un ser pasivo y receptivo frente al conocimiento.
4. Se prioriza el aprendizaje memorístico y la evaluación se basa en la medición de las conductas a través de pruebas estandarizadas.
5. Existe un gran interés a la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicándolos a grandes masas de la población.

⁴⁷ *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000. p. 16.

2.4.4.2. Humanismo

Su interés principal se centra en la persona, concebida como una totalidad integral en proceso continuo de desarrollo, por lo que debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social.

Entre las principales características que identifican al humanismo, se pueden citar de las siguientes:

1. Dentro de este enfoque, el alumno es considerado como un ser con características propias e individuales, por lo que se estima que la educación debe ser individualizada, pero enfatizado la conciencia ética, altruista y social.
2. La educación debe propiciar el aprendizaje vivencial, la creatividad, la autonomía y la cooperación del estudiante.
3. El docente es considerado un facilitador del aprendizaje que fomenta el autoaprendizaje.
4. La autoevaluación, con un sentido de autocrítica, es el principal parámetro de aprovechamiento.

2.4.4.3. Constructivismo

El presente enfoque parte del supuesto de que “el conocimiento lo construye el estudiante en su mente a partir de su propia acción e interacción con el objeto de conocimiento, mediante un proceso de desarrollo paulatino y constante.”⁴⁸

“...se sustenta en la premisa de que cada persona construye su propia perspectiva del mundo que le rodea a través de sus propias experiencias y esquemas mentales desarrollados. El constructivismo se enfoca en la preparación del que aprende para resolver problemas en condiciones ambiguas.”⁴⁹

⁴⁸ *Ibidem.* p. 17.

⁴⁹ Mergel, Brenda. *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. Canadá Mayo, 1998. <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>

Se considera que el estudiante asimila información al interactuar con el objeto de conocimiento ampliando de esta forma sus marcos conceptuales o conceptos sobre las cosas. Así, el estudiante es considerado como un constructor activo de su propio conocimiento.

Por otra parte, el docente es considerado un facilitador del aprendizaje que debe promover el desarrollo de las estructuras mentales y de los conocimientos del estudiante.

La evaluación del aprendizaje, dentro de este enfoque pedagógico, se orienta a los procesos mentales para la realización de la actividad y no sólo a los resultados de las acciones..

Asimismo, una de las características principales del constructivismo versa en el sentido de que la educación debe enfocarse al desarrollo de hombres creativos, inventivos y descubridores, capaces de resolver problemas.

2.4.4.4. Cognositivismo

El Cognositivismo “se basa en los procesos que tienen lugar atrás de los cambios de conducta. Estos cambios son observados para usarse como indicadores para entender lo que está pasando en la mente del que aprende.”⁵⁰

Su interés principal se centra en la forma en que se procesa y organiza la información en la mente del hombre.

Resulta importante señalar que este enfoque ha proporcionado importantes conceptos, como lo es el de aprendizaje significativo, aplicado en temas como el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, estudio independiente, estrategias

⁵⁰ *Idem.*

de aprendizaje-enseñanza y recientemente para el diseño y operacionalización de los sistema de educación a distancia.

Entre las principales características que identifican al cognositivismo, se pueden citar de las siguientes:

1. El alumno es concebido como un procesador activo de la información, que posee estructuras mentales, planes y estrategias para resolver problemas.
2. El aprendizaje ocurre a través de la actividad del estudiante sobre el objeto de conocimiento.
3. El docente es considerado como un *facilitador* que debe promover la realización de actividades y el uso de estrategias para:
 - a) Aprender a aprender, y
 - b) Producir el aprendizaje significativo (utilizando actividades de tipo instruccional y de estudio independiente).
4. Da gran importancia a los procesos mediante los cuales ocurre el aprendizaje, así por ejemplo, la evaluación no sólo se orienta hacia los productos del aprendizaje, sino que por el contrario, considera de manera muy importante a los procesos mentales mediante los cuales se obtuvieron los resultados.

2.4.4.5. Sociocultural

Este enfoque considera que el *conocimiento* se produce por un proceso de desarrollo continuo de instrucción que corresponde a un contexto cultural en el cual el ser humano se encuentra inmerso desde que nace, por lo que todo aprendizaje se encuentra culturalmente mediado de dos tipos de herramientas: las *instrumentales* y las *socioculturales*.

Entre las principales características que identifican al enfoque sociocultural, se pueden citar de las siguientes:

1. El estudiante es considerado como un ser social sujeto a múltiples mediaciones e interacciones sociales ocurridas a lo largo de su vida escolar y extraescolar, que debe ir de su nivel real de desarrollo hacia aquél que por sus potencialidades puede alcanzar.
2. El docente es considerado como un *mediador* del aprendizaje, el cual debe promover las zonas de desarrollo próximo del estudiante, a través de herramientas *instrumentales* y *socioculturales*.
3. La evaluación es dinámica y considera los *procesos en vías de desarrollo* o *potencial de aprendizaje*.

Ahora bien, independientemente de que con anterioridad se han expuesto las principales características de tendencias pedagógicas actuales basadas en la psicología de la educación, a continuación se expone un comparativo entre las mismas, a efecto de comprender más claramente sus posturas y principios fundamentales.⁵¹

⁵¹ Para ampliar más sobre las principales tendencias pedagógicas actuales basadas en la psicología de la educación, se recomienda consultar: *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000. p. 16-20.

Enfoque/Concepto	Alumno	Aprendizaje	Enseñanza	Profesor ⁵²
Conductismo	Ser pasivo y receptivo frente al aprendizaje. Se prioriza el aprendizaje memorístico.	Modificación de la conducta a partir de un programa de refuerzo de estímulo respuesta.	Arreglo de contingencia de refuerzo destinadas a incrementar las conductas deseables esperadas.	Es concebido como el ser activo dentro del proceso, pues es quien diseña y proporciona los conocimientos al alumno
Humanismo	Ser con características propias, e individuales y concebido como una totalidad integral y única.	El ser humano tiene capacidad innata hacia el aprendizaje, e integra procesos afectivos y cognitivos, se realiza de manera vivencial o experiencia.	Debe ser individualizada para apoyar al estudiante en su autorrealización propiciando el desarrollo de la conciencia ética, altruista y social	Es concebido como un facilitador del aprendizaje, que parte de las necesidades y potencialidades individuales del estudiante para apoyarlo en su autorrealización.
Constructivismo	Es concebido como constructor de su propio conocimiento y un ser activo, frente al objeto de aprendizaje autónomo.	El conocimiento lo construye la persona en su mente a partir de su propia acción e interacción con el objeto de aprendizaje en un proceso paulatino u constante	Se orienta hacia la enseñanza indirecta que consiste en propiciar situaciones instruccionales, que permitan poner en contacto al alumno con el objeto de conocimiento.	Es un facilitador del aprendizaje, que promueve el desarrollo de las estructuras mentales y conocimientos de los estudiantes.
Cognoscitivismo	Procesador activo de la información, que posee estructuras mentales, planes y estrategias para resolver problemas y realizar un estudio independiente.	El conocimiento lo construye la persona a partir de su experiencia directa con el objeto de conocimiento y mediante el procesamiento y organización de la información en su mente.	Se orienta al aprendizaje significativo y con sentido por parte del estudiante por lo que promueve el desarrollo de habilidades u estrategias de tipo cognitivo.	Es considerado como un facilitador que debe promover la realización de actividades potencialmente ricas para el aprendizaje y el uso de estrategias de aprender a aprender y estudio independiente.
Sociocultural	Es un ente social, protagonista y producto de múltiples interacciones sociales, que son la base de las funciones cognoscitivas superiores.	Es un proceso de reconstrucción del conocimiento a partir de la interacción social que se da primero en un plano interindividual para llegar a uno individual y a la autorregulación.	En una relación de experto-novato, se proporciona los apoyos estratégicos a los alumnos en forma de andamiaje para que vayan de los niveles inferiores a los superiores de la zona desarrollo próximo	Es un experto, mediador del aprendizaje que enseña en una situación interactiva promoviendo las zonas de desarrollo próximo del alumno.

⁵² Cuadro comprendido dentro del material de apoyo correspondiente al *Taller de recursos y materiales didácticos para la enseñanza*. Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Noviembre. 2000. p. 7.

Finalmente y con el objeto de comprender la interrelación existente en todo el fenómeno educativo, conviene tener presente el siguiente cuadro comparativo en donde se muestra la correspondencia de cada uno de los enfoques de la psicología educativa con los modelos de didáctica y los enfoques de la didáctica.

Modelos de didáctica	Enfoques de la didáctica	Enfoque de la psicología
Tradicional	Heteroestructuración	Conductismo
Tecnología educativa	Autoestructuración	
Didáctica crítica	Interestructuración	Humanismo Constructivismo Cognoscitivismo Enfoque sociocultural

2.4.5. El Conductismo

Si bien en el punto 2.4.4.1. de presente trabajo se han expuesto las generalidades en torno a la corriente denominada conductismo, se hace necesario desarrollar por separado y a mayor detalle algunos de los aspectos primordiales de dicha corriente, ello con el objeto de poderla contrastar de una forma más conciente con el llamado aprendizaje significativo y, de esta forma, determinar las ventajas y contingencias que pudiesen presentarse de su aplicación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en materia fiscal.

En ese sentido, se debe recordar en primer término que el conductismo es una corriente dentro de la psicología que, en su momento, representó la revolución más radical en el enfoque del psiquismo humano, toda vez que nació en un momento histórico dominado por el introspeccionismo (Siglo XIX). Su principal postulado basado en la conducta humana observable –esto es, considerar a la conducta como un evento

natural susceptible de ser objeto de estudio científico- y rechazando lo que tenga que ver con la conciencia, generó la innovación de su tiempo.

Debe precisarse que el conductismo es un movimiento en la psicología que avoca el uso de procedimientos estrictamente experimentales para la observación de conductas (respuestas) con relación al ambiente (estímulo). Así, el conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamientos, considerando innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana.

En ese sentido, se puede sostener que su fundamento teórico está basado en la premisa *a un estímulo le sigue una respuesta*, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente.

Por otra parte, el *aprendizaje* dentro de dicha corriente pedagógica se considera formado por la cadena derivada de la combinación del condicionamiento clásico (estímulo-respuesta) y del condicionamiento operante (respuesta- estímulo), por lo que se habla de aprendizaje cuando se observa en el educando un cambio de conducta observable, capaz de ser registrable.

Asimismo, se puede sostener que la negación de los estados y procesos mentales (*reduccionismo antimentalista*), es otro de sus principios fundamentales. Lo anterior, derivado de que el conductismo se basa en el llamado *principio de correspondencia*, consistente en que la mente de existir es sólo una copia de la realidad.

De esta forma, la orientación conductista no trata de dar cuenta de lo que pasa en el interior del sujeto que aprende, sino sólo de aquello que puede ser observable. Así, al hablarse de *aprendizaje observacional*, el mismo tiene la base en un aprendizaje a través de la imitación de conductas presentadas inicialmente por una persona que se constituye como modelo.

Resulta importante señalar, que los *objetivos de aprendizaje* dentro de la corriente del conductismo deben contar con los siguientes elementos:

1. La conducta del estudiante
2. Las condiciones de actuación
3. El criterio mínimo de aceptación

Asimismo, el diseño instruccional, dentro de esta corriente, debe contar con los siguientes elementos:

1. Suficientes estímulos para generar la respuesta esperada.
2. Un ambiente adecuado.
3. Un aprendiz positivo que se limite a responder a los estímulos que se le presenten.
4. Un contenido estructurado bajo una cadena de estímulo-respuesta.

Por otra parte, entre otras de las características imperantes en el conductismo se puede señalar:

1. Su *anticonstructivismo*.
2. Su *carácter elementalista y atomista* (toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta).
3. Su *ambientalismo* (el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente).
4. Su *equipotencialidad* (las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos).

5. El aprendizaje da razón de respuestas específicas a preguntas específicas, ello derivado de que el aprendizaje es considerado como un cambio de conducta y por lo tanto se espera que sea observable.⁵³

No obstante lo anterior, el conductismo ha aportado aspectos de importancia en el terreno de la docencia, como por ejemplo, ha planteado estrategias que generan cambios de conductas, incluso en el campo afectivo a través de estímulos.

Ahora bien, cabe comentar que el conductismo contempla la posibilidad de que el estudiante aprenda a aprender por su propia cuenta, mediante lo que se llama una *instrucción programada*, que consiste en un conjunto de materiales instructivos que los estudiantes puedan usar para que se enseñen a sí mismos un tema particular. El estudiante lo que tiene que hacer dentro de la instrucción programada es seguir una serie de pasos que lo llevarán a las respuestas correctas; a dichos pasos se les denomina *cuadros*.

Cabe comentar, que la instrucción programada se presenta en dos modalidades:

- a) *En programas lineales.* Aquí los estudiantes tienen que crear su respuesta, si aciertan siguen al cuadro posterior. En el caso contrario, se les orienta a efecto que identifiquen su error y puedan continuar.
- b) *En programas ramificados.* En esta modalidad los estudiantes tienen una serie de opciones sobre las cuales ellos eligen la respuesta que les parece más correcta. Si aciertan se les estimula con alguna frase, si fallan se es da un repaso del tema.

Entre los recursos que se utilizan en la instrucción programada para auxiliar al estudiante a contestar correctamente se pueden citar: el dejar espacios vacíos, dibujos

⁵³ Para conocer más sobre el tema se recomienda consultar: *Teorías del aprendizaje, ¿Cómo se adquieren los conceptos?*. Prof. Adriana Delia Gómez. Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Avellaneda. Argentina. <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>

que sugieran la respuesta correcta, sinónimos o antónimos dentro de las preguntas, contextualizar a fin de que el alumno hile la idea, etc.⁵⁴

La educación a principios del siglo XX adoptó tal idea y comenzó a establecer en los programas curriculares una serie de objetivos observables y medibles, que permitieran al docente percatarse del avance de los alumnos.

No obstante lo anterior, resulta importante señalar que a partir de la postulación de la conducta como objeto de estudio de la psicología por Watson (1913), el conductismo se ramificó en diferentes concepciones perfectamente contrastadas por características significativas, pero que en esencia conservan los principios fundamentales del conductismo a que se ha hecho alusión.

En los siguientes puntos se desarrollará lo concerniente a las principales vertientes del conductismo, ello a fin de conocer las similitudes y diferencias existentes entre las mismas y, de esta forma, tener un panorama más amplio de esta importante corriente pedagógica que aún en nuestros días se ha constituido como una de las más socorridas en el campo educativo, a pesar de las múltiples críticas que ha sufrido.

2.4.5.1. Conductismo clásico

A finales del siglo XIX, surge la preocupación por conocer cómo el individuo aprende y sus modalidades. Los primeros enfoques partieron de la conducta objetiva y de la experiencia consciente (*teoría conductista clásica*).

Dicha teoría se relaciona con el estudio de los estímulos y las respuestas correspondientes. Asimismo, se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir, ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente.

⁵⁴ Respecto de este tema se recomienda ver: Cázares González, Yolanda. *Manejo efectivo de un grupo*. El desarrollo de los grupos hacia la madurez y la productividad. Editorial Trillas. México D.F. 2000. pp. 32-39.

Entre los autores principales en el desarrollo de la teoría conductista se puede citar a Pavlov, Thorndike y Watson.

Pavlov, fisiólogo ruso, es conocido por su trabajo en *condicionamiento clásico o sustitución de estímulos*. El experimento más conocido de Pavlov lo realizó con comida, un perro y una campana.

Entre las principales conclusiones del trabajo de Pavlov se pueden citar las siguientes:

- “* Generalización de estímulos: Una vez que el perro ha aprendido la salivación con el sonido de la campana, producirá salivación con otros sonidos similares.
- * Extinción: Si se deja de sonar la campana cuándo se le presenta la comida, eventualmente la salivación desaparece con el sonido de la campana solo.
- * Recuperación espontánea: Las respuestas extinguidas se pueden recuperar después de un periodo corto de estimulación, pero se extinguirá nuevamente si no se le presenta la comida.
- * Discriminación: El perro puede aprender a discriminar entre sonidos parecidos y distinguir cuál de los sonidos está asociado con la presentación de la comida y cual no.
- * Condicionamiento de orden superior: Una vez que el perro ha adquirido el condicionamiento con la asociación del sonido de la campana y el alimento, se pueden realizar al mismo tiempo, tales como encender un foco. De esta manera el perro también producirá saliva con solo encender el foco (sin el sonido de la campana).”⁵⁵

Edward Thorndike, por su parte, realizó su investigación observando la conducta de animales y, posteriormente, la confrontó con la de personas. Implantó el

⁵⁵ Mergel, Brenda. *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. Canadá. Mayo, 1998. <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>

uso de métodos usados en las ciencias exactas para los problemas en educación al hacer énfasis en el *tratamiento cuantitativo exacto de la información*, toda vez que sostenía que cualquier cosa que exista, debe existir en determinada cantidad y por lo tanto puede medirse.

Asimismo, se le atribuye la *teoría del conexionismo* a través de la cual sostiene que *aprender* es el establecimiento de conexiones entre estímulos y respuestas. Él creía que se establecía un vínculo neural entre el estímulo y la respuesta cuando la respuesta era positiva. Así, el aprendizaje se daba cuando el vínculo se establecía dentro de un patrón observable de conducta.

De dicha teoría Thorndike concluyó tres leyes, las cuales se basan en la hipótesis estímulo respuesta:

1. La *ley de efecto*, bajo la cual si una conexión entre un estímulo y respuesta es recompensado (retroalimentación positiva) la conexión se refuerza y si es castigado (retroalimentación negativa) la conexión se debilita. Posteriormente, descubrió que la recompensa negativa (el castigo) no necesariamente debilitaba la unión y que en alguna medida parecía tener consecuencias de placer en lugar de motivar el comportamiento.
2. La *ley de ejercicio*, la cual sostiene que mientras más se practique una unión estímulo-respuesta mayor será la unión.
3. La *ley de sin lectura*, la cual sostiene que debido a la estructura del sistema nervioso, ciertas unidades de conducción, en condiciones determinadas, están más dispuestas a conducir que otras.⁵⁶

Por otra parte, John B. Watson fue el primer psicólogo norteamericano en usar las ideas de Pavlov, destacando la importancia del condicionamiento, cuyo criterio es la asociación entre un estímulo y su respuesta. Al igual que Thorndike, inició sus

⁵⁶ ver: Mergel, Brenda. *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. Canadá. Mayo, 1998. <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>

estudios con animales y posteriormente se introdujo a la observación de la conducta humana.

En el año 1913, a través del llamado *manifiesto conductista* -en él postulaba que la psicología para ser científica y objetiva no debía utilizar más la introspección ya que este método era subjetivo y no podía ser medido-, la teoría de John Watson se consagró como un modo de entender la psicología basada en la observación objetiva de los hechos.

Cabe precisar que el estudio conductista hizo formular a Watson una teoría conocida como *estímulo-respuesta*, en la cual todas las formas complejas de conducta tales como emociones y hábitos, son estudiadas como formas compuestas por cambios musculares y glandulares simples, que pueden ser observados y medidos.

Watson plantea, que el individuo nace con ciertas conexiones estímulo-respuesta llamadas *reflejos*, los cuales son productos de conductas heredadas, que facilitan el aprendizaje, a través de la formación de una serie de reflejos, donde cada reflejo simple constituye un estímulo para la respuesta siguiente, formándose así una conducta nueva y muy compleja.

En ese sentido, Brenda Mergel sostiene:

“Watson pensaba que los humanos ya traían, desde su nacimiento, algunos reflejos y reacciones emocionales de amor y furia, y que todos los demás comportamientos se adquirirían mediante la asociación estímulo-respuesta; esto mediante un condicionamiento.”⁵⁷

Watson entendía la conducta como lo que el organismo hace en forma de comportamiento externo y visible. Así, considera posible registrar todas las reacciones

⁵⁷ *Idem.*

motrices y glandulares del organismo como forma de aproximación al conocimiento humano.

Debe señalarse que Watson propuso utilizar sólo procedimientos objetivos, como experimentos de laboratorio diseñados para producir resultados estadísticos significativos. En este sentido, estudió el aprendizaje en función de dos principios: la *frecuencia* y la *recencia*. La frecuencia establece que cuanto más frecuente se produce una respuesta dada a un estímulo, tanto más probable es que esa respuesta se repita en las mismas condiciones.

Cabe comentar que el conductismo clásico de Watson se centró en la necesidad de un estudio ecuánime y objetivo de los hechos y consideró que los seres humanos tenemos un funcionamiento parecido al de una máquina que recibe estímulos y genera respuestas.

Ahora bien, de todo lo expuesto en el presente apartado se puede sostener que el conductismo clásico se basa principalmente en los siguientes postulados:

1. La conducta debe ser entendida como una serie de procesos físicos y químicos, dado que se compone de movimientos musculares y secreciones glandulares.
2. Una conducta humana compleja puede ser comprendida en unidades de respuestas simples, objetivamente analizables.
3. A todo estímulo sigue una respuesta, de tal modo que entre ambos pueden establecerse relaciones causales.⁵⁸

Debe precisarse que la naturaleza de la relación estímulo-respuesta dentro del conductismo, recae en la siguiente concepción: Al momento de que un estímulo es provocado por el ambiente siempre se obtendrá una respuesta condicionada.

⁵⁸ Sobre los postulados del conductismo, se recomienda consultar: Seminario: Teoría y Desarrollo Curricular, Evaluación y Comunicación. Nuevas tecnologías en el campo de la educación (Clave 61858). *I. Didáctica Asistida Electrónicamente*. Programa de Posgrado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Abril de 2001: http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/conductismo.html.

Asimismo, se considera que el aprendizaje se da debido al condicionamiento de los hechos cerebrales y no experiencias sensoriales (el medio es un elemento muy importante para el aprendizaje)

De igual forma, se supone que las determinantes de la conducta son:

Ambiente

Pensamiento

Lenguaje

Funciones fisiológicas y orgánicas

Debe resaltarse que el conductismo proporcionó una continuidad epistemológica entre las ciencias que estudian al animal y las que estudian al hombre, teniendo como objetivo el estudio de su conducta, de ahí que desde sus inicios esta corriente estuvo muy relacionada con la psicología experimental.

Por otra parte, debe señalarse que Watson Influenciado por Pavlov, quien consideraba que los actos de la vida no eran más que reflejos y, por Betcherev, que se interesaba especialmente por los reflejos musculares, el condicionamiento empezó a ocupar un lugar central en la teoría conductista.

El *principio del condicionamiento* surge al describir que en el organismo existen respuestas incondicionadas ante determinadas situaciones. Estudiando los procesos de condicionamiento se podrían detectar unidades o patrones muy precisos de estímulos y de respuestas, pudiéndose definir mejor la interacción entre organismo y ambiente, en el que los comportamientos humanos complejos eran el resultado de una larga historia de condicionamientos.

Pavlov consideraba que el aprendizaje se producía por el conocido condicionamiento clásico, es decir, por la asociación temporal-espacial de un estímulo (condicionado o incondicionado y una respuesta).

Derivado de lo anterior surgieron, entre 1920 y 1960, varias teorías acerca del aprendizaje, siendo las más relevantes las de Thorndike, Torman, Hull, Skinner y Wolpe, entre otros

Finalmente, conviene señalar que a partir de la postulación de la conducta como objeto de estudio de la psicología por Watson en 1913, el conductismo se ramificó en diferentes concepciones entre las que destacan principalmente: el conductismo metodológico, el conductismo radical y el llamado conductismo interactivo (Ribes y Cols., 1980).

2.4.5.2. Conductismo Radical

A mediados del siglo XX otro psicólogo americano B. F. Skinner desarrolló una posición conocida como *conductismo radical* o *conductismo base*. Él estaba de acuerdo con la opinión de Watson de que la psicología es el estudio de conductas observables en individuos interactuando con el medio, sin embargo, sostenía que los procesos internos, como los sentimientos, debían de ser estudiados también a través de los procesos científicos usuales, con un énfasis en particular en los experimentos controlados utilizando animales y humanos.

Así, el Conductismo Clásico de John B. Watson (1878-1958), relacionado con el estudio de los estímulos y las respuestas correspondientes, fue sustituido por el *conductismo radical* propuesto por Skinner, quien tomando los elementos fundamentales del conductismo clásico, incorporó nuevos elementos como es el concepto de *condicionamiento operante*, que se aboca a las respuestas aprendidas.

Resulta importante comentar, que Skinner no aceptó una psicología E-R (estímulo-respuesta) porque consideraba que ella no explica las conductas complejas. Así, sostenía que una explicación más completa del comportamiento necesita tomar

en cuenta las *consecuencias de la conducta*. Skinner enfatizó la función selectiva de las consecuencias del medio sobre la conducta.

Skinner, hizo estudios en su famosa jaula en la que un ratón se apoya sobre una palanca constituyendo cada acción de apoyarse una respuesta y recibe, después, un poco de comida. Si no hay respuesta, no hay *refuerzo*. Por tanto, el refuerzo depende del comportamiento del sujeto; es su consecuencia. El comportamiento es controlado por sus consecuencias.

Ahora bien, llamó *estímulos reforzadores* a aquellos que siguen a la respuesta y tienen como efecto incrementar la probabilidad de que las respuestas se emitan ante la presencia de los estímulos.

Debe resaltarse que el *refuerzo* puede ser *intermitente* en lugar de *continuo*, por ejemplo, se produce tras un número definido de respuestas, o bien sólo si las respuestas están espaciadas con un intervalo determinado, etc. Skinner designó estas variaciones o modalidades como *contingencias de refuerzo*. Así, sostuvo que el medio no provoca los comportamientos, sino que los selecciona, manteniéndolos o eliminándolos, según las contingencias reforzadoras que estén en vigor en ese momento.

Cabe comentar, que la *teoría del refuerzo de Skinner* sostiene que existen reforzadores positivos y negativos, los primeros incrementan la probabilidad de una respuesta, en tanto que los segundos disminuyen la probabilidad de emisión de la misma.

Ahora bien, dentro de esta teoría se presentan las llamadas:

Conducta respondiente, la cual es aquella que se emite al recibir un estímulo condicionado,

Conducta operante, la cual recae sobre el sujeto al emitir una respuesta

Cabe señalarse, que Skinner con su modelo de *condicionamiento operante* o también llamado instrumental o *voluntario*, explicó el aprendizaje mediante el análisis del comportamiento y su relación con las contingencias de *refuerzos*, introduciendo el término de *modelo de la conducta*. Debe precisarse que el *condicionamiento operante* está basado en el principio del refuerzo positivo y negativo (el premio y el castigo).

En los siguientes cuadros⁵⁹ se observa las técnicas para la adquisición, mantenimiento y retención de habilidades y conocimientos, así como las técnicas para la eliminación de conductas, de conformidad con el enfoque del conductismo radical de Skinner.

Técnicas para la adquisición, mantenimiento y retención de habilidades y conocimientos	
Refuerzo	Consiste en presentar un estímulo de manera seguida a una respuesta. El reforzador es el estímulo que aumenta la probabilidad de ocurrencia de una respuesta
Moldeamiento por aproximaciones sucesivas	Primero se identifica la tarea meta o terminal. Se inicia con el primer eslabón proporcionando reforzadores ante la emisión de respuestas adecuadas, una vez dada la respuesta correcta al primer eslabón se continúa con el siguiente, actuando de la misma forma hasta llegar a la respuesta terminal
Generalización y discriminación	Ocurre cuando una persona, ante estímulos similares mas no idénticos, emite una misma respuesta; o bien cuando ante un mismo estímulo se emiten respuestas similares. En la discriminación se responde de manera diferencial ante los estímulos
Modelamiento	Consiste en exhibir la conducta que se desea que alguien aprenda haciendo evidente la consecuencia que sigue a la conducta exhibida

Técnicas para la eliminación de conductas	
Extinción	Consiste en el retiro del reforzador que mantiene una conducta
Castigo	Es un procedimiento por medio del cual se proporciona un estímulo negativo, aversivo, después de la emisión de una respuesta
Refuerzo diferencial	Consiste en la selección de una conducta incompatible con la conducta que se desea eliminar
Tiempo fuera	Esta técnica, consiste en suspender o retirar al sujeto por un tiempo "x" de la situación en la cual manifiesta conductas indeseables

⁵⁹ Cuadros comprendidos en el trabajo académico: *Teorías del Aprendizaje*, ubicado en la dirección de Internet: <http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a.htm>

Adicionalmente a lo expuesto con antelación, resulta importante citar algunas otras características de este enfoque educativo, ello con el objeto de conocer sus alcances y limitaciones. En este sentido, se puede sostener que el conductismo radical presenta adicionalmente los siguientes puntos distintivos:

1. Cualquier conducta académica puede ser enseñada de manera oportuna, si se tiene una programación instruccional eficaz basada en el análisis detallado de las respuestas de los alumnos.
2. La enseñanza consiste en proporcionar contenidos o información al alumno el cual tendrá que adquirir básicamente en el arreglo adecuado de las contingencias de refuerzo.
3. La participación del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje está condicionada por las características prefijadas del programa, es decir, su desempeño y aprendizaje escolar están arreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos), siempre y cuando se realicen los ajustes ambientales y curriculares necesarios.
4. El trabajo de los maestros consiste en diseñar una adecuada serie de arreglos contingenciales de refuerzo para enseñar.

Por su parte, los Horcones, principales defensores de este movimiento, sostienen que los enunciados fundamentales de la filosofía conductista radical se desarrollan en las siguientes aseveraciones:

- “1. *La conducta humana es un fenómeno natural y por lo tanto, puede ser estudiada científicamente.* Como todo fenómeno natural, la conducta humana está sujeta a leyes naturales. La conducta humana no es un fenómeno errático, aleatorio. Nuestra conducta (la tuya, la mía, la de todos) tiene razones, causas. Nos comportamos como lo hacemos por algunas razones.

*Estoy escribiendo esto por algunas razones. Usted lo está leyendo por ciertas razones. Yo creo en el conductismo por ciertas razones. Malentendemos el conductismo por ciertas razones. Todo lo que

hacemos, lo hacemos por ciertas razones.

2. *El conductismo radical define conducta como toda acción* de un organismo, no sólo como aquéllas que pueden ser observadas por otros. Así, también considera como conductas aquellas que pueden ser observables para el propio individuo que se comporta, como pensar, sentir e imaginar.*

**Con el término "acción" no nos referimos a movimiento corporal. La conducta no es un evento biológico u orgánico, es un evento conductual.*

3. *El conductismo radical no niega la existencia de sentimientos, emociones y otros fenómenos psicológicos (cognitivos y afectivos).*

4. *Para el conductismo radical, los pensamientos y sentimientos no son auto-originados sino producidos por nuestra interacción con el medio. Algo ocurre en el medio que nos hace sentir o pensar algo.*

**Medio es todo lo que afecta nuestra conducta, no sólo lo que nos rodea, sino todos los eventos físicos, químicos, biológicos y sociales que afectan nuestra conducta. Un evento medioambiental puede ser la conducta de otros o nuestra propia conducta.*

5. *El conductismo radical es humanista. Está interesado en el bienestar de todas las personas, en la realización del potencial de cada individuo (auto-realización). Ve a los seres humanos como personas concretas y únicas, no como robots ni como grupos abstractos. El conductismo radical no es una filosofía mecanicista.*

6. *Toda la conducta humana está moldeada y mantenida como un producto de nuestras interacciones con el medio.*

El hecho de que nuestra conducta esté moldeada y mantenida por nuestras interacciones con nuestro medio no implica que seamos "meramente un producto de nuestras circunstancias".* No implica que

seamos pasivos ante la influencia de nuestro medio. Cuando interactuamos con nuestro medio, lo cambiamos.

*Este es uno de los malentendidos más frecuentes sobre el conductismo radical.

7. *La relación de la conducta con el medio es recíproca (bi-direccional).*
La conducta afecta al medio y el medio afecta a la conducta.
8. Implementando los principios conductistas, podemos llegar a ser mejores personas y construir una sociedad más apropiada para los seres humanos.

A medida que observamos y comprendemos mejor la manera en que nuestra relación con nuestro medio ambiente moldea y mantiene nuestras conductas, seremos más capaces de hacer los cambios en nuestro medio. Esto quiere decir, capaces de arreglar las condiciones medioambientales (sociales y no sociales) de manera que nos afecten en forma diferente. De hecho, nuestra sobrevivencia depende de las habilidades que tengamos para cambiar el medio total a nuestro favor.”⁶⁰ *(El resaltado del texto es responsabilidad del que suscribe)*

Finalmente, debe comentarse que las aportaciones tanto de Pavlov y Skinner, los padres del *condicionamiento clásico* y del *operante*, respectivamente, fueron especialmente importantes en el campo de la educación, pues en ellas se consolidan las nociones más elementales del conductismo y, además, están basadas la mayoría de las terapias puramente conductuales en la actualidad.

Derivado de ello, se considera pertinente tener presente el siguiente comparativo⁶¹ entre ambos enfoques conductistas.

⁶⁰ Sobre los postulados del conductismo radical, véase: *Conductismo Radical: Filosofía básica de la comunidad Los Horcones*. <http://www.loshorcones.org.mx/conductismo.html>

⁶¹ Cuadro comprendido en el trabajo académico: Mergel, Brenda. *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. Canadá Mayo, 1998. <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>

Condicionamiento Clásico (Pavlov)	Condicionamiento instrumental u Operante (Skinner)
Estímulo sin condicionar (comida) . Respuesta sin condicionar (salivación)	Respuesta (presiona palanca) . Estímulo (recompensa) (comida)
Estímulo sin condicionar (comida) . Respuesta sin condicionar (salivación) Estímulo de condicionamiento (sonido de campana)	Tiempo
Estímulo condicionado (sonido de campana) . Respuesta condicionada (salivación)	Respuesta condicionada (presiona palanca) . Estímulo condicionado (comida)
En condicionamiento clásico , un estímulo neurológico se convierte en un reflejo asociado. El sonido de la campana, como un estímulo neurológico, se asocia al reflejo de salivación	En el condicionamiento operatorio el aprendiz “opera” en el entorno y recibe una recompensa por determinada conducta (operaciones). Eventualmente se establece la relación entre la operación (accionar una palanca) y el estímulo de recompensa (alimento)

2.4.5.3. Conductismo Cognitivo

Considera a los eventos cognitivos (deseos, sentimientos, etc.) como factores causales de la conducta. Nos comportamos como lo hacemos porque así lo queremos, deseamos, intentamos, escogemos, etc. Pero el conductismo cognitivo no explica por qué queremos, deseamos, intentamos o escogemos actuar de esa manera y no de otra; no explica estas conductas.

2.4.5.4. Conductismo metodológico

Esta vertiente del Conductismo enuncia que se pueden estudiar sólo conductas que pueden ser observadas por observadores independientes. Y por lo tanto, el pensar y el sentir no pueden ser estudiados científicamente.

El conductismo metodológico rechaza como objeto de estudio de la ciencia de la conducta a los eventos que no pueden ser definidos objetivamente. Acepta la existencia de eventos mentales, pero no los considera como materia de estudio de la ciencia de la conducta.

Cabe comentar, que el nombre de *conductismo metodológico* deriva de la utilización de la conducta como método para que por medio de la observación de ésta, se infieran los procesos no posibles a la observación, quedando en estos la *causa* o la explicación de los fenómenos observados.

Entre los principales representantes de sus postulados, se pueden citar: E.C. Tolman, E.R. Guthrie y C.L. Hull.⁶²

Por otra parte, debe comentarse que es difícil diferenciar entre los postulados del conductismo metodológico y el radical. Derivado de ello, a continuación se cita la explicación que sobre dicho particular sustenta Juan Bautista Fuentes Ortega en un estudio específico:

“La principal diferencia entre el enfoque "conductista radical" skinneriano y el enfoque de los diversos "conductismos metodológicos" (sobre todo los de la segunda generación conductista, la "neoconductista") radica en el distinto modo de tratar la conducta como contenido del campo psicológico: Para el conductismo metodológico, en efecto, la conducta es tomada, ante todo, como un indicador metodológico de objetividad, es decir, como una fuente de datos y relaciones empíricos u observables a partir de la cual poder construir una teoría que incluya variables hipotéticas o teóricas de contenido no conductual ("mentales" —en la tradición de Tolman o Boring—, o "fisiológicas" —en la tradición de Hull y Spence—) mediante la observación de ciertos requisitos metodológicos constructivos (de tipo operacional —en la tradición de Tolman y Boring—, o bien consistentes en la estructura hipotético-deductiva de la teoría —en la tradición de Hull y Spence—); para la perspectiva conductista radical, sin embargo, la conducta, esto es, las relaciones funcionales entre las variables ambientales y conductuales, figuraría antes que nada como contenido temático propio y exclusivo del campo psicológico, de suerte que toda referencia a cualesquiera otras posibles variables no conductuales se tornaría de hecho innecesaria por redundante desde la perspectiva de la eficacia y la viabilidad del análisis

⁶² Véase: <http://www.cuc.udg.mx/psicologia/>

funcional de dichas relaciones.

Pero ello quiere decir que la psicología, en la medida en que quiera construirse como una genuina teoría científica, resultaría una empresa más bien intencional y no efectiva, mientras que, por otro lado, su viabilidad o efectividad como saber específicamente psicológico sólo se lograría a costa de prescindir de la estructura teórico-científica y reducirse a una técnica de control meramente descriptivo-predictiva.⁶³

Finalmente, es de comentarse que una vez desarrolladas las distintas modalidades o vertientes, se puede apreciar de qué modo el conductismo fue la escuela psicológica cuya principal función consistió en ensayar la legitimación ideológica de la pretensión de tratar la conducta de un modo autónomo y a la vez bajo el formato de una organización constructiva científica.

Ahora bien, es de comentarse que desde 1950 los psicólogos conductistas han producido una impresionante cantidad de estudios dirigidos a entender cómo se producen y mantienen los diferentes tipos de conductas. Así, los estudios realizados utilizando los principios conductistas han arrojado principalmente conocimientos sobre la *modificación de la conducta*, o *análisis aplicado de la conducta*, útiles en especial para la terapia de la conducta, métodos de enseñanza y entrenamiento, y los efectos de las drogas en la conducta.⁶⁴

Es de resaltarse que el desarrollo de dichos estudios conductistas se pueden sintetizar en cuatro temas fundamentales:

1. Las interacciones que preceden una conducta, como los procesos preceptuales y el periodo de atención que brinde el individuo.
2. Cambios en la conducta en sí, como la formación de habilidades.

⁶³ Fuentes Ortega, Juan Bautista. *Diferencias entre el conductismo radical y el conductismo metodológico y su significado respecto del estatuto disciplinar de la psicología*. <http://metapsicologia.com/fuentesversus.html>

⁶⁴ ver: <http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a.htm>

3. Interacciones que se producen a partir de la conducta, como los efectos de los premios o castigos.
4. Condiciones que prevalecen a través de los eventos, como el stress emocional.⁶⁵

2.4.5.5. Aprendizaje Mecánico v/s Aprendizaje cognitivo

Históricamente el hecho educativo se ha desarrollado dentro del contexto tradicional conductista, donde el maestro es el amo del saber y el alumno un ente receptor de informaciones, las cuales debe aceptar sin críticas e incorporándolas a su memoria de manera textual, de tal forma que en el momento de la evaluación pueda repetirlas con lujo de detalles.

Ahora bien, a mitad del siglo XX, las múltiples anomalías empíricas, así como la influencia de diversos factores externos como las nuevas tecnologías cibernéticas y las teorías de la comunicación y de la lingüística hicieron que el paradigma conductista entrara en crisis, entrando así el fenómeno educativo en un nuevo periodo de ciencia normal bajo el dominio de la psicología cognitiva, en la cual se considera que la acción del sujeto está determinada por sus representaciones.

La anterior situación derivó de la concepción de que el hombre, a diferencia del resto de los animales, tiene capacidad para analizar y evaluar los objetos, situaciones y fenómenos de su entorno; es decir, tiene una dinámica perceptiva que le permite extraer la información, incorporarla a su estructura cognoscitiva, gracias a las huellas de sus experiencias. Así, se considera que aprende todo lo que está a su alrededor, atribuyéndole ciertas cualidades específicas que son influenciadas por la cultura y moldeadas por la experiencia cognoscitiva y grado de desarrollo intelectual.

En ese sentido, bajo la perspectiva cognitiva el hecho educativo constituye en sí un sistema complejo, cuya conceptualización incluye al curriculum con todos sus factores académicos y administrativos, como son: El académico, el programa de la

⁶⁵ Para ampliar sobre el tema, ver: <http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a.htm>

asignatura con sus elementos estructurales (objetivos, contenidos, actividades, evaluación, materiales y bibliografía), la planta física, los estudiantes, tiempo para cada sesión de trabajo académico y período académico (trimestre, semestre o anualidad).

Ahora bien, como se ha manifestado en puntos anteriores del presente trabajo, el fenómeno educativo ha sido abordado en el correr del tiempo desde muy diversos puntos de vista, cada uno con aciertos y deficiencias. A continuación se resaltarán las diferencias principales entre el llamado aprendizaje mecánico y el cognitivo, mismas que surgen de su propio origen.

Así, en primer término, debe comentarse que desde el corte conductista generalmente se cae en la connotación de un hecho educativo que obedece a la tradición dogmática; es decir, los objetivos propuestos de una determinada asignatura están correlacionados con los contenidos, los cuales son transmitidos por el docente y recibidos por un receptor, quien se forma o moldea en el contexto del conocimiento de la ciencia a la cual pertenece la materia de manera mecánica.

En otras palabras, bajo la connotación conductista ocurre un proceso de enseñanza ejecutado por el docente y otro denominado aprendizaje, el cual se realiza en el alumno. Así, el hecho educativo se da sólo si existe un maestro que enseña y un alumno que aprende; es decir, el aprendizaje es consecuencia de la enseñanza (causa-enseñanza y efecto-aprendizaje).

Dado lo anterior, la postura conductista genera un aprendizaje que se le ha llamado mecánico, toda vez que, como se ha comentado con antelación, convierte al alumno en un ente receptor de informaciones, las cuales debe aceptar sin críticas e incorporándolas a su memoria de manera textual, de tal forma que en el momento de la evaluación pueda repetir las con lujo de detalles. Esto es, no resuelve los verdaderos ideales de una educación que promueva la creatividad, la originalidad y la incentivación para consolidar la motivación al logro de cada uno de los aspirantes a

ser soportes del desarrollo sostenido de hombres que orienten y lleven a un destino mejor dentro del conglomerado de naciones.

Se ha llegado a sostener que los individuos formados dentro de ese paradigma educativo son *mecánicos de la información*, incapaces de innovar. Lo anterior, derivado de que el proceso de aprendizaje que ocurre en el estudiante se encuentra sustentado en la imitación del profesor, al considerarlo un ser poderoso, amo del conocimiento y a quien se debe complacer, generándose asimismo un aprendizaje netamente repetitivo, memorístico, carente de significado, ajeno a una aplicación razonable en la solución de algún problema y, sobre todo, contrario al espíritu de los fines de la educación universitaria.

Cabe comentar, que en este tipo de aprendizaje entra de manera particular el señalamiento del uso exclusivo del hemisferio izquierdo del cerebro, derivado de que las actividades se realizan de manera secuencial como, por ejemplo, la manera de hablar, contar y ejecutar una tarea paso a paso, dentro de una armonía cardinal; es decir, tal como lo refiere una receta de cocina.

Lo anterior, implica que una individualidad adiestrada de esa forma, no puede ejecutar nueva asignación, sin terminar la anterior. En consecuencia, quien se conduzca secuencialmente percibe la realidad linealmente, porque establece la relación causa-efecto.

Por su parte, el hecho educativo programado bajo una orientación cognoscitivista tiende a la utilización del hemisferio derecho, por lo que de ello se deriva la capacidad individual para reconocer al instante un hecho o circunstancia y su tendencia a la generalidad y totalidad. Así, la persona que utilizar su hemisferio derecho percibe la realidad de manera espacial, como se observa en los artistas plásticos, pintores, escultores, poetas y escritores de alta creatividad.

El hemisferio derecho dinamiza la percepción individual hacia la totalidad. El

sujeto con esa habilidad percibe de una vez la totalidad y la incorpora a su interior en forma de imagen panorámica, esto es, incorpora las realidades externas como un todo eternamente presente. No existe para él la temporalidad.

Otra característica ejecutoria del hemisferio derecho es su capacidad para asociar; es decir, la habilidad para hacer conexiones no secuenciales; sino hechas de manera consciente, situación que diferencia al aprendizaje bajo la postura congnocitivista del mecánico conductista.

Cabe comentar, que para la corriente constructivista el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo está determinada por las expectativas del sujeto.

Ahora bien, los procesos mentales superiores, como la formación de conceptos y la resolución de problemas, son difíciles de estudiar. El enfoque más conocido ha sido el del procesamiento de la información, que utiliza la metáfora computacional para comparar las operaciones mentales con las informáticas, indagando cómo se codifica la información, cómo se transforma, almacena, recupera y se transmite al exterior, como si el ser humano estuviera diseñado de modo semejante a un ordenador o computadora.

Por oposición al conductismo, el procesamiento de información proporciona una concepción constructivista del ser humano. Ahora bien, no obstante que el enfoque del procesamiento de información ha resultado muy fructífero para sugerir modelos explicativos del pensamiento humano y la resolución de problemas en situaciones muy definidas, también se ha demostrado que es difícil establecer modelos más generales del funcionamiento de la mente humana siguiendo tales modelos informáticos.

2.4.6. Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel

Como se ha desarrollado con antelación, la corriente Cognoscitivista pone énfasis en el estudio de los procesos internos que conducen al aprendizaje. Así, se interesa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo cuando aprende, esto es, cómo ingresa la información a aprender, cómo se transforma en el individuo y cómo la información se encuentra lista para hacerse manifiesta.

De igual forma, cabe recordar que dicha corriente considera al aprendizaje como un proceso en el cual cambian las estructuras cognoscitivas (organización de esquemas, conocimientos y experiencias que posee un individuo), debido a su interacción con los factores del medio ambiente.

La teoría cognoscitiva ha hecho enormes aportes al campo de la educación: los estudios de memoria a corto plazo y largo plazo; los de formación de conceptos y, en general todo lo referente al procesamiento de información, así como las distinciones entre tipos y formas de aprendizaje.

Dentro de esta corriente educativa existen diversos teóricos como son J. Bruner, D. Ausubel, Dewey, Glaser, entre otros, que se han interesado en resaltar que la educación debiera orientarse a lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje y no sólo el enseñar conocimientos.

Todos ellos coinciden en que el estudiante debe desarrollar una serie de habilidades intelectuales, estrategias, etc., para conducirse en forma eficaz ante cualquier tipo de situaciones de aprendizaje, así como aplicar los conocimientos adquiridos frente a situaciones nuevas de cualquier índole.

Ahora bien, David P. Ausubel, teórico del aprendizaje cognoscitivo, es considerado como el autor de la llamada *teoría del aprendizaje significativo*, la cual se

ha convertido en una de las corrientes pedagógicas de mayor auge durante el siglo XX y lo que va del presente siglo.

Esta teoría se ocupa primordialmente del aprendizaje de materias escolares en relación de esos conocimientos de manera significativa, en oposición al material sin sentido, aprendido mecánicamente o de memoria, que postula la teoría conductista.

Dicha teoría surge de la premisa de que el ser humano tiene la disposición de aprender -de verdad- sólo aquello a lo que le encuentra sentido o lógica, y por ende, rechazar aquello a lo que no le encuentra sentido. En tal virtud, el único y auténtico aprendizaje es el aprendizaje significativo, el aprendizaje con sentido; cualquier otro aprendizaje será puramente mecánico, memorístico, coyuntural y, sobre todo, temporal a corto plazo.

Derivado de lo anterior, dentro de dicha corriente pedagógica el término “significativo” es usado como un concepto que se opone al aprendizaje de materiales sin sentido, esto es, es empleado como un concepto que puede ser entendido tanto como un contenido que tiene estructuración lógica inherente, como también aquel material que potencialmente puede ser aprendido de manera significativa.

Cabe comentar, que la posibilidad de que un contenido se torne con sentido depende de que sea incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustantiva, o sea relacionado a conocimientos previamente existentes en la estructura mental del sujeto, siendo necesario para ello que dicho contenido tenga algún objetivo.

Independientemente de que con posterioridad se desarrolle ampliamente los principales postulados del aprendizaje significativo, por el momento resulta importante adelantar que el mismo es un aprendizaje relacional, ello al existir siempre una relación o interacción del nuevo conocimiento con aquellos conocimientos anteriores, situaciones cotidianas, la propia experiencia, situaciones reales, etc. Ahora bien, no

debe olvidarse su correspondiente adaptación al contexto del sujeto aprendiz y su funcionalidad en determinado momento de la vida del individuo.

Resulta importante comentar que el aprendizaje significativo ha llegado a considerarse como el resultado del proceso mediante el cual, el individuo realiza una metacognición, esto es, 'aprende a aprender' a partir de la integración permanente de sus conocimientos previos con los adquiridos.

Dentro de su teoría, Ausubel describe la existencia de diferentes tipos de aprendizaje, mismos que pueden interactuar y complementarse entre sí durante las diferentes etapas de apropiación del conocimiento que el alumno experimenta.

Dichos tipos de aprendizaje a que hace alusión Ausubel son: el aprendizaje por recepción, el aprendizaje repetitivo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje significativo. Dichos tipos de aprendizaje se desarrollarán en puntos subsecuentes del presente trabajo.

Ahora bien, Ausubel infiere cinco procesos mentales que entran en la fase del aprendizaje de material con sentido:

1. Asimilación. Un nuevo material, intencional y significativamente presentado, es aprendido y vinculado a una idea ya establecida que le es pertinente. El nuevo material permanece en las nuevas ideas establecidas, si la imagen es válida; ello, derivado de que permanece en estricta relación con la idea que lo subsumió.
2. Subsunción Este es el proceso que permite el crecimiento y la organización del conocimiento, ya que envuelve la subsunción de proposiciones potencialmente significativas bajo ideas.

Esto es, las ideas tanto nuevas como existentes se modifican dando como resultado de esa interacción un nuevo concepto que contempla aspectos de ambas misma que es subsumida a la idea preestablecida. Lo anterior, derivado de que la estructura cognoscitiva misma tiende a ser *jerárquicamente organizada* en relación con el nivel de abstracción, generalización e inclusión.

En ese sentido, la aparición de nuevas proposiciones refleja una *relación subordinada* entre el nuevo material de aprendizaje y la estructura cognoscitiva, misma que se realiza de dos maneras:

- a) *Subsunción derivativa*: Ocurre cuando el nuevo material aprendido es entendido como un ejemplo específico, confirmación, soporte o derivación de un concepto conocido previamente.
- b) *Subsunción correlativa*: Aquí el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o cualificación de proposiciones o conceptos aprendidos previamente. Es el más típico en el aprendizaje escolar.

3. Diferenciación

progresiva.

Ausubel postula que las ideas se deben presentar en el orden que corresponde al sentido en que el conocimiento es *presentado, organizado y almacenado* en el sistema cognoscitivo.

Así, la organización de contenidos por parte de un individuo debe consistir en una estructura jerárquica, por la cual las más inclusivas ocupan el tope de la estructura y subsumen progresivamente proposiciones, conceptos y datos más inclusivos y más altamente diferenciados.

Cabe comentar, que este proceso de afianzamiento hace probable que surta efectos sobre la retención, facilitando la recuperación de la información de manera escalonadas si se recurre a las ligaduras asimilativas.

4. Consolidación. Ausubel afirma que mientras los pasos anteriores de una secuencia de aprendizaje de nuevo material, no hayan sido “dominados” a través de confirmación, correlación, clasificación, práctica diferencial por discriminación, revisiones por feedback, etc., no se debe introducir nuevo material en la secuencia.

Lo anterior, derivado de que con el paso del tiempo puede suceder que la idea compuesta sufra cambios, sea por la interacción de nuevos contenidos significativamente presentados, o bien, por el hecho de que algunos componentes de los conceptos que la originaron se vayan olvidando de forma gradual y espontánea, volviéndose imposible su disociación con la idea que la afianzó.

5. *Reconciliación*

integrativa.

Consiste en la síntesis de proposiciones aparentemente en conflicto, bajo un nuevo principio, más comprensivo y unificador. Es también llamado aprendizaje superordenado. Aquí el nuevo contenido o principio aprendido es capaz de abarcar y englobar varias ideas o conceptos previamente subsumidos.

Por otra parte, es de señalarse que en el pensamiento de Ausubel se considera al alumno como un sujeto activo procesador de información, quien posee una serie de esquemas, planes y estrategias para aprender a solucionar problemas, los cuales a su vez deben ser desarrollados.

Derivado de lo anterior, el maestro como primera condición, debe partir de la idea que un *alumno activo* es el que aprende de manera significativa, que aprende a aprender y a pensar. Su papel, en este sentido, se centra sobre todo en confeccionar y organizar experiencias didácticas que logren esos fines.

En ese sentido, el profesor debe presentar a su alumnos la información observando sus características particulares e incitarlos a encontrar y hacer explícita la relación entre la información nueva y la previa. Asimismo, debe intentar que el alumno contextualice el conocimiento en función de sus experiencias previas, de forma tal que sea más significativo y por lo tanto menos susceptible al olvido.

La metodología de la enseñanza en este enfoque educativo propone el empleo de manera efectiva de las denominadas estrategias instruccionales o manejos de la información sobre la calidad y cantidad del aprendizaje.

Estas estrategias se han clasificado en función del momento en que son administradas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje:

1. Pre-instruccionales (antes de la instrucción)
2. Instruccionales (durante la instrucción)
3. Post- Instruccionales (al finalizar la instrucción).⁶⁶

2.4.6.1. Tipos de Aprendizaje en la teoría de Ausubel

Como se señaló dentro de las consideraciones generales consignadas en el punto anterior del presente estudio, David P. Ausubel describe en su *teoría del aprendizaje significativo* la existencia de diferentes tipos de aprendizaje, mismos que pueden interactuar y complementarse entre sí durante las diferentes etapas de apropiación del conocimiento que el alumno experimenta.

⁶⁶ Sobre este tema consultar: Ausubel P. David, Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. 14ª. Reimpresión. México. 2001.

En ese sentido, se describe a continuación las características principales de las diferentes formas en que Ausubel clasifica el aprendizaje:

a) Aprendizaje repetitivo.

Este tipo de aprendizaje implica la sola memorización de la información de manera literaria, ya que la relación de la nueva información con la contenida en la estructura cognoscitiva se lleva a cabo de manera arbitraria.

Asimismo, el aprendizaje repetitivo se caracteriza por tender a ser mecánico y carente de significado.

b) Aprendizaje por recepción.

Dentro de este tipo de aprendizaje la información materia de estudio es proporcionada en su forma final, correspondiéndole al alumno exclusivamente integrarlo a su estructura cognitiva, para utilizarlo cuando lo necesite. Esto es, el alumno es un receptor de información.

Para Ausubel, receptivo significa que los contenidos y la estructura del material a ser aprendido son establecidos por el profesor o responsable de la instrucción. Sin embargo, señala que “receptivo” no significa pasivo, ya que considera que los resultados de este aprendizaje son efectivos porque economiza el tiempo del alumno y son técnicamente más organizados.

Ausubel considera que para poder acceder a este tipo de aprendizaje es necesario que el alumno cuente con un nivel mayor de madurez cognoscitiva, toda vez que es necesario la comprensión de conceptos y proposiciones expresados de manera verbal, sin pasar por la experiencia empírica o concreta.

c) Aprendizaje por descubrimiento.

Este tipo de aprendizaje se caracteriza porque el alumno descubre el conocimiento, ordenándolo e integrándolo a su estructura cognitiva, de tal forma que obtenga un producto final en el que se haya encontrado la relación de medios a fines.

El papel del docente se constriñe exclusivamente a proporcionar los elementos necesarios para que el alumno llegue al conocimiento deseado.

d) Aprendizaje significativo.

Esta forma de aprendizaje implica la adquisición de nuevos conocimientos con contenido significativo, mediante un proceso en el cual las ideas se expresan de forma simbólica a través de materiales significativamente potenciales y que se relacionan de manera intencionada y sustancial con algún aspecto preexistente en la estructura cognitiva del alumno.

En otras palabras, el aprendizaje significativo consiste en una relación sustancial entre la nueva información y aquella presente en la estructura cognoscitiva. La información es comprendida por el alumno.⁶⁷

2.4.6.2. Requisitos para el aprendizaje significativo

Según Ausubel, existen tres presupuestos para alcanzar un aprendizaje significativo. Cabe hacer el señalamiento de que dichos requisitos deben coexistir y relacionarse entre sí, para el logro del aprendizaje de manera significativa.

Estos elementos son:

1. *El material de trabajo*

⁶⁷ *Idem.*

Este elemento presentado al alumno debe ser potencialmente significativo. Esto es, debe estar configurado de tal manera que pueda ser relacionado con la estructura cognitiva previa del alumno, así como estar preparado específicamente para su desarrollo y ser congruente con el modelo de aprendizaje propuesto.

2. *El aspecto psicológico*

Ausubel, considera que a efecto de lograrse un aprendizaje significativo es necesario conocer el aspecto psicológico del alumno; esto es, la experiencia cognoscitiva intrínseca que goza el individuo, consistente en el cúmulo de antecedentes idiativos que se poseen previamente y que son necesarios para hacer las relaciones entre el material lógico que se le presenta y su estructura cognoscitiva.

En otras palabras, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva básica a partir de la cual se va a dar el aprendizaje.

3. *La actitud del alumno*

El presente elemento consiste en la importancia de informar al estudiante acerca de la manera en que se va a desarrollar el curso y resaltar su compromiso en el mantenimiento de una actitud de aprendizaje significativo ante los contenidos que se le presentan.

Debe resaltarse que lo importante para alcanzar este punto es utilizar el lenguaje de manera correcta para lograr transmitir el pensamiento de forma óptima.

Resulta importante señalar que al darse una verdadera interacción entre los elementos descritos, dicha situación recae en el logro de un verdadero aprendizaje significativo, al existir una relación entre los contenidos nuevos y los existentes de la estructura cognitiva del individuo, generándose lo que Ausubel llamó *proceso de asimilación*, en el que al integrarse los nuevos conocimientos con los aspectos

relevantes de las estructuras ya establecidas, éstas se modifican sustancialmente, dando origen a un conocimiento más elaborado.

En ese sentido, el alumno al estar asimilando integralmente a su estructura cognitiva los materiales expuestos, tiende a *aprender* y a *aprehender* una mayor cantidad de los mismos.

2.4.6.3. Etapas del aprendizaje significativo

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo no es la "simple conexión" de la información nueva con la ya existente en la estructura cognoscitiva del que aprende, por el contrario, sólo el aprendizaje mecánico es la "simple conexión", arbitraria y no sustantiva; el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el aprendizaje.

David P. Ausubel describe dentro de su *teoría del aprendizaje significativo*, la existencia de diversas etapas por las que se puede presentar el aprendizaje. Cabe señalar que las mismas no son excluyentes unas de otras o sucesivas, sino más bien complementarias dentro del proceso integral de enseñanza-aprendizaje.

Dichas etapas en las cuales se puede dar el aprendizaje son las siguientes

1. Aprendizaje de representaciones
2. Aprendizaje de conceptos
3. Aprendizaje de proposiciones

2.4.6.3.1. Aprendizaje de representaciones

Esta primera etapa en que se da el aprendizaje significativo se caracteriza por ser en la cual se da la atribución de significados a determinados símbolos, como por

ejemplo, las palabras que llegan a representar los objetos o ideas a que se refieren o la asignación de figuras o símbolos para expresar una cantidad.

Al respecto Ausubel, sostiene:

“Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan.”⁶⁸

En otras palabras, se establecen equivalencias representativas entre símbolos de primer orden e imágenes concretas. Esta etapa de conocimiento se obtiene directamente de un objeto o suceso real y depende únicamente de la percepción del individuo.

Ahora bien, este aprendizaje se presenta generalmente en los niños, cuando el significado de esa palabra o símbolo pasa a representar o se convierte en equivalente de la realidad que el niño está percibiendo en ese momento. Esto es, significan la misma cosa para el niño.

Cabe comentar, que no se trata de una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino que el niño los relaciona de manera relativamente sustantiva y no arbitraria, como una equivalencia representacional con los contenidos relevantes existentes en su estructura cognitiva.

2.4.6.3.2. Aprendizaje de conceptos

Los conceptos, tanto concretos como abstractos, son aprendidos a través de un conjunto de etapas psicológicas que tienen lugar en el individuo, influenciados por factores internos y externos que varían según las condiciones individuales y del entorno de quien aprende.

⁶⁸ Ausubel P. David. Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Op. cit.* p. 46.

“...el hombre vive en un mundo de conceptos en lugar de objetos, acontecimientos y situaciones. La realidad que experimenta psicológicamente se relaciona sólo de modo indirecto con las propiedades físicas de su ambiente y con sus correlatos sensoriales. La realidad, hablando en sentido figurado, se percibe a través de un filtro conceptual o de categorías; esto es, del contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje, es una versión muy simplificada, abstracta y generalizada de los hechos reales del mundo físico, a los cuales se refiere, y de las experiencias consientes y reales que tales hechos producen en el narrador...”⁶⁹

Derivado de lo anterior, Ausubel considera que los conceptos son aquellos “objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterio comunes y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado.”⁷⁰

En ese sentido, resulta fundamental concientizar al estudiante de la importancia del uso adecuado de los conceptos en el proceso cognitivo, ello derivado de importancia de por una parte, establecer constructos inclusivos y genéricos en la estructura cognoscitiva y realizar las combinaciones proposicionales que permiten su inclusión y retención de manera organizada y por otra, manipular las ideas de tal forma que por medio de ellas se realice la generación y comprobación de hipótesis y se obtenga como resultado la resolución significativa de problemas.

Cabe comentar que los conceptos son adquiridos a través de dos procesos a saber:

1. *Proceso de formación del concepto.*

⁶⁹ *Ibidem.* p.87.

⁷⁰ *Ibidem.* p. 88.

En la formación de conceptos, los atributos de criterio (características) del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. Partiendo de ello, se puede afirmar que en cierta forma también es un aprendizaje de representaciones.

Esto es, se da normalmente a través del aprendizaje por descubrimiento, en donde primeramente surge una imagen idealizada del objeto concreto y posteriormente se le adicionan los atributos de criterio más completos, para finalmente establecer las equivalencias entre la representación del objeto y los contenidos cognoscitivos que produce. Este proceso recorre los niveles de abstracción, diferenciación y generalización.

2. *Proceso de adquisición o asimilación del concepto*

Como se ha expuesto con antelación, Ausubel considera que deben presentarse, coexistir y relacionarse entre sí, principalmente tres presupuestos para alcanzar un aprendizaje significativo: *el material de trabajo, el aspecto psicológico del alumno y la actitud del mismo.*

Asimismo, resulta importante recordar que sostiene que cuando una idea es objeto de aprendizaje significativo ésta debe recorrer un determinado proceso para el logro de tal fin. El nuevo material debe vincularse con una idea ya establecida dentro de la estructura cognitiva del individuo que le es pertinente.

Ahora bien, cuando existe una correcta interacción entre los contenidos nuevos y los existentes en la estructura cognitiva del individuo, se da lo que Ausubel ha llamado *proceso de asimilación*, toda vez que al integrarse los nuevos conocimientos con los aspectos relevantes de las estructuras ya establecidas, éstas se modifican sustancialmente dando origen a un conocimiento distinto y más elaborado.

Por lo anterior, el *proceso de adquisición o asimilación del concepto* consiste en relacionar el contenido genérico que está comprendido en la definición de un término, con las ideas pertinentes ya establecidas en la estructura cognitiva del alumno. Este proceso recorre los niveles de relación, diferenciación e integración del conocimiento nuevo con los conceptos preexistentes.

Es importante señalar que el aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el individuo amplía su vocabulario, pues los atributos de criterio de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva.

Cabe comentar, que este es la forma de adquisición del conocimiento en el alumno dentro de la escuela y el adulto, dado que es necesario dentro de esta etapa de adquisición del concepto contar con un mayor grado de madurez y además haber pasado por la etapa de formación del concepto.

Finalmente, es de resaltarse que conforme se adquiere la madurez intelectual se deja atrás la formación de los conceptos y se intensifica su adquisición. Lo anterior, derivado de que la etapa de formación de conceptos tiene un alto grado de complejidad. Por ello, se desarrolla la etapa de acceder a ella e integrarla a la estructura cognitiva, mediante el llamado *proceso de asimilación*.

2.4.6.3.3. Aprendizaje de proposiciones

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varios conceptos u oraciones -cada uno constituyendo un referente unitario-, de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva.

Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognoscitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

Cabe comentar, que en esta etapa del conocimiento, el individuo debe realizar las relaciones que sean necesarias con las ideas preexistentes que posee en su estructura cognitiva, a fin de que el producto de dicha interacción de ideas se incorpore de manera plena como un conocimiento significativo.

Finalmente, resulta importante señalar que al igual que el aprendizaje de conceptos, el aprendizaje de proposiciones se da a través de un proceso denominado por Ausubel como *inclusión*, en donde el nuevo material se incorpora en la estructura cognitiva del alumno, grado tal que le permite ordenar las nuevas ideas de manera jerárquica y utilizarlas posteriormente de forma directa y plena para la realización de otras tareas de aprendizaje.

Cabe comentar, que estas ideas producto de un aprendizaje de conceptos o bien de proposiciones, tienen un contenido explicatorio que posibilita la interpretación de detalles potencialmente significativos de sus elementos, consigue el afianzamiento de los significados aprendidos recientemente y permite que los hechos nuevos se organicen alrededor del tema común que integra los nuevos conocimientos con los ya existentes.

2.4.6.4. Principio de la asimilación

El *principio de asimilación* se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente. Esto es, al presentarse una correcta interacción entre los citados elementos, debe originarse una reorganización

de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada. Esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician lo que Ausubel denominó *asimilación*.

Cabe hacer el comentario, que la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre-existentes en la estructura cognoscitiva del individuo, modificándose tanto la información recientemente adquirida como la contenida en estructura cognitiva del sujeto.

Ahora bien, evidentemente el producto de la interacción puede modificarse después de un tiempo derivado de múltiples factores; por lo tanto, no puede aseverarse que la asimilación concluye después de un aprendizaje significativo sino, que continúa a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes, así como la pérdida de la capacidad de reminiscencia y reproducción de las ideas subordinadas.

La teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados. Olvidar representa así una pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que estén incorporadas, en relación con la cual surgen sus significados.

Se puede decir entonces que, inmediatamente después de producirse el aprendizaje significativo como resultado de la interacción, comienza una segunda etapa de asimilación a la que Ausubel llama: *asimilación obliteradora*. En esta etapa las nuevas ideas se vuelven espontánea y progresivamente menos disociables de los subsensores (ideas ancla), hasta que no son reproducibles como entidades individuales.

Desde esta perspectiva el olvido es una continuación de "fase temporal posterior" del proceso de aprendizaje significativo, esto se debe que es más fácil retener los conceptos y proposiciones subsensores que son más estables, que recordar las ideas nuevas que son asimiladas en relación con dichos conceptos y

proposiciones. Es necesario mencionar que la asimilación obliterada "sacrifica" un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos.

Es importante destacar que describir la asimilación como una única interacción, sería una simplificación, pues en grado menor, una nueva información interactúa también con otros subsunsores y la calidad de asimilación depende en cada caso de la relevancia del subsunsores.⁷¹

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes.

- Aprendizaje Subordinado
- Aprendizaje supraordinado
- Aprendizaje Combinatorio

2.4.6.4.1. Aprendizaje subordinado

El aprendizaje subordinado o inclusivo se presenta cuando la nueva información es vinculada con otras específicas subordinadas en la estructura cognoscitiva del individuo. Es decir, cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva preexistente. Es el típico proceso de subsunción.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva.

Este aprendizaje subordinado puede ser de dos tipos:

⁷¹ Para abordar con mayor amplitud el presente tema véase: W. Palomino N. *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>

1. *Derivativo*

Se presenta sí la nueva idea es aprendido y entendido como un ejemplo específico o apoyo de un concepto ya existente; esto es, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida.

Cabe resaltar, que el significado del nuevo concepto surge sin mucho esfuerzo, debido a que es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva. Es importante indicar que los atributos de criterio del concepto no cambian, sino que se reconocen nuevos ejemplos.

2. *Correlativo*

Sí la misma idea es una extensión, modificación o limitación de ideas previamente aprendidas.

En este caso, la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos, pero su significado no es implícito. Derivado de ello, los atributos de criterio del concepto incluido pueden ser modificados. Este es el típico proceso a través del cual un nuevo concepto es aprendido.

2.4.6.4.2. Aprendizaje supraordinado

El aprendizaje supraordinario ocurre cuando la idea puede ser relacionada con otra idea supraordinada específica existente en la estructura cognoscitiva del individuo. Esto es, ocurre en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto implica la síntesis de ideas componentes.

Partiendo de ello, se puede decir que la idea supraordinada se define mediante un conjunto nuevo de atributos de criterio que abarcan las ideas subordinadas.

Cabe comentar, que el aprendizaje supraordinado se puede tornar subordinado en determinado momento, ello derivado de que la estructura cognitiva es dinámica; esto es, es modificada constantemente, pues el individuo puede estar aprendiendo nuevos conceptos por subordinación y, a la vez, estar realizando aprendizajes supraordinados, o a la inversa.

2.4.6.4.3. Aprendizaje Combinatorio

El aprendizaje combinatorio es aquel donde la nueva idea no puede ser relacionada con otras subordinadas y/o supraordinadas de la estructura cognoscitiva, sino que lo hace con la experiencia acumulada del sujeto. Esto es, se relaciona de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva. Es como si la nueva información fuera potencialmente significativa con toda la estructura cognoscitiva.

En este tipo de aprendizaje las proposiciones son probablemente las menos relacionables y menos capaces de "conectarse" en los conocimientos existentes, por lo tanto, más dificultosa para su aprendizaje y retención.

Finalmente, debe comentarse que el material nuevo, en relación con los conocimientos previos, no es más inclusivo ni más específico, sino que tienen la misma estabilidad en la estructura cognoscitiva, toda vez que fueron elaboradas y diferenciadas en función de aprendizajes derivativos y correlativos.

2.4.6.5. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

La diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos dinámicos que se presentan durante el aprendizaje significativo; ello, derivado de que la estructura cognitiva se caracteriza por presentar una organización dinámica de los contenidos aprendidos, los cuales tienden a ser una estructura jerárquica en la que las

ideas más inclusivas se sitúan en la cima y progresivamente incluyen proposiciones, conceptos y datos menos inclusivos y menos diferenciados

Ahora bien, como ya fue expuesto con antelación, en el *proceso de asimilación* las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. Ahora bien, cuando existe la presencia sucesiva de este hecho, se produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones, dando lugar a lo que Ausubel denominó una *diferenciación progresiva*.

Cabe comentar, que ese hecho se presenta durante la asimilación pues los conceptos subsunsores están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados, es decir, progresivamente diferenciados. Este proceso se presenta generalmente en el aprendizaje subordinado -especialmente en el correlativo-.

Por otro lado, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas en el curso de un nuevo aprendizaje, posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar según Ausubel *reconciliación integradora*. Es de señalarse que este proceso se presenta durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios, pues demandan de una recombinação de los elementos existentes en la estructura cognitiva.

No obstante lo anteriormente señalado, resulta importante precisar los alcances de los citados principios básicos del aprendizaje significativo.

1. *Diferenciación progresiva*

De conformidad este principio, la nueva información presentada se incluye en las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva, conforme los conceptos o proposiciones se modifican con los atributos de criterio existentes, hasta establecer las

equivalencias entre la representación del objeto y los contenidos cognoscitivos que produce.

Así, una vez adquirido el conocimiento éste no permanece estático, sino que conforme se relaciona con los diferentes atributos de criterio, sufre una evolución haciéndose más preciso, esto es, se contextualiza, se especializa, distinguiéndose de otros.

Derivado de lo anterior, se sostiene que las tareas de aprendizaje, retención y organización se relacionan de manera jerárquica, considerando los niveles de abstracción, generalidad e inclusividad.

2. *Reconciliación integradora*

Como se observa en el principio anterior, al adquirirse nueva información los elementos de la estructura cognoscitiva suelen asumir una nueva organización y, por tanto, un nuevo significado.

En ese sentido, el *principio de la reconciliación integradora* sostiene que para alcanzar de forma óptima lo señalado con antelación, el docente debe utilizar materiales didácticos que presenten las similitudes y diferencias entre los contenidos que ya existen previamente en la estructura cognitiva del alumno y la nueva información, a fin de realizar las integraciones respectivas.

Ahora bien, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora son procesos estrechamente relacionados que ocurren a medida que el aprendizaje significativo se desarrolla. En este sentido, por ejemplo, en el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación o subsunción que conduce a una diferenciación progresiva del concepto o proposición; en tanto que en el proceso de aprendizaje supraordinado y en el combinatorio a medida que las nuevas informaciones son adquiridas, los elementos ya existentes en la estructura cognitiva pueden ser

precisados, relacionados y adquirir nuevos significados y como consecuencia ser reorganizados así como adquirir nuevos significados, lo que constituye una reconciliación integradora.

Finalmente, es de señalarse que “los conceptos de diferenciación progresiva y reconciliación integradora pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo, las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, por ello se puede afirmar que: Es más fácil para los seres humanos captar aspectos diferenciados de un todo inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus componentes diferenciados ya que la organización de los contenidos de una cierta disciplina en la mente de un individuo es una estructura jerárquica.”⁷²

Derivado de lo anterior, la programación de los contenidos educativos no sólo debe proporcionar una diferenciación progresiva sino también debe comprender las relaciones entre conceptos y relaciones, para resaltar las diferencias y similitudes importantes, para posteriormente reconciliar las incongruencias reales o aparentes.⁷³

2.4.6.6. Estrategias para el aprendizaje significativo

Uno de los aspectos primordiales a conocer dentro de toda teoría, es principalmente la forma de implementación. En ese sentido, resulta importante adelantar que a través del diseño instruccional se da la planificación de actividades que ayudan a definir los resultados del proceso educativo, entre los que se encuentran: las metas (Objetivos de Aprendizaje) y las estrategias Pedagógicas (Actividades de enseñanza-aprendizaje, Recursos a implementar, la Evaluación, etc.).

⁷² Ahuamada Guerra, Waldo *Mapas Conceptuales Como Instrumento para Investigar a Estructura Cognitiva en Física*. Disertación de Maestría Inédita. Instituto de Física Universidad Federal de Río Grande Do Sul Sao Paulo. 1983. p. 87.

⁷³ Sobre el tema del aprendizaje significativo, se recomienda consultar: Ausubel P. David. Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. 14^a. Reimpresión. México. 2001, así como W. Palomino N. *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>.

Las estrategias pedagógicas son la forma de fijar el esquema para diseñar las actividades de aprendizaje y evaluación, que apoyadas en una serie de métodos de aprendizaje van orientados hacia la problemática de cooperación, adaptación y comunicación, entre otras.

Ahora bien, entre las principales estrategias que Ausubel sugiere para la instrumentación de un aprendizaje significativo, se pueden citar las siguientes:

La programación de las materias debe ser por medio de una serie de jerarquías (orden decreciente de inclusión).

Los materiales que se presenten deben ser potencialmente con “sentido”. Esto es, no deben ser arbitrarios y estar sustantivamente relacionados con la estructura de conocimiento del aprendiz (ser lógicamente “significativo”).

Es necesario hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltar sus similitudes y semejanzas, y reconciliar inconsistencias reales o aparentes.

El aprendizaje es activo, aunque sea “receptivo”. Al final del proceso de aprendizaje, el estudiante debe probar que comprendió y adquirió “significados” relativos a los conceptos y proposiciones que le fueron enseñados.

Si se trata de un curso introductorio, probablemente tendrá que utilizar subsunsores “correlativos”. Sin embargo, si gran parte ya fue aprendido, serán más apropiados los subsunsores derivativos. Los alumnos deberán ser capaces no sólo de repetir los acontecimientos principales, en una secuencia, sino también de dominar algunos conceptos básicos.

Establecer una interacción docente-estudiante, a fin de permitir una identificación positiva para lograr los objetivos de la instrucción, pues ella genera un reforzamiento de la motivación al logro.

Propiciar que cada individualidad establezca en su particular estrategia de aprendizaje, el llegarse a sentirse bien consigo mismo(autoestima).

Cabe comentar que estas estrategias no deben tomarse como una receta de

cocina en la cual sus ingredientes deben llevar un determinado orden o implementarse en los mismos términos, sino por el contrario, dichos planteamientos son únicamente la base sobre la cual partir para la implementación del proceso educativo, por lo cual las mismas pueden variar dependiendo de factores involucrados en la educación, como pueden ser: el grado de madurez de los alumnos, los fines de la institución, el contenido temático, los recursos materiales y administrativos con que se cuenten, etc.

En los puntos subsecuentes del presente trabajo se resaltarán los principales factores que intervienen en la definición de una correcta implementación de la teoría del aprendizaje significativo.

2.5. El diseño instruccional

“Lo más importante en todo campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo.”

Al pretender desarrollar un curso o una lección, lo primero que se debe hacer es definir adecuadamente cada uno de los conceptos con los que se trabajará, a fin de que sean entendidos en todo el proceso que se llevara a cabo; así como sean de fácil comprensión en los diferentes aspectos que se traten.

Derivado de lo anterior, el desarrollo del presente punto tiene su sustento en la necesidad de precisar algunos de los aspectos que integran el presente trabajo de investigación, a efecto de contar con los elementos necesarios para comprender el sentido del mismo y la interrelación entre los diferentes temas que se tratan.

En ese sentido, debe comentarse inicialmente que dentro de todo proceso educativo el resultado que del mismo se obtenga es fundamental. Por ello, dicho proceso educativo debe estar sustentado en una planificación de actividades que

ayuden a definir los resultados del proceso educativo, siendo el diseño instruccional - como se verá más adelante- el proceso adecuado para alcanzar tales objetivos.

Ahora bien, resulta necesario adelantar que al diseñar un curso o una lección, lo primero que se debe hacer es definir los resultados de aprendizajes o las metas, y el nivel de conocimientos que los estudiantes pueden esperar alcanzar al terminar el curso.

Así, antes de comenzar a diseñar un curso necesariamente se habrán de formular preguntas que serán de utilidad, por ejemplo:

¿Qué información general deberán dominar los estudiantes en el curso?

¿Qué conocimientos y/o habilidades específicas se espera que dominen?

¿Cómo pueden demostrar los estudiantes su dominio del conocimiento o de sus habilidades?

Es importante tomar en cuenta que estas interrogantes servirán como una base para estructurar el trabajo que se plantee.

2.5.1. Concepto de diseño instruccional

Los autores en materia educativa han definido de muy diversas maneras el diseño instruccional, influyendo en tales proposiciones las necesidades y problemáticas que han enfrentado así como la época histórica en que se han desarrollado.

No obstante lo anterior, la mayoría de los autores tanto de finales siglo XIX como los del siglo XX y principios del XXI, han coincidido en definir al diseño instruccional como el *proceso sistemático y reflexivo de trasladar los principios del aprendizaje y de la instrucción en los planes de enseñanza, materiales instruccionales, actividades, medios de comunicación y evaluación.*

Cabe comentar, que el considerar al diseño instruccional como un proceso, implica analizar las necesidades de aprendizaje y metas a alcanzar, ello a fin de estructurar un sistema eficaz que dirija las actividades propias para alcanzar los resultados pretendidos. Esto es, debe constituirse como una guía para definir resultados de aprendizaje.

Resulta importante comentar que el diseño instruccional debe centrarse en temas tales como: ¿qué material se va a cubrir?, ¿qué se espera que los estudiantes logren y cómo se puede facilitar el proceso de aprendizaje?, etc. Asimismo, debe orientar la estructura y el significado a la teoría pedagógica, proporcionando las herramientas que se necesitan para desarrollar, implementar y evaluar el proceso de aprendizaje.

Es de señalarse que el diseño instruccional se planifica a través de actividades que ayudan a definir los resultados, como son: las metas u objetivos de aprendizaje, las estrategias pedagógicas, las actividades de aprendizaje, la administración de los recursos existentes, la forma de evaluación, entre otras.

En conclusión, el diseño instruccional abarca el qué enseñar, por qué enseñar, a quién enseñar, cómo enseñar y dónde enseñar, así como también el conocimiento sobre los resultados de la instrumentación didáctica considerando el aprendizaje efectuado por los alumnos.

Cabe comentar, que no siempre es el docente quien realiza el diseño instruccional, pues en ocasiones ya ha sido elaborado y exclusivamente se le proporciona para que lo utilice como guía en el desarrollo de un curso. En este caso, usualmente el docente efectúa su propia planeación y organización, esto es, lo adecua al caso particular.

2.5.2. Elementos del diseño instruccional

Es preciso anotar que al igual que en punto relativo a la definición de diseño curricular, obtener un concepto que resulte suficiente para poder entender a detalle lo referente al presente apartado se convertiría en una lucha de criterios, situación a la cual no se pretende llegar, toda vez que no es el objetivo central del trabajo.

Derivado de lo anterior, exclusivamente se señalarán los elementos que se utilizan con mayor frecuencia dentro del diseño instruccional y que participan de una manera significativa en el desarrollo del proceso educativo. En este sentido, entre los principales elementos que componen el diseño instruccional e intervienen para llevar a cabo la instrumentación didáctica al operacionalizar el proceso de enseñanza aprendizaje, se pueden citar los siguientes:

1. Determinación de necesidades de aprendizaje
2. Elaboración de propósitos y objetivos.
3. Determinación de contenidos de aprendizaje
4. Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje.
5. Medios y recursos didácticos.
6. Evaluación del aprendizaje.

Ahora bien, a continuación se realizarán exclusivamente algunos comentarios respecto de los citados elementos, a fin de comprender su importancia y su relación con el objetivo del trabajo en general, aclarando que no se entrará en puntos de discusión, pues ello implicaría un estudio en particular.

1. Determinación de necesidades de aprendizaje

Este punto tiene como propósito proporcionar la información que se requiere sobre la orientación, las características y alcances que debe contener el programa del curso que se pretende elaborar.

Para realizarla se debe tomar en consideración los fines, los objetivos o propósitos educativos institucionales, así como las características de los estudiantes a quienes se dirigirá el curso como es la edad, formación educativa previa, intereses, expectativas, nivel socioeconómico, número de alumnos, tiempo que dedican al curso, etc. (perfil del estudiante) y sobre todo los recursos didácticos de que dispone la institución.

Es conveniente para poder recopilar y sistematizar la información elaborar una guía en donde el docente pueda recopilar y concentrar la información mencionada, para analizarla y así tomar decisiones sobre el diseño del curso.

Esto es, con la información recopilada el docente puede tener la posibilidad de determinar:

La orientación del curso (teórico o práctico)

La profundidad de los conocimientos a tratar

La duración del curso

El tratamiento de la información (lenguaje, métodos y técnicas de enseñanza, etc.)

Características de las actividades que podrían realizarse durante el curso

Recursos materiales que podrían utilizarse, etc.

2. Elaboración de propósitos y objetivos

Estos elementos cumplen la función de permitir orientar las acciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, darles seguimiento y evaluarlos.

Resulta importante comentar que las metas no son sinónimos de objetivos de aprendizaje. Las metas son intenciones generales intangibles, mientras que los objetivos de aprendizajes son expectativas definidas con precisión con resultados cuantificables.

Esto es, las metas son declaraciones que contribuyen al funcionamiento de un determinado programa o actividad y que con frecuencia fueron ocasionadas por una instrucción deliberadamente planeada. En definitiva las metas son una ayuda para lograr el alcance de las expectativas que se pretenden.

Los objetivos de aprendizaje, por su parte, pueden conducir el diseño de actividades de aprendizaje y evaluaciones, y proporcionan un esquema organizado de los recursos.

La gente que es novata en el diseño instruccional, escribe o piensa frecuentemente en objetivos como actividades de aprendizaje, más que en resultados. Atendiendo a ello, debe precisarse que los objetivos sirven para dos propósitos:

Son guía para el diseño de una unidad educacional,

Dirigen a los estudiantes en el manejo de su propio aprendizaje hacia un conjunto específico y medido de resultados.

La eficacia de los objetivos depende antes que nada de que sean utilizados como guías que sirvan para identificar los destinos a los que se ha de dirigir, con el propósito de lograr el fin buscado.

Ahora bien, para poder elaborar apropiadamente los objetivos es muy importante haber identificado las necesidades educativas a las cuales deberá responder la estrategia educativa que se está diseñando, así como el enfoque educativo que se maneje en la institución en donde se impartirá el curso.

Cabe comentar que para la elaboración de los objetivos educativos se han utilizado algunas taxonomías, como por ejemplo, la de Benjamín Bloom quien, como se ha señalado con antelación, ha efectuado una clasificación cognitiva secuencial a

partir de la cual se pueden establecer los objetivos en seis niveles de complejidad creciente.

3. Determinación de contenidos de aprendizaje

Este elemento tiene que ver fundamentalmente con dos aspectos:

- a) “¿Qué enseñar?”, en cuanto a conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores, etc.
- b) “¿Cuándo enseñar?”, en relación con el orden y la secuencia de los contenidos.

Ahora bien, partiendo de la premisa de que la principal intencionalidad de la educación es lograr un aprendizaje significativo -conocimiento que el estudiante hace suyo, puede explicarlo con sus propias palabras y puede aplicarlo en situaciones nuevas-, es necesario determinar un enlace entre los conocimientos que el alumno posee en su estructura cognitiva y el nuevo conocimiento a aprender.

Ausubel, teniendo en cuenta el proceso de reconciliación integradora, propone que es necesario hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltar sus similitudes y semejanzas, y reconciliar inconsistencias reales o aparentes. Asimismo, sugiere la programación de las materias por medio de una serie de jerarquías (orden decreciente de inclusión) y la necesidad de que los materiales sean presentados potencialmente con “sentido”, esto es, estar sustantivamente relacionados con la estructura de conocimiento del aprendiz.

En ese sentido, debe señalarse que existen diversas técnicas de análisis de contenidos y de análisis de tareas que se pueden utilizar para efectuar la selección, organización y secuenciación del contenido del programa, entre las que destacan las siguientes:

Tener claro los propósitos u objetivos del curso para poder determinar la amplitud y especificidad de los conocimientos a tratar.

Organizar el conocimiento en forma lógica, atendiendo a la estructura que le es propia a la disciplina del conocimiento de que se trata (organización lógica de las experiencias de aprendizaje).

Expresarla gráficamente mediante *mapas conceptuales*, a fin de poder observar las relaciones de generalidad, esto es, relaciones de lo general a lo particular.

Determinar mediante cuestionarios breves -derivados de los antecedentes proporcionados por la determinación de necesidades de aprendizaje-, cuáles conocimientos ya posee el estudiante y, de este punto, iniciar con el establecimiento de vínculos que propicien el aprendizaje significativo.

4. *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje*

Entre las herramientas que permiten o más bien, que son útiles para poder lograr de una forma mucho más desarrollada la obtención de los resultados que se desean alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se pueden citar a los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación del aprendizaje.

Ahora bien, como se expondrá con mayor amplitud en el Capítulo III del presente trabajo, *método* significa el camino para llegar a un fin, acciones para alcanzar metas determinadas. Asimismo, *método de enseñanza* es el conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. Debe aclararse que los métodos de enseñanza deben corresponder al enfoque educativo que subyace al diseño instruccional.

Resulta importante señalar que por *metodología de enseñanza*, debe entenderse el conjunto de procedimientos didácticos tendientes a llevar a buen término la acción didáctica para alcanzar los objetivos de la enseñanza y alcanzar el aprendizaje significativo en los estudiantes, esto es, es un medio para el logro del aprendizaje.

Cabe comentar, que los métodos educativos se clasifican de muy diversas maneras, en cuanto a la coordinación de la materia, a la concretización de la enseñanza, a las actividades de los alumnos, al abordaje del tema, etc. Sin embargo, para determinar cuál es el más conveniente a emplear, es necesario que el docente considere la finalidad u objetivo propuestos, las características de los estudiantes y la naturaleza del conocimiento a enseñar y a aprender.

Por otra parte, debe precisarse que la *técnica de enseñanza*, hace referencia a la manera de hacer efectivo un objetivo bien definido de la enseñanza. Esto es, las técnicas de enseñanza son las que hacen efectiva la intervención docente en la enseñanza para que el aprendizaje se produzca en los estudiantes, tomando como base la orientación del enfoque que subyace al diseño instruccional, la finalidad y objetivos educativos, las características de los estudiantes, el tiempo disponible para el desarrollo del tema, así como los recursos que dispone.

Son muchas y muy variadas los tipos de técnicas de enseñanza, como se verá en el siguiente Capítulo. No obstante ello, resulta importante señalar que entre las principales se pueden citar las siguientes: expositiva, lectura comentada, interrogatorio, discusión, debate, estudio de casos, seminario, demostración, experimentación, investigación, estudio dirigido, tarea dirigida, estudio supervisado, etc.

Por su parte, las estrategias de enseñanza-aprendizaje o pedagógicas fijan el esquema para diseñar actividades de aprendizaje y evaluación apoyada en una serie de métodos de aprendizaje orientados hacia la problemática de cooperación, adaptación y comunicación, entre otras.

Esto es, las estrategias para el aprendizaje son una serie de ayudas para potenciar el aprendizaje mediante la movilización de los nuevos procesos mentales

que permitan el enlace entre la nueva información a aprender y los conocimientos que ya posee el estudiante.

Cabe comentar, que existen tres grupos principales de estrategias para el aprendizaje:

- a) Preinstruccionales. Tienen la función de activar el conocimiento previo que posee el alumno. Dentro de esta categoría se encuentran principalmente las siguientes estrategias: resúmenes, preguntas, ideas claves, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.

- b) Instruccionales. Se utilizan para facilitar el establecimiento de la relación entre el nuevo conocimiento y los conocimientos que ya posee el estudiante. Dentro de esta categoría se encuentran principalmente las siguientes estrategias: cuadros sinópticos, preguntas intercaladas, mapas conceptuales, redes semánticas, etc.

- c) Postinstruccionales. Se utilizan para reafirmar el aprendizaje obtenido al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de esta categoría se encuentran principalmente las siguientes estrategias: resumen, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, etc.

Existe otro tipo de *estrategia* llamado *de apoyo*, la cual independientemente de que no interviene en forma directa en el procedimiento de enseñanza-aprendizaje, realiza una función muy importante consistente en crear un ambiente motivacional y emocional apropiado para el aprendizaje.⁷⁴

5. Medios y recursos didácticos.

⁷⁴ Consultar página de Internet: <http://www.medusa.unimet.edu.ve>, así como *Didáctica básica*. Material de apoyo para el curso impartido en el Instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000.

Los medios y recursos didácticos son herramientas que le permitan al docente mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, la institución a la cual se representa y a la estructura de la ciencia que se dicta. Esto es, son todos aquellos materiales que de forma intencional utiliza el docente para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Su importancia versa en que en tanto el conocimiento a aprender sea percibido por más sentidos del alumno habrá mayores posibilidades de que se logre un aprendizaje significativo.

Resulta importante comentar, que existe una diferencia entre medios y recursos didácticos. Los primeros hacen referencia a los medios de comunicación masiva que se utilizan para la enseñanza y cuyo objetivo es aproximar la enseñanza a la experiencia directa de los sentidos de percepción, principalmente visual y auditivo, como son: radio, televisión, Internet, etc. por su parte, los recursos didácticos son aquellos materiales que el docente utiliza como apoyo para la explicación del conocimiento a transmitir, o bien, que el propio estudiante emplea para el estudio de un determinado tema.

Los recursos didácticos se clasifican en:

- a) Material permanente de trabajo, como son: el pizarrón, cuadernos, proyectores, etc.
- b) Material informativo, como son: libros, enciclopedias, diccionarios, mapas, revistas, periódicos, etc.
- c) material ilustrativo, como son: esquemas, cuadros sinópticos, dibujos, carteles, videos, audio casetes, discos, etc.

6. *Evaluación del aprendizaje*

Al final del proceso de aprendizaje, el estudiante debe probar que comprendió y adquirió “significados” relativos a los conceptos y proposiciones que le fueron enseñados. En ese sentido, el desarrollo adecuado de un diseño instruccional desemboca directamente en los resultados que puedan obtenerse, por lo que resulta de gran importancia su cuidadoso conocimiento, elaboración y desarrollo.

De ahí que el propósito de la evaluación del estudiante sea mejorar las prácticas educativas y de aprendizaje. Decidiendo cómo evaluar a los estudiantes, se determina qué van a aprender y el cómo obtuvieron los conocimientos, con el propósito de que la evaluación resulte un instrumento idóneo en el proceso educativo.

Para ser útil, la evaluación debe seguir una serie de principios básicos:

Los estándares de evaluación deben estar conectados claramente a los objetivos de aprendizaje.

El criterio de un desarrollo satisfactorio debe estar establecido claramente antes que los resultados del estudiante sean medidos.

La evaluación debe apoyar el proceso de aprendizaje proveyendo una retroalimentación clara y valiosa.

La carga de trabajo del estudiante debe ser realista.

Para diseñar buenos criterios de evaluación es bastante útil el identificar e implementar, los medios con los cuales se pretende medir el dominio del conocimiento de los objetivos por parte del estudiante.

Debe señalarse, que la evaluación debidamente estructurada mejora la calidad del programa, identifica problemas y apunta a una reforma curricular (de plan y programas de estudio). Esta es una continua revisión de programas, políticas y metas.

Ahora bien, existen dos modelos de evaluación:

- a) *La evaluación formativa*, que consiste en la información recogida para mejorar o dirigir esfuerzos instruccionales o programas.
- b) *La evaluación sumativa*, que consiste en la información recogida para determinar la efectividad general de un programa o un logro estudiantil.

Por otra parte, entre los *medios o métodos* aplicables dentro de la evaluación que son utilizados con mayor frecuencia dentro de los campos educativos, se pueden señalar los siguientes:

Selección objetiva de suministros, como son: respuestas breves, emparejar respuestas, criterios de falso y verdadero, que pueden ser trazados de manera individual o bien realizados por equipos a través de pruebas o tareas previamente señaladas.

El ensayo, donde se obtiene una respuesta que puede ser de carácter restringido o del tipo extenso.

Proyectos, exhibiciones, portafolios, conferencias entrevistas, simulaciones u observaciones.

Cuestionarios, inventarios, listas de chequeo o con una escala de clasificación.

La auto evaluación, utilizando una actitud de reconocimiento, dispositivos sociométricos, cuestionarios o inventarios.

2.6 El diseño curricular

Como se ha comentado en puntos anteriores, la educación es un proceso permanente que busca el desarrollo de todas las virtudes del ser humano en pro de la sociedad. Así, la educación siempre está relacionada con un proyecto de hombre y sociedad activamente en proceso de construcción, que implica responder al conjunto

de situaciones nacionales imperantes, vivencias de los educandos y perspectivas deseadas.

Lo anterior, es derivado de considerar a la educación como fuerza creadora en la que los estudiantes sean los propios constructores de su aprendizaje, basándose para ello en la reflexión del curso de la práctica social bajo un enfoque que busque ser realmente transformadora.

Hoy día las nuevas exigencias que impone el desarrollo social mundial, hacen que las políticas educativas en el inicio de este siglo XXI sea un aspecto que necesite ser atendido. Los nuevos sentidos de la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio, orillan a una redeterminación en la forma de llevar a cabo el proceso educativo.

Ahora bien, resulta importante recordar que este proceso social tiene como actores al profesor, al alumno y a la comunidad, de quienes se desprende toda una infraestructura socio-político-cultural dentro de un marco de interacción y bajo el planteamiento flexible del llamado *curriculum*, que plasma la intencionalidad y los fines que las fuerzas sociales implementan para establecer un sistema de enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, el *currículo* es un elemento central en la práctica de los docentes, el cual debe enriquecerse en función de las necesidades de los estudiantes y de su contexto, si se desea se logren aprendizajes significativos dentro de los niveles de calidad educativa planteados en los objetivos elaborados de acuerdo a las exigencias sociales, filosóficas, políticas y económicas del momento.

Por otra parte, el *nivel del personal docente* constituye otro de los aspectos relevantes que no debe descuidarse para el logro de las metas a alcanzar en materia educativa. Elevar y profesionalizar la actividad docente, trabajando y desarrollando aspectos que sean útiles en cuanto a su aplicación práctica mediante la investigación,

el análisis y perfeccionando las técnicas que se apliquen dentro del ámbito educativo, son algunas de las prerrogativas que deben tomarse en consideración para lograr un desarrollo efectivo de la educación en nuestro país.

Cabe comentar, que el docente además de permitirse abarcar situaciones de comunicación para con sus alumnos, bajo la premisa de mejorar la forma de transmitir el conocimiento hacia ellos -cómo se estructura y se reelabora, el empleo del conocimiento en situaciones similares y la sistematización que este exige-, también requiere contar con una cultura general que le permita poder establecer las relaciones interdisciplinarias, a partir de las potencialidades del contenido de la ciencia que imparte.

Al respecto Addine Fernández expresa:

"La investigación didáctica persigue la indagación teórica que permite el análisis crítico y reflexivo de la práctica de la enseñanza y el aprendizaje con el apoyo de elementos conceptuales y metodológicos que reflejan el método científico de obtener conocimientos.

El docente que incorpora a su labor de enseñanza una actitud científica hacia el proceso que concibe y dirige contribuye a la profesionalización de su actividad. Así, ejecutar junto a la docencia la búsqueda científica y la solución de problemas del proceso de enseñanza - aprendizaje conlleva a que el docente realice una práctica social especializada y, como es lógico y necesario, indica con exactitud al enriquecimiento de la labor del maestro por elevar su formación del docente - investigador. El maestro es el principal investigador de profesionalidad".⁷⁵

Por su parte, el autor Mario De Miguel Díaz en una aproximación al concepto de desarrollo profesional y a partir de analizar varias propuestas define el mismo como:

⁷⁵ Addines Fernández, Fátima, et...al. *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). La Habana, Cuba. 1998.

“Un proceso de formación continua a lo largo de toda la vida profesional que produce un cambio y/o mejora en la conducta de los docentes, en las formas de pensar, valorar y actuar sobre la enseñanza.”⁷⁶

Como se puede apreciar, la profesionalización del docente implica incorporar a su trabajo la capacidad de atender los problemas científicos del aprendizaje como proceso y como producto. Esto equivale a descubrir estos problemas, prever posibles soluciones -hipótesis de solución- y llegar a aplicar la metodología científica que conduce a la solución de dichos problemas.

Asimismo, el docente debe emplear un desempeño de autocrítica dentro de sus funciones para que se acerque a una valoración con relación a las disciplinas que maneje; esto es, que éste tenga un dominio pleno del contenido de la disciplina o asignatura que imparte -como sería su epistemología, historia y didáctica particular-, para poder así analizar diferentes representaciones del objeto de estudio, establecer nexos entre los conceptos, relaciones y procedimientos, buscar problemas y situaciones problemáticas que respondan a las necesidades y motivaciones de los estudiantes y, sobre todo, poder establecer la estructuración didáctica acorde con los niveles de profundidad y de asimilación que se requiera.

Estos aspectos constituyen la razón por estudiar el presente punto, toda vez que se hace necesario contar con un conocimiento del diseño curricular que resulte apropiado y coadyuve a comprender el sentido global de la propuesta que se expone en este trabajo.

En ese sentido, es de comentarse primeramente que por *diseño curricular* debe entenderse el *proceso dirigido a la formación en un nivel dado de la concepción y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje*; ello si se reflexiona respecto al accionar del docente durante el proceso educativo. Esto es, el diseño curricular comprende la elaboración de la estrategia esencial del currículo –tema que se

⁷⁶ DÍAZ, MARIO DE MIGUEL. *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Servicio de Publicaciones D.L., Universidad de Oviedo, España. 1996. 349 p.

analizará en puntos subsiguientes del presente trabajo- y la del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de disciplina, asignatura, unidad didáctica y que se extiende a los sistemas de clases y a cada una de las tareas docentes.

Ahora bien, cabe comentar que al elaborar el diseño curricular de cualquier institución se hace imprescindible tomar decisiones en torno a un gran número de aspectos que, básicamente, se agrupan en 4 apartados:

a) ¿Qué y para qué enseñar?

Dentro de este apartado se impone la necesidad de abordarse la definición de *objetivos y contenidos*, bajo una selección de los mismos de acuerdo con principios educativos actuales, filosofía de la institución, recursos humanos y materiales, etc.

b) ¿Cuándo enseñar?

Aquí, se trata de distribuir argumentadamente los objetivos y contenidos a lo largo de los distintos ciclos de la educación del alumno. Esto es, debe atenderse la *secuenciación y temporalización* de tales objetivos y contenidos.

c) ¿Cómo enseñar?

Este apartado se refiere a las llamadas *orientaciones metodológicas*. Es decir, analizar qué implicaciones didácticas tiene utilizar otros estilos de enseñanza en la organización de la clase distintos de la clase tradicional.

d) ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

La evaluación consiste en determinar los aspectos e instrumentos para determinar el logro de los objetivos de aprendizaje planteados, lo cuales deben guardar concordancia con el resto de decisiones adoptadas en el currículo.

Derivado de lo anterior, diversos estudios pedagógicos coinciden en que el diseño curricular presenta cuatro fases:

1. *Análisis Previo.* Antes de realizar la aplicación de un proyecto educativo se debe efectuar la comprensión de la realidad; esto es, comprender las relaciones existentes en su entorno para articularla con los recursos existentes en el medio.
2. *Diseño.* Consiste en el análisis de las tendencias demográficas, políticas, socioeconómicas y culturales de la zona para plantear las estrategias y procedimientos que faciliten su aplicación y generar el cambio social.
3. *Aplicación Curricular.* Concretización del diseño curricular en una condición socio-educativa para lograr la innovación de la educación, a una forma de desarrollo social.
4. *Evaluación Curricular.* Implica determinar en qué medida el diseño curricular y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación y del contexto social.

Asimismo, es comúnmente aceptado la existencia de 3 niveles de concreción creciente para el diseño curricular:

1º Nivel: Diseño Curricular Base.

En él se recogen objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y de evaluación, con carácter muy general y abarcando grandes etapas educativas.

2º Nivel: Proyecto Curricular de Centro.

Elaborado por el equipo docente de cada centro de educación. En él se define la secuenciación de objetivos y contenidos por ciclos y se contextualizan con más detalle orientaciones metodológicas y de evaluación.

3º Nivel: Programaciones Curriculares de Aula.

Elaboradas por cada profesor y están formadas por una secuencia de Unidades Didácticas. Se llama UNIDAD porque representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia contendrá unos objetivos, contenidos, actividades detalladas y actividades de evaluación. Se llama DIDÁCTICA por ser la unidad elemental de programación de la acción pedagógica.⁷⁷

Por otra parte, resulta importante señalar que la práctica curricular se caracteriza por enfrentar constantemente las tareas de *diseño, adecuación y rediseño* interrelacionadas. El diseño como el proceso de previsión dado en la etapa de preparación; la adecuación, aunque también visto como un proceso de previsión, dada a través del ajuste del diseño curricular prescrito a las condiciones concretas de la institución, a un nivel macro, del grupo y alumnos, a un nivel micro, y el rediseño como el resultado de la reelaboración de lo diseñado, donde se eliminan las insuficiencias del modelo inicial o el adecuado, detectadas en la práctica producto de la investigación o de validación.

Cabe comentar, que la toma de decisiones respecto a los componentes para su adecuada selección, secuenciación y organización deben garantizar que los alumnos logren avances en su aprendizaje integral y desarrollador, por lo que es otro factor que el docente debe tener presente para medir la eficacia de su diseño y práctica curricular y por ende del desarrollo profesional alcanzado.

Ahora bien, si bien existe la necesidad de adecuación y rediseño de un diseño curricular, la verdad es que en ocasiones no se permite tal situación; en este caso, se está en presencia de lo que se ha denominado *diseño curricular rígido o cerrado*, ello en contraposición de la existencia del *diseño curricular de manera flexible o abierto*, que constituye una excelente vía para todo proceso de dirección que debe ser diseñado, desarrollado y evaluado, para constatar su eficiencia.

⁷⁷ Se recomienda consultar: <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/disen.html>

El existir la posibilidad de la cooperación, el debate profesional y el intercambio de opiniones, con una posición abierta y flexible para aceptar críticas y sugerencias sobre las estrategias didácticas diseñadas y/o establecer otras compartidas que permitan resolver los problemas, son algunas de las características principales del *diseño curricular flexible*.

Ahora bien, en la medida que los currículos sean más abiertos y flexibles y no centralizados en su totalidad, permiten que los docentes realicen ajustes, reelaboren y adecuen los mismos, a partir de un proceso de diseño curricular, en correspondencia con las características y condiciones de sus alumnos, de sus grupos, de la institución escolar y de la comunidad.

Por todo lo anterior, es de sostenerse que un cambio de actitud ante la labor educativa, basada en la reflexión de su quehacer, permite la búsqueda de soluciones creativas y más eficientes. Situación que fortifica la necesidad de la existencia de *diseños curriculares flexibles*.

2.6.1. Los planes de estudios

Como se ha señalado con antelación, en la medida que los currículos sean más abiertos y flexibles, los docentes tienen la posibilidad de realizar ajustes, reelaborar y adecuar los mismos, a partir de un proceso de diseño curricular, en correspondencia con las características y condiciones de sus alumnos, de sus grupos, de la institución escolar y de la comunidad.

Dentro del presente apartado se realizará una reflexión sobre los aspectos primordiales de los planes de estudio, así como de la necesidad su continuo ajuste como medida imprescindible para alcanzar una correspondencia con las características y condiciones imperantes en determinado tiempo y lugar. Para ello, se abordará el tema bajo el siguiente marco referencial:

1. La naturaleza curricular de los planes de estudio
2. Los componentes de un plan de estudios
3. El proceso de elaboración de un plan de estudios
4. El resultado del proceso de toma de decisiones y criterios
5. Consideraciones finales sobre los planes de estudio

1. *La naturaleza curricular de los planes de estudio*

Antes de entrar en el estudio de los diferentes aspectos que hemos de plantear y para poder entender mejor el tema de este apartado, es necesario en primer término explicar ¿qué es un Plan de Estudios?, partiendo para ello de las bases para concretizar los aspectos que nos llevan al estudio de este tema.

En ese sentido, como se expuso anteriormente, resulta importante recordar que para construir los diseños curriculares, los mismos se sustentan en cuatro fases para su elaboración. Asimismo, como reflexión final, se señaló la necesidad de la flexibilidad curricular, el reforzamiento del carácter formativo, la actualización permanente de los planes de estudio y de los intercambios entre instituciones, como los principales aspectos a atender en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior, se desprende la importancia del desarrollo del presente punto, pues de la adecuada correlación entre los planes de estudio con los demás aspectos involucrados en el proceso educativo, depende el éxito de alcanzarse un verdadero aprendizaje significativo.

Ahora bien, con relación a *la naturaleza curricular de los planes de estudio* resulta indispensable iniciar el razonamiento haciendo alusión a algunas cuestiones generales, para posteriormente refinarlas.

Cuando se habla de los planes de estudio, en un primer momento nos llega a la mente la idea de proyectos formativos que ofrecen las instituciones para la acreditación como profesionales de las diversas ramas del saber.

La anterior aseveración es correcta, al menos en parte, al identificarlos con la propuesta curricular específica de que hacen las instituciones educativas, sin embargo, no es posible considerar los planes de estudio como entes abstractos, como si se tratara de algo con sentido en sí mismo, como una pieza unitaria y aislada de la estructura escolar, toda vez que para la estructura y proceso de elaboración de los planes de estudios resulta necesario tomar en consideración un triple marco de referencia que sirva para dar luz ese espacio de la estructura formativa.

Así, es de señalarse que los tres marcos de referencia que deben tomarse en consideración con el propósito de clarificar el sentido de los planes de estudio, son los siguientes:

- a) La idea de curriculum
- b) La idea de la toma de decisiones
- c) La idea de la constante reforma

a) La idea de curriculum

En primer término, resulta necesario resaltar que los planes de estudio son una de las piezas del todo curricular de una institución formativa. En ese sentido, participan del significado y funcionalidad que la idea de curriculum aporta a las propuestas formativas.

Ahora bien, sin entrar a considerar minuciosamente este punto, por cuanto nos llevaría a dilatar en exceso las reflexiones previas, debe señalarse que cuando se hace referencia al currículo debe entenderse un proyecto formativo integrado. Esto es,

el concepto y el sentido de lo curricular debe estar integrado de los tres citados componentes, mismos que a continuación se desglosan.

Hay momentos en que los planes de estudio se convierten en simples listados de materias, faltándoles esa idea de lo que supone un proyecto formativo integrado; por consiguiente, dicha situación motiva a que se tenga un panorama general de los mismos.

En primer lugar los planes de estudios son proyectos, dado que se ha pensado y diseñado en su aplicación. Asimismo, todo el proceso en su conjunto debe gozar de algún tipo de formalización (escritos, diseñados o prediseñados desde su concepción) que los convierta en algo público y, por tanto, palpable, discutible. Esa publicidad los convierte además en compromisos para quien los diseña, porque se compromete a llevarlo a cabo y de no hacerlo pueden exigírsele las correspondientes responsabilidades.

En segundo lugar son proyectos formativos, ya que su finalidad última es obtener mejoras en la formación de las personas que participen en él. Cualquier plan de estudios ha de servir para mejorar a los individuos a quienes va dirigido, bien como personas o como estudiantes, hasta llegar alcanzar la meta de ser profesionales.

No se trata, como es obvio de aprender cosas por aprenderlas, sino de obtener una formación académica adecuada que permita poder aplicar en el campo de trabajo (en la vida practica) los conocimientos adquiridos. Esa es la gran misión de la escuela.

Por ultimo, son proyectos formativos integrados porque precisan una unidad y coherencia interna. No es el amontonamiento de conocimientos y experiencias, sino el proceso con una adecuada estructura interna y una continuidad que es capaz de promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes.

Como puede constatarse, lo que se espera de un plan de estudios es justamente lograr que se convierta en una propuesta capaz de poner en operación la misión formativa y profesionalizadora que tiene encomendada la institución educativa, bajo un proyecto bien pensado, en el que se incluyan las experiencias y los conocimientos que resultan básicos con relación al perfil profesional al que va dirigido el plan de estudios, así como una secuencia lógica en el proceso que permita optimizar los resultados formativos, toda vez que pueden existir planes poco serios simplemente con una serie de materias aisladas que quizá ni siquiera corresponden con el perfil profesional ni guardan una secuencia lógica entre sí.

b) La idea de la toma de decisiones

Como toda actuación curricular, diseñar un plan de estudios, supone tomar decisiones. Obviamente se trata de decisiones bien fundamentadas y pensadas.

Ahora bien, optar implica necesariamente romper los equilibrios previos: se incluyen unos aspectos y se dejan fuera otros. No porque estos no sean valiosos, todo es valioso de una manera u otra, sino porque por los criterios que establecen ciertas cuestiones, resultan prioritarias o más convenientes o más viables que otras, con el fin de lograr lo preestablecido en los planes de estudio.

Cabe comentar que, en la mayoría de los casos, este problema de la opción acaba por convertirse en el problema fundamental de cualquier plan de estudios. Por eso han surgido planes de estudios tan hipertrofiados que en lugar de priorizar aspectos importantes o sustituir aquellos que no funcionan, resulta que la decisión más cómoda es siempre como elemento, la de incluir indefinidamente. Así, en la dialéctica de las opciones es frecuente que desaparezca la racionalidad y acaben prevaleciendo los criterios de poder e influencia, situación que desvirtúa la naturaleza de los planes de estudio y, por ende, debe procurar erradicarse.

c) La idea de la constante reforma

Como se verá más adelante, la reforma de planes de estudio debe considerarse como un continuo proceso de mejora. Ahora bien, cualquier reforma curricular, en especial las correspondientes a los planes de estudio, tiene que ser analizada como un proceso de innovación, situación que trae consigo la presencia de las mismas dificultades que corren los procesos de innovación en general.

Sobre el particular, resulta importante señalar que entre los factores que tienden a interferir en los procesos de cambio en las instituciones educativas, se encuentran principalmente los siguientes:

Los paradigmas propios de toda institución a romper con lo anterior.

La falta o ignorancia de conciencia compartida sobre la necesidad del cambio.

La falta de sensibilidad en relación con la problemática individual de aquéllos que se pudiesen ver afectados por los cambios pretendidos. Lo anterior, toda vez que cualquier alteración suele acarrear todo un conjunto de modificaciones en cascada que afecten en mayor o menor medida a los sujetos que participan en la situación.

La carencia de un cierto liderazgo institucional que oriente y gestione el cambio.

La incertidumbre derivada de la necesidad de contar con estructuras institucionales lo suficientemente fuertes y flexibles como para poder soportar la presión de los intereses encontrados y demás dificultades que se generen.

En definitiva, las iniciativas de cambio y ajuste en los planes de estudio resultan procesos complejos y fuertemente polémicos en su dinámica. Por ello, los problemas que se originen de tal situación deben afrontarse ideando propuestas, evitando a toda costa que terminen siendo solo cambios intrascendentes.

En ese sentido, debe pugnarse por la necesidad de buscar una cultura de consenso en lo que se refiere a la articulación del cambio y de dar respuesta a los

numerosos dilemas que el consenso plantea, a través de pequeños pasos o propuestas no demasiado agresivas con respecto a la situación previa.

2. Los componentes de un plan de estudios

La cuestión del ¿qué son los planes de estudio? ha quedado respondida, al menos en parte, al identificarlos con la propuesta curricular específica que hacen las universidades. Esto es, considerarlos como los proyectos formativos que ofrecen las instituciones universitarias para la acreditación de los estudiantes como profesionales de las diversas ramas del saber.

No obstante lo anterior, debe señalarse primeramente que a partir de un proceso de toma de decisiones sobre cada uno de los apartados que definen la estructura básica de un plan de estudios, al final lo que se obtiene es una serie de decisiones adoptadas que formalizan la propuesta educativa que constituyen el plan de estudios.

Ahora bien, expuestos los marcos de referencia que delimitan el espacio curricular de los planes de estudio, corresponde entrar a señalar cuáles son sus componentes de los citados planes y cuál es la relación entre ellos.

Cabe comentar, que la siguiente propuesta de esquematización de los componentes que integran un plan de estudios, como sucede siempre que se quiere simplificar un proceso a través de sus componentes básicos, puede resultar demasiado vaga y poco aproximado a las dificultades y contradicciones reales en las que cualquier proceso de este tipo suele verse inmerso. No obstante ello, la misma tiene la finalidad de poder conocer y, en su caso, poder debatir sobre los aspectos más imprescindibles de un plan de estudios, así como el proceso que debe darse en su elaboración.

En dicho entendido, debe resaltarse primeramente la idea de *la información de un plan de estudio*. Esto es, un plan de estudios no es algo que surja de la nada, ni mucho menos se trata, de una operación autónoma y aislada que se pueda desarrollar libre de compromisos y regulaciones previas.

La elaboración de planes de estudio, forma parte de un proceso que viene condicionado en su origen por factores y normas que en conjunto para lograr el proceso, deben acomodarse. Los encargados dedicados a la elaboración y presentación de nuevos planes de estudio no parten de la nada, sino que han de considerar y, en su caso, atenerse a las *condiciones y normas que rigen dicha actuación*.

Ahora bien, es conveniente adelantar que las situaciones imperantes en un lugar y época determinados marcan las condiciones a las que los encargados de elaborar las nuevas propuestas curriculares deben atenerse o tomar en consideración a la hora de ir adoptando las sucesivas decisiones que se incluyen en el proceso de construcción de un plan de estudios.

Entre las principales normas que rigen la elaboración de los planes de estudio, se pueden citar las siguientes:

Las condiciones normativas que delimitan y rigen todo proceso de elaboración de un plan de estudios (*contexto de legitimación*)

Dentro éstas existen dos tipos de directrices que rigen el proceso de elaboración de los Planes de Estudios:

- i) Las directrices generales
- ii) Las directrices propias de cada universidad

Las primeras emanadas desde Consejos de Universidades, mientras que las segundas, emanan de las mismas universidades dentro de sus juntas de gobierno para homogeneizar las propuestas dentro de la propia universidad.

Las condiciones institucionales que lo enmarcan y sitúan el *contexto de sentido y viabilidad*.

Ahora bien, una vez que se han señalado las condiciones antes de iniciar el proceso de elaboración, se deben observar ciertos *aspectos importantes* para evitar dar saltos en el vacío:

La historia de la institución a la que se van a aplicar los planes de estudio. Las Instituciones tienen su historia. Las personas que las integran acumulan experiencia respecto de los aspectos de la formación de futuros profesionales. Por ello, los planes de estudio deben partir de esa historia, reforzando los puntos fuertes y contrarrestando los puntos débiles.

Las necesidades identificadas en el contexto escolar, social, profesional, etc., en que se ubica la institución. Aquí se trata de adecuar los perfiles de las profesiones que se presentan en los planes de estudio, acomodando sus características a las situaciones y necesidades reales.

Los recursos materiales y humanos disponibles. Aquí debe recalcarse que deben tomarse en consideración los recursos disponibles, pero sin limitarse a ellos

3. *El proceso de elaboración del plan de estudios*

La cuestión de cómo elaborar los planes de estudio resulta compleja y exige todo un conjunto de consideraciones doctrinales y técnicas sobre la estructura, contenidos y condiciones de una propuesta formativa para las instituciones.

No obstante lo anterior, debe señalarse que el proceso de elaboración de un plan de estudios no difiere sustantivamente del proceso a seguir en la construcción de cualquier otra pieza curricular. En este sentido, el proceso de elaboración de un plan de estudios debe tomar en consideración:

- a) *Un análisis previo.* Esto es, el análisis de las *condiciones de partida* tanto externas como de la institución, mismas que han sido expuestas en el punto de las condiciones y normas que rigen la elaboración de un plan de estudios.
- b) *El proceso elaboración, en estricto sensu, del plan de estudio, bajo cinco aspectos principalmente:* definición del perfil profesional, selección de contenidos formativos, marco organizativo del plan de estudios, condiciones pragmáticas para su desarrollo y sistema de seguimiento y evaluación del plan de estudios
- c) *La estructuración del plan de estudios como un documento formal* que guía la formación institucional.

Ahora bien, reiteradamente se ha comentado que la elaboración de un plan de estudios se traduce en la adopción de una serie de decisiones básicas sobre la naturaleza y contenidos del proyecto formativo que se pretende definir.

A continuación, se expondrá de manera breve *el proceso elaboración, en estricto sensu, del plan de estudio, bajo sus cinco aspectos.* Cabe señalar, que a fin de determinar los aspectos sobre los que es preciso concretar una posición institucional, no debe olvidarse el análisis de las *condiciones de partida*, tanto externas como de la institución, mismas que fueron expuestas con antelación.

Definición del perfil profesional

La definición del perfil va a actuar como un punto de referencia y de guía de todo el resto del proceso: los contenidos que se seleccionen, las prácticas que se

incorporen, la secuencia en que todo ello se integra, van a estar condicionados por el tipo de perfil profesional al que esté vinculado un determinado plan de estudios.

No es siempre una tarea fácil definir y concretar un perfil profesional, pues ciertas profesiones poseen un perfil borroso, o bien, abarcan todo un amplio espectro de actividades.

La definición del perfil, requiere de un tratamiento no superficial y que permita incluir los elementos suficientes como para que la configuración del plan de estudios resulte completa y coherente. En ocasiones, algunos de estos aspectos del perfil profesional vienen ya señalados en las informaciones o directrices oficiales antes mencionados. En tal caso, lo que procede es tomarlos como punto de partida y completarlos desde las características y pretensiones de la propia Institución. En otros casos, ante la ausencia de especiales precisiones en las directrices, lo que procede es ir adoptando las decisiones que parezcan más convenientes a cada situación.

Selección de los contenidos formativos

La *selección de los contenidos formativos* no debe consistir en seleccionar un elenco de disciplinas que permitan completar el número de créditos para obtener un título profesional. Para que la selección de contenidos esté justificada, deben tomarse en consideración muchos elementos previos que orienten a la creación de un proyecto formativo, no sólo desde un enfoque puramente pragmático y coyuntural.

Determinar los contenidos formativos de un plan de estudios constituye siempre un punto controversia, que afecta tanto a la institución en su conjunto como a la propia naturaleza de las carreras, pues se presenta, por ejemplo, la lucha constante de generalidad vs. especialización; formación técnica vs. formación humanística; universalidad vs. situacionalidad; etc. Por ello, resulta indispensable determinar con claridad el paso previo de definir un perfil profesional que sirva de guía a los siguientes pasos del proceso.

Resulta importante comentar, que diversos estudiosos de la pedagogía han pretendido establecer un modelo de organización de los contenidos que debiera contener un plan de estudios. Los mismos han presentado ligeras variantes en cuanto a la denominación de los apartados a fin de poderlos aplicar a cualquier carrera y tipo de estudios.

A continuación, se expondrán los principales contenidos que se considera debe comprender un plan de estudios, ello sin olvidar que lo más importante es la consideración de la diversa naturaleza de los contenidos formativos posibles, que su correspondiente peso final en el plan de estudios. Es decir, una cosa es reconocer la validez e importancia de los tipos de contenidos propuestos y otra muy diferente predeterminar cuál ha de ser su peso real en cada plan de estudios, pues eso dependerá mucho del tipo de carrera de que se trate y de la orientación que se dé a la misma.

Contenidos culturales generales: Son vitales mantenerlos dentro de los aspectos que maneje la institución para la formación de sus estudiantes, toda vez que la cultura siempre estará ligada a la profesión que se elija de una u otra forma. Esto es, la cultura está vinculada aunque ya no de una forma general sino orientada a su carrera.

Contenidos formativos generales e inespecíficos: Consisten en el desarrollo de ciertas competencias, actitudes y valores que tiene por objeto mejorar el interés y rendimiento del alumno como persona, pero que no pertenecen a ninguna disciplina o especialidad en particular, de ahí su consideración como inespecíficos.

Contenidos formativos disciplinares o disciplinas generales: Consisten en el desarrollo de todas aquellas capacidades que integran la esencia de la formación a la que va orientado el plan de estudios. Las disciplinas que forman parte de

este grupo puede variar en número y relevancia en función de la carrera de que se trate y también de la orientación que se le haya dado al perfil profesional. Es común que el tronco formativo suele ser similar a diferentes carreras.

Contenidos formativos disciplinares o disciplinas especializadas: Es el conjunto de materias que tienen que ver ya con la carrera concreta; esto es, las materias que ya están enfocando al alumno a la consecución del conocimiento para lograr su finalidad.

El practicum: Por falta de experiencia, se confunde el practicum con las prácticas vinculadas a las diversas materias del curriculum. Sin embargo, no es ese el sentido del Practicum. Cuando se habla de prácticum debe entenderse el periodo que pasan los estudiantes en contextos laborales propios de la profesión (en fábricas, empresas, servicios, etc.).

El prácticum constituye un periodo de formación que los estudiantes pasan fuera de la escuela trabajando con profesionales de su sector y en escenarios de trabajos reales. En algunas carreras estos escenarios de trabajo pueden estar en la propia institución o vinculados a ella.

Como puede constatarse, la idea de *formación* trasciende el mero contenido de las disciplinas y se proyecta sobre un espectro más amplio y multidimensional del crecimiento personal y profesional de los estudiantes.

Marco organizativo del plan de estudios

Una vez establecidos claramente los puntos anteriores, viene una fase de "armar" el conjunto de las piezas existentes hasta el momento, buscando dotarlo de una estructura coherente y con continuidad.

Dentro de este apartado, existen una serie de cuestiones que tanto la literatura especializada como la experiencia de las reformas curriculares en las escuelas, han revelado como aspectos relevantes a tomarse en consideración para la integración de un marco organizativo de los planes de estudio. Entre ellas se pueden citar las siguientes:

La estructura cíclica de los planes de estudio: Es una vía interesante para flexibilizar los curriculum (una de las directrices básicas planteadas por la mayor parte de los responsables universitarios). hay carreras universitarias de 5 años las cuales se pueden dividir y facilitar esta posibilidad de los ciclos: un primer ciclo de 2 años (que puede tener un tronco común a varias carreras) y un 2º ciclo de especialización.

La duración de las disciplinas: Constituye otro aspecto relacionado con la organización de un plan de estudios y está relacionado con la duración de las materias y con su naturaleza anual o semestral.

Cabe comentar, que una estructura por semestre requiere de una infraestructura administrativa mucho más potente y equipada que en el caso de la organización por materias anuales, así como una planificación de los estudios coherente con esa dimensión.

El dilema entre disciplinaridad e interdisciplinaridad: La tradición ha funcionado bajo la estructura de una *estructura disciplinar rígida* en el que al final una carrera no es sino un elenco de materias a cursar consecutivamente. El problema principal de dicha estructura es el del estancamiento de los contenidos abordados en cada materia, pues cada materia y, por ende, cada profesor actúa de manera aislada, resultando muy difícil tanto el establecer relaciones significativas de interacción entre disciplinas diversas, como evitar duplicidad temas de diversas materias.

Actualmente, la estructura de los planes de estudio ha abandonado el modelo disciplinar y busca sistemas alternativos de organización de los contenidos. El modelo más extendido en esta dirección es el denominado "estudio basado en problemas". Sobre cada uno de dichos problemas van confluyendo las aportaciones de las disciplinas implicadas.

La distribución general de materias y experiencias en los cursos: Constituye otro de los puntos que resulta más importante en la secuenciación de las diversas materias que forman la carrera.

Así, en la construcción de un itinerario formativo que tenga una cierta continuidad interna en el que las materias vayan complementándose unas a otras, el tema de la secuencia adquiere una especial importancia.

Condiciones pragmáticas para el desarrollo del plan de estudios

Como se ha comentado con antelación: *ningún plan de estudios puede llevarse a cabo si no se consideran las necesidades que genera su puesta en práctica.* Esto es, los mismos exigen una consideración especial de los recursos necesarios para su puesta en marcha, como son: el personal, la infraestructura, nivel de enseñanza, las situaciones externas, etc., si se desean alcanzar resultados de calidad.

Por ejemplo, dadas las actuales condiciones en que se desenvuelve el trabajo educativo en general -masificación, difícil interacción personal entre profesores y alumnos, problemas sociales, económicos, políticos, etc.-, la necesidad de poder trabajar autónomamente por parte de los estudiantes se convierte en una opción a efecto de mitigar los efectos de tales circunstancias.

En ese sentido, se estima necesario promover algunas técnicas tendientes a facilitar este estudio autónomo por parte de los estudiantes, sin querer con ello decir que sean la única solución a tales circunstancias, o bien, la forma absoluta de elevar el nivel educativo. Entre algunas de las técnicas para tales fines se puede citar:

La incorporación de talleres sobre técnicas de estudio, manejo de fuentes de información, adiestramiento en nuevas tecnologías, practicas en los lugares donde se llevará a cabo las actividades futuras, etc.

La preparación de *guías* para orientar el trabajo de los estudiantes en las que se describa el contenido de los diversos temas y se les oriente sobre cómo abordar los puntos esenciales del mismo, siempre respetando la libertad y experiencia del estudiante para organizar su trabajo.

El establecimiento de *relaciones interinstitucionales* para el desarrollo de los diversos componentes del programa de formación, mediante intercambios con otros países u otras instituciones, o bien, de trabajos académicamente guiados, etc.

Estos aspectos, aunque son externos a la propia estructura del plan de estudios constituyen una condición importante para su desarrollo en la medida en que hacen posible incorporar unidades formativas diferentes a las clases tradicionales.

La evaluación del plan de estudios

Uno de los aspectos clave en la estructura y funcionamiento exitoso de un plan de estudios es el relativo a la evaluación del mismo. No obstante ello, el mismo es habitualmente olvidado.

Ahora bien, resulta necesario recordar que los planes de estudio son *la formalización de una serie de decisiones adoptadas en un momento determinado y en función de una serie de criterios*. En ese sentido, no deben considerarse como algo inmutable, pues por su propia naturaleza deben responder a las situaciones imperantes, mismas que son cambiantes.

Las modificaciones a los planes de estudio deben presentarse como consecuencia de la evaluación de su funcionalidad y adecuación al contexto, mediante un sistema de seguimiento que permita conocer adecuadamente cómo se va desarrollando la puesta en marcha del plan, sus resultados y la valoración por parte de los sectores implicados en el mismo.

La evaluación de un plan de estudios debe realizarse en distintos niveles:

Evaluación del proyecto en sí mismo

Esta evaluación debe realizarse dentro de la propia universidad, por expertos externos, por grupos profesionales, etc., aún antes de ponerse en práctica.

Ahora bien, los aspectos que se pueden considerarse son también muy diversos. Así, por ejemplo, se pueden citar los siguientes: coherencia interna (si existe correspondencia entre propósitos y desarrollo), adecuación a las circunstancias (si se adapta a las necesidades y posibilidades de la institución, estudiantes y la sociedad), los contenidos, etc.

Evaluación de las incidencias surgidas en su puesta en marcha

Debe señalarse que esta evaluación de los momentos iniciales de la puesta en práctica de un plan de estudio resulta de gran importancia, toda vez que el análisis de tales incidencias pueden producir la introducción de los primeros reajustes, dependiendo de los efectos psicológicos, prácticos, etc. que puedan originarse.

Evaluación de la satisfacción de las personas implicadas

Los involucrados en un contexto educativo deben contar con el derecho de recibir aquel tipo de atenciones y enseñanza que responda a un nivel de exigencias acorde con las circunstancias imperantes.

Debe aclararse que no sólo los *profesores y alumnos* constituyen los únicos interesados en valorar la eficacia de un plan de estudios; también debe tomarse en consideración el nivel de satisfacción de las *familias* de los estudiantes -por lo menos en lo que a ellas mismas les afecta: horarios, recursos exigidos, desplazamientos, prácticas, etc.-, así como de los futuros *empleadores* -a efecto de analizar si los conocimientos adquiridos son acordes con las funciones prácticas que se requieren en la vida laboral-.

Evaluación de los resultados obtenidos por el mismo

Esta evaluación debe comprender un análisis profundo de las *calificaciones* - comparándolas, si procede, con las que se obtenían en el sistema anterior-, de la *tasa de deserción o repeticiones*, del tipo de actividades realizadas y de la *calidad de los productos obtenidos* en las mismas, de las *colocaciones en la práctica laboral*.

Los resultados que de dichos análisis se obtengan resultan de gran ayuda para determinar la efectividad de la nueva propuesta educativa y en todo caso, realizarse los ajustes pertinentes para corregir los aspectos negativos que pudiesen existir.

Ahora bien, independientemente de que en el punto siguiente del presente trabajo se desglosen algunos aspectos del plan de estudios, resulta conveniente esquematizar el proceso de elaboración del mismo, basándose para ello en los puntos hasta el momento expuestos, ello a fin de tener una idea más clara del mismo.

PROCESO DE ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ESTUDIOS

Análisis previo	Proceso elaboración en estricto sensu	Estructuración o resultado
Condiciones normativas 1. Directrices externas 2. Directrices propias de la institución	Definición de perfil	Propuesta de plan de estudio
Historia de la institución	Contenidos formativos	
Necesidades contextualizadas en que se ubica la institución	Marco organizativo	
Recursos 1. En infraestructura 2. En personal 3. En medios	Condiciones pragmáticas Evaluación	

4. *El resultado del proceso de toma de decisiones y criterios*

Como se ha señalado en reiteradas ocasiones, el resultado del proceso de toma de decisiones y criterios en materia educativa se materializa en la propuesta de un plan de estudios. La estructura de dicha propuesta puede adoptar presentaciones diferentes, siempre y cuando sea clara y pueda servir de guía a quienes vayan a verse involucrados por ella (profesores, estudiantes, familias, personal de la administración, instituciones colaboradoras, etc.) o tengan interés en conocerla.

Resulta importante comentar la mayoría de los estudios pedagógicos coinciden en que una propuesta de plan de estudios debe contener la siguiente estructura:

a) Introducción al plan de estudios

En este apartado se deben exteriorizar las consideraciones que sirvan de marco de referencia a la propuesta, como son:

Normativa a la que se atiene el Plan

Condiciones del contexto socio-cultural-laboral que se han tomado en consideración

Condiciones de la propia institución que se han considerado por cuanto pueden afectar a la propuesta.

b) Perfil profesional

En este apartado es importante que se hagan constar las tres dimensiones señaladas en el perfil: salidas profesionales, núcleos formativos básicos, dimensiones personales que se pretende priorizar.

c) *Contenidos y actividades formativas que se proponen*

En este apartado, deben señalarse someramente aquellos aspectos que identifiquen las materias y experiencias formativas que se incluyen en la propuesta. Cada una de dichas unidades debe ir especificada por lo menos con los siguientes aspectos:

Denominación. Deben buscarse denominaciones similares para materias con contenidos relacionados, de forma que se facilite la equivalencia o la secuencia.

Contenidos básicos -en el caso de las materias- o propósito formativo -en el caso de las experiencias formativas-.

Duración

Instancia responsable de su desarrollo. Debe señalarse el área de conocimiento, departamento, etc. según cual sea la organización de la institución).

d) Organización global del plan de estudios

En este apartado se debe indicar la estructura general del plan de estudios, como son: ciclos, cursos y secuencia de las unidades.

Asimismo, se hace necesario incluir, en este apartado o en aquellos otros en que corresponda, toda aquella información que puedan resultar útil para la mejor comprensión del plan, en cuanto a diseñado y funcionamiento, así como las condiciones o limitaciones que se hubieran incluido tanto en lo que se refiere a la secuencia de las materias o experiencias, como en lo que se refiere a la promoción de un curso a otro o de un ciclo a otro, a las exigencias de asistencia, etc.

De igual forma, resulta también muy importante dejar establecido cuáles serán las instancias institucionales encargadas de la coordinación y, en su caso, del seguimiento del plan.

e) Recursos disponibles para llevar a cabo el plan de estudios

En este apartado se debe especificar tanto aquellos recursos materiales, administrativos humanos, económicos, etc., que sean propios de la institución, como aquellos otros pertenecientes a entidades con la que se han realizado convenios.

f) Previsiones en torno a la evaluación de los mecanismos.

En este apartado se debe señalar el sistema para llevar a cabo evaluaciones periódicas sobre el plan de estudios, como serían: el tiempo o periodicidad de la evaluación, el tipo de instrumentos o metodología que deberán emplearse, la información a recabar, quienes participarán en ella etc.

Cabe comentar que de la misma manera, pueden quedar establecidos los procedimientos para introducir los reajustes necesarios al plan de estudios.

5. *Consideraciones finales sobre los planes de estudio*

independientemente de lo expuesto hasta el momento, se hace necesario realizar algunas precisiones sobre los planes de estudios. Cabe hacer la aclaración que algunos de los puntos que se abordarán ya han sido tocados de una otra manera, sin embargo, se estima necesario resaltar su importancia dentro del proceso educativo.

a) La flexibilización de los planes de estudio

La tradición en la forma de llevar a acabo la educación es difícil superar. La idea de que los planes formativos se presentan en propuestas cerradas y predeterminadas en las que el protagonismo principal corresponde a los profesores, es una de las tareas más difíciles de la reforma de los planes de estudio.

Ahora bien, flexibilizar los planes, como se señaló anteriormente, supone la incorporación de los ciclos, la incorporación de materias optativas y tomando en cuenta las experiencias de los alumnos.

Así, la flexibilización debe ser considerada en dos momentos que están relacionados entre sí:

El mercado de trabajo y las oportunidades de empleo deben corresponder con los estudios realizados.

El reconocimiento de la capacidad de los estudiantes para definir, dentro de las limitaciones imprescindibles, su propio itinerario formativo bajo el derecho a optar entre unos conocimientos u otros en función de sus propios intereses.

b) El refuerzo del sentido formativo de los planes de estudio

Debe procurarse dentro de los planes de estudio la demanda generalizada de potenciar la formación académica en la persona del estudiante, no solamente en el ámbito de los conocimientos propios a su área, sino de todos aquellos que le permitan desarrollar su formación como persona y profesionalista, esto es, debe procurar la existencia de una relación interdisciplinaria.

c) La no-saturación de carga académica a los estudiantes

Existe el criterio de que los estudiantes se forman y aprenden significativamente si lo estudiado (conocimiento adquirido) lo ponen en practica, en vez de pasar largas horas sentados en una clase.

Asimismo, debe precisarse que para aprender bien algo requiere, entre otras cosas, de tiempo libre e interés sobre el tema, a fin de que los conocimientos y las habilidades puedan asimilarse y formar parte de los esquemas conceptuales y de las habilidades existentes en los estudiantes.

Por lo expuesto, se hace indispensable que los planes de estudio prevean la no-saturación de carga académica a los estudiantes con tareas infructuosas y, por el contrario, promuevan acciones que relacionen lo estudiado con la práctica diaria.

d) La constante actualización de los planes de estudio

Las nuevas demandas sociales y laborales, así como la adecuación a los intereses de los estudiantes, hace necesario que los planes de estudio deban estar en una constante actualización o reajuste, a fin de mantener un cierto equilibrio entre los diferentes elementos involucrados en el proceso educativo, todo ello bajo el objetivo de consolidarlos mejorando sus pretensiones.

Ahora bien, entre las principales líneas sobre las cuales se puede desarrollar la actualización de los planes de estudio, se pueden citar las siguientes:

La redenominación de las disciplinas, con dos propósitos fundamentales:

Ajustar la denominación con los enfoques más actuales del ámbito científico en la literatura especializada.

Tratar de establecer denominaciones similares para materias con contenidos afines, con el objeto de facilitar las equivalencias y secuencias entre ellas.

La revisión de los contenidos de las disciplinas, principalmente bajo dos criterios:

Actualizar los contenidos de forma tal que estén presentes aquellas cuestiones nuevas de la disciplina.

Acomodar los contenidos a la posición curricular de la disciplina, número de horas, curso en el que está situada, otras materias con las que tiene relación, etc.

La búsqueda progresiva de nuevos espacios interdisciplinarios, mediante la realización de actividades prácticas y de proyectos que impliquen la utilización de conceptos y metodologías provenientes de diversos campos disciplinares.

e) Nuestra legislación vigente

La educación en nuestro país ha sido un derecho contemplado por la Constitución vigente desde su origen en el año de 1917. Así, en su artículo 3o. establece la obligación del Estado mexicano de proporcionar educación, en los siguientes términos:

“Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, estados y municipios impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

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

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

Además:

- a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
- b) Será nacional, en cuanto sin hostilidades ni exclusivismos atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de

la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

- III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale;
- IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;
- V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos incluyendo la educación superior necesarios para el desarrollo de la Nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;
- VI. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:
 - a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y

- b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;
- 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; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo, conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y
- VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.”

Ahora bien, en atención al mandato de nuestra Constitución, se ha establecido en el artículo 47, segundo párrafo de la Ley General de Educación, las consideraciones generales sobre las cuales deben integrarse los planes de estudio.

Derivado de ello, se considera importante conocer el contenido de dicho precepto jurídico, en su parte conducente, a efecto de apreciar su correspondencia

con lo expuesto doctrinalmente. En ese sentido, el precepto en cita a la letra establece:

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

.....”

Como es de observarse la legislación mexicana comprende algunos de los aspectos fundamentales sobre los cuales debe elaborarse un plan de estudios. Cabe comentar, que si bien es cierto que algunos aspectos de los expuestos en el presente punto no se comprenden expresamente en la Ley referida con antelación, también lo es que su conocimiento y aplicación, a efecto de poder alcanzarse resultados óptimos en el fenómeno educativo, depende de cada uno de los involucrados en el proceso educativo y no de su sola estipulación legal, pues ella da la pauta a seguir más sino prevé algún supuesto no significa que no exista o no deba tomarse en consideración para su correcta aplicación.

2.6.2. Los programas de estudios

Dentro del presente apartado se realizará una reflexión sobre los aspectos primordiales de los programas de estudio. Para ello, se abordará el tema bajo el siguiente marco referencial:

- I. Aspectos generales
- II. La elaboración de los programas de estudio
- III. La función de los programas de estudio
- IV. Los elementos básicos de los programas de estudios

I. Aspectos generales

Una vez desarrollado los aspectos primordiales que atañen a los planes de estudio, toca el turno a los programas de estudio, como elementos de gran importancia comprendidos en los planes de estudio.

Así, en primer término, resulta importante hacer la distinción entre planes de estudio y programas de estudio, sin dejar de prestar atención de que los mismos están íntimamente ligados uno con el otro.

En ese sentido, si bien tanto los planes y los programas de estudio son herramientas indispensables para el desarrollo y formación de un alumno, ya que estos delimitan el camino que se debe de seguir para la consecución de un fin propuesto, la verdad es que no son sinónimos. Los planes constituyen la unidad, en tanto que los programas son parte de ella.

Como se desarrolló anteriormente, los planes de estudio están integrados de varios elementos entre los que se encuentran los programas de estudio.

Ahora bien, la mayoría de los autores en materia pedagógica coinciden en que el *programa de estudios* se puede conceptualizar como la descripción de un conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al estudiante a alcanzar una serie de objetivos de aprendizaje previamente determinados.

En el presente punto se hará referencia a una serie de consideraciones que pretenden servir como elementos orientadores a toda aquella persona que pretenda involucrarse en la actividad académica.

II. La elaboración de los programas de estudio

Como se ha expuesto en el punto correspondiente a planes de estudio, la Ley General de Educación establece las bases sobre las cuales deben elaborarse los planes y programas de estudio en México.

En lo que corresponde a los programas de estudio, el artículo 47, último párrafo de la citada Ley establece:

“Artículo 47.

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.”

Ahora bien, dentro del proceso de elaboración el rol del docente juega un papel fundamental al tener asignada la función de diseño, puesta en práctica, evaluación y ajuste permanente de acciones adecuadas para el desarrollo integral del estudiante a través de la promoción del aprendizaje y la construcción del conocimiento, habilidades y actitudes de los sujetos en formación.

De ahí que este rol requiera de profesionales que con su formación científica y pedagógica, que asuman una actitud de compromiso social e institucional para ser capaces de elaborar líneas de intervención que surjan de interpretar realidades, definir problemas, actuar dentro de márgenes que no sean absolutos y ante situaciones específicas, únicas e irrepetibles.

De igual forma, los conceptos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados al principio del presente capítulo, resultan clave para comprender el papel que desempeña el programa de estudios en el proceso formativo de los estudiantes en aras de la consecución de un conocimiento propio.

Como ya se ha visto, enseñanza v/s aprendizaje se vinculan permanentemente, ello dado que en el ámbito educativo el alumno se pone en contacto, por medio de sus maestros, con el currículo escolar y, simultáneamente, aprende modelos para realizar esa aproximación. El rol del maestro se convierte en el agente mediador entre el estudiante y los conocimientos, en un proceso de construcción de significados.

Derivado de lo anterior, el alcance de la construcción del conocimiento depende, en buena parte, de la calidad de las formas de interacción educativa que se realice entre maestros y alumnos, alumnos entre sí y alumnos y contenidos. De acuerdo con este planteamiento, la enseñanza requiere de una ayuda que le permita establecer las condiciones para la ejecución de los aprendizajes que realicen los alumnos a fin de que estos sean tan significativos como sea posible.

Ahora bien, como se expuso con antelación, aprender significativamente implica que el docente trabaje sobre los conocimientos previos, las ideas y experiencias que traen los alumnos ya que la posibilidad de aprender depende directamente de la cantidad y calidad de los aprendizajes previos realizados y de las conexiones que pudieron establecerse entre esos conocimientos y los nuevos contenidos a aprender.

Hay que recordar que un aprendizaje se considera significativo cuando puede ser aplicado efectivamente en una situación concreta, para resolver un problema determinado. La aplicación se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones, para efectuar nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva de la enseñanza, se hace necesario que en la elaboración o construcción de los programas de estudio se adopte un criterio de selección de contenidos y recursos, un modelo de organización programática, así como alternativas de intervención pedagógica y criterios de seguimiento y evaluación de los aprendizajes del estudiante, a fin de que el alumno construya los aprendizajes significativos contemplados en el documento curricular o programa académico.

III. La función de los programas de estudio

El fundamento de un programa de enseñanza destinado a establecer una actitud, ha de encontrarse en la información y habilidades intelectuales particulares que pasan a formar parte del sujeto después de la enseñanza; es por esto que los programas de estudio deben cumplir con las siguientes funciones:

- a) Seleccionar de entre la gran cantidad de conocimientos de una asignatura específica, aquello que ha probado ser necesario para su aprendizaje, descartando lo que es simple opinión, deseo o experiencia individual sobre ella.
- b) Facilitar la enseñanza y el aprendizaje, ya que como programa de acción sugiere la secuencia adecuada para alcanzar el aprendizaje, señalando las actividades, métodos, recursos y material adecuado para lograrlo del modo más eficaz.
- c) Proporcionar al estudiante un cierto grado de autonomía en el estudio y garantizar su posibilidad o libertad de aprender, al ya no estar obligado a depender de la información que va comunicando el docente.

- d) Permitir una evaluación más justa del aprendizaje del alumno, al establecer en su contenido las formas de evaluación previamente.
- e) Orientar la enseñanza con objetivos semejantes para todos los alumnos, aunque la asignatura la impartan distintos profesores en diferentes carreras y en diferentes instituciones.
- f) Desarrollar valores, actitudes y habilidades que permitan el logro de un nuevo perfil profesional en el marco de una nueva organización del trabajo académico.
- g) Función cognoscitiva de los programas de estudios, al desarrollar las potencialidades de los estudiantes principalmente de:

Buscar, seleccionar, analizar y evaluar, la información (contenidos), asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento

Asumir un papel participativo y colaborativo, a través de actividades que les permitan exponer e intercambiar ideas, aportaciones, opiniones y experiencias con sus compañeros.

Ponerlo en contacto con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él.

Y a los docentes de:

Planear y diseñar las experiencias y actividades necesarias para la adquisición de los aprendizajes previstos, así como definir los espacios y recursos adecuados para su logro.

Facilitar, guiar, motivar y ayudar a los estudiantes durante su proceso de aprendizaje a alcanzar los objetivos propuestos.⁷⁸

IV. Los elementos básicos de los programas de estudios

⁷⁸ Sobre este particular consultar: www.rectoria.uat.edu.mx/Planeacion/Elabprog1.pdf

Doctrinalmente se coincide en que los elementos básicos que habrán de tomarse en consideración en la elaboración de los programas de estudios, serán los siguientes:

- a) Datos generales.
- b) Datos referenciales.
- c) Descripción general de la asignatura.
- d) Intención educativa.
- e) Objetivos del curso.
- f) Contenidos y objetivos particulares por unidad o bloque temático.
- g) Estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- h) Estrategias de evaluación.
- i) Bibliografía.

Ahora bien, conviene realizar algunas breves consideraciones en torno a dichos elementos, a fin de contar con una idea más clara sobre los mismos, que nos permita comprender el alcance e importancia de los programas de estudio en el entorno educativo y así se determine el grado de correspondencia con las disposiciones legales vigentes.

a) Datos generales de la asignatura

Son aquellos que permiten identificar al programa de estudios como tal y situarlo dentro del contexto académico del que forma parte. Los elementos que dentro de este apartado se estima deben tomarse en consideración son los siguientes:

Nombre de la institución educativa, facultad o unidad académica.

Nombre de la asignatura.

b) Datos referenciales

Son aquellos que sirven de orientación para ubicarlo dentro del contexto normativo curricular, sobresaliendo de entre dichos datos los siguientes:

Núcleo de formación al que pertenece.

Periodo de ubicación dentro de la secuencia curricular (semestre, trimestre, año, etc.).

Clave de la asignatura.

Créditos.

Programación de la carga (teórica y práctica).

Materias antecedentes y consecuentes.

c) Descripción general de la asignatura

Dentro de este elemento debe contextualizarse a la asignatura en el papel que juega dentro del plan de estudios, debiendo plantearse aspectos como el por qué se imparte la asignatura y a qué necesidades responde, relación que tiene con otras asignaturas, características generales de la asignatura, etc.

d) Intención educativa (perfil profesional)

Este elemento tiene como finalidad el establecer qué tipo de sujeto se desea formar, debiéndose señalar aquellos valores, actitudes y habilidades que habrá de adquirir o desarrollar el estudiante.

e) Objetivos generales del curso

Este tipo de objetivos tienen la función de expresar, en acciones, las intenciones educativas a desarrollar en los estudiantes, así como el programa analítico del curso. Asimismo, expresan también lo que se espera lograr del proceso de enseñanza aprendizaje, cómo lograrlo y las acciones que el alumno debe ser capaz de hacer

después de un proceso de aprendizaje. Esto es, hacen referencia al contenido específico del curso.

f) Contenido y objetivos particulares por unidad o bloque temático

Los *contenidos* deben comprender lo que se conoce como temario, a través de un orden gradual o secuencial, en el que se enuncien los temas que debe aprenderse en primer término, al ser antecedentes necesarios e indispensables de los temas posteriores. Esto es, deben determinar la secuencia en que deberán aprenderse los temas del programa. Cabe aclarar, que no sólo debe comprender la selección de los temas que deben abordarse, sino el orden lógico que deben guardar.

Los *objetivos particulares* estriban en establecer para cada unidad o bloque temático –según se agrupen los contenidos- el comportamiento que deberá manifestar el alumno con relación a esos temas como resultado de su aprendizaje, basándose para ello, como se ha señalado anteriormente, en una tabla taxonómica.

g) Estrategias de enseñanza-aprendizaje

Como se desarrollará en su oportunidad, las estrategias de enseñanza-aprendizaje se refieren a las actividades a través de las cuales tanto el docente como el alumno reflexionan sobre la mejor forma de alcanzar los objetivos planteados. Generalmente sobresalen dentro de ella: el estudiando casos y la relación de hechos, situaciones o realidades con conocimientos.

Cabe comentar, que a fin de alcanzar un aprendizaje significativo es recomendable incorporar actividades a través de las cuales el alumno tenga la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sobre el conocimiento mismo, como por ejemplo, diseñando, produciendo, planeando, comprobando, investigando, identificando y solucionando problemas.

h) Estrategias de evaluación

Como se ha visto, la evaluación es uno de los puntos más delicados de todo el proceso educativo ya que tienen por objeto valorar de manera efectiva tanto la adquisición de conocimientos como el fortalecimiento de actitudes, valores y habilidades; coadyuvando también a proporcionar una retroalimentación efectiva al alumno y al docente.

Debe aclararse que la evaluación no ha de ser la suma de varias calificaciones, pues el proceso educativo comprende tanto conocimientos como actitudes, valores y habilidades.

i) Bibliografía

Este elemento constituye el referente sobre el cual los temas objeto del programa, pueden ser identificados de manera inmediata para su análisis por parte de los estudiantes y también sobre la cual el docente ha de apoyarse para desarrollar en gran parte su actividad.

Resulta importante señalar que la bibliografía se clasifica en:

Básica, cuando se constituye en un recurso permanente para el bordaje de los contenidos temáticos del programa

Complementaria, cuando se desea profundizar un poco más sobre algún tema en particular por parte de los estudiantes.⁷⁹

⁷⁹ *Idem.*

Capítulo III

Los métodos y las técnicas de la enseñanza- aprendizaje

Comentario preliminar

*“Nuestra cabeza es redonda para permitir al pensamiento cambiar de dirección...”
(Francis Picabia)*

Actualmente se hace referencia a la necesidad de que los alumnos no sólo deben aprender teorías, leyes, conceptos, etc., sino que además deben desarrollar habilidades, destrezas, principios éticos, entre otros, que les permitan asumir una actitud responsable en la búsqueda del conocimiento.

Aunado a lo anterior, se estima que dada la gran cantidad de conocimientos acumulados por la humanidad durante su existencia, se hace necesario que los docentes dirijan su trabajo más a enseñar a aprender que a transmitir información, ello si se desea continuar con el desarrollo de la ciencia y la técnica.

De esta forma, se considera que la escuela debe constituirse como un centro de formación que no sólo ha de preparar a los alumnos en términos de la pura teoría, sino que ha de tomar en consideración la perspectiva del saber hacer, procurando la asimilación las formas necesarias para adquirir de manera independiente el conocimiento que después se requiera en el quehacer profesional y, en general, durante toda la vida.

Por otra parte, la *interacción docente-estudiante* se considera es otro de los factores primordiales que no debe descuidarse, pues se supone permite una identificación positiva para lograr los objetivos del proceso educativo -como se ha comentado reiteradamente en el presente trabajo-, ya que el aprendizaje que se desarrolla bajo dicho factor, le permite al alumno intercambiar ideas con sus compañeros y el propio docente, sin temor a diferir con las ideas de ellos.

De igual forma, el alumno -bajo tal circunstancia- se ve comprometido a buscar estrategias, métodos y técnicas que le permitan aprender significativamente los conceptos y principios de la asignatura, sustentado en la firme convicción de sentirse orgulloso de sus progresos académicos.

Ahora bien, en lo que respecta al campo jurídico, resulta importante destacar que la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general se ha enfrentado en las últimas décadas con grandes problemas, entre los que destacan el incremento del número de alumnos, la improvisación docente, sistemas de enseñanza obsoletos, la carencia de una eficiente formación jurídica acorde las necesidades reales de la sociedad, etc., mismos que han repercutido en gran medida en el estancamiento e incluso retroceso en el perfil de egreso de los estudiantes.

Asimismo, la concurrencia de una serie de factores nocivos como son: “profesores barcos”, profesores muy preparados pero que no abarcan todos los temas de sus programas por no tener una correcta preparación pedagógica, desinterés de

parte de los alumnos por aprender y aprehender el máximo de conocimientos jurídicos, una ineficiente forma de titulación que avale en verdad la preparación de un estudiante, etc., influyen directamente en el producto de juristas que salen, a grado tal que una gran masa de estudiantes van arrastrando un considerable número de carencias.

Por tal motivo y efecto de contar con gente notable en el campo jurídico que no sólo sea parte de la estadística de egresados, se considera necesario tomar medidas que corrijan las distorsiones que se presentan actualmente en el modelo de enseñanza–aprendizaje del derecho.

En ese sentido, en el presente capítulo surge bajo la intención de exponer un marco genérico de la metodología y las técnicas, así como la relación que guardan entre ellos, con el objeto de tener presente la importancia de conocer los elementos que nos llevan a realizar un correcto estudio de carácter científico en cualquier ámbito.

Asimismo y partiendo de lo anterior, se desarrollan los métodos y las técnicas de la enseñanza-aprendizaje, tanto en el ámbito general como en los propios para la materia jurídica, con el objeto de conocer el abanico de posibilidades existentes en materia pedagógica para el logro de un aprendizaje significativo.

No se debe olvidar que la constante movilidad de la sociedad y demás factores implicados en la educación, exige una serie de cambios en las estructuras de los distintos métodos, tanto de aprendizaje, enseñanza e investigación jurídica empleados en las Universidades, a fin de que los mismos guarden relación con los sistemas jurídicos operantes.

De igual forma, cabe recordar que la aportación del presente trabajo radica medularmente en brindar a los profesionistas que se dedican a la docencia del derecho -especialmente fiscal- y a los estudiosos de la materia jurídica, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar,

derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica. Lo anterior, en virtud de que la carente o nula preparación pedagógica de algunos profesores universitarios ha llevado a un estancamiento en la formación de licenciados en Derecho, primordialmente del área fiscal, que sea acorde a las necesidades actuales.

Por todo lo expuesto, resulta importante reiterar que el presente estudio pretende implementar una nueva propuesta de sistema de enseñanza-aprendizaje del derecho fiscal tendiente a recuperar el análisis del campo tributario por parte de los licenciados en derecho, mediante la incursión de diversos métodos y técnicas pedagógicas que incentiven el interés y adecuado desarrollo de los tópicos en la materia, con lo que encuentra suficiente justificación la exposición del capítulo que a continuación se pone a su consideración.

3.1. Aspectos generales del método y la técnica

3.1.1. Consideraciones generales

Comúnmente se considera como *ciencia* al *cúmulo de conocimientos científicos*. Sin embargo, hay que recordar que el conocimiento se le denomina científico porque ha sido adquirido por medio del método científico, o por lo menos ha sido puesto a prueba por él.

Ahora bien, resulta importante adelantar que aunque puede usarse el camino del método científico en el estudio de la sociedad, las técnicas especializadas de las ciencias naturales, rara vez le son útiles. Por esta razón, es que sólo, por medio de los métodos objetivos y científicos, que son apropiados a las ciencias sociales, podemos acumular una cantidad creciente de conocimientos acerca del hombre y la sociedad.

Derivado de lo anterior, resulta necesario conocer - para efectos del presente estudio - tanto los aspectos generales del método, como los distintos métodos

científicos aplicables a las áreas sociales y las técnicas correspondientes, ello en virtud de que el Derecho se encuentra inmerso bajo dicha clasificación.

3.1.2. Diversas concepciones del vocablo método

3.1.2.1. Concepción etimológica de método

Etimológicamente, el vocablo método se integra de 2 raíces griegas a saber:

Meta: que significa el medio, modo o instrumento que sirve para hacer alguna cosa.

Odos: camino, ruta, manera de hacer algo.

En latín, el vocablo en cita se escribe *Méthodos* y proviene de la raíz *Methodicus*, que se refiere al adjetivo que indica al que procede conforme a una regla.¹

Por su parte, el Diccionario de la Lengua Española, señala que la expresión método deriva del idioma latín *methodus*, vocablo que a su vez procede del griego *métodos*, y significa "modo de decir o hacer con orden una cosa".²

En conclusión, etimológicamente el término método significa camino para intentar lograr un fin. Esto es, el método hace las veces de procedimiento o instrumento (explícito, regular, racional, repetible, ordenado y objetivo) para conseguir los fines de la investigación.³

¹ Ferrater. M. J. *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Argentina, 1965. pp. 197 y 198.

² Real academia Española de la Lengua. *Diccionario de la lengua Española*. 19ª. Edición, Editorial Esparsa-Calpe, S.A., Madrid, España. 1970. p. 879.

³ Sobre el particular ver: <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Cientifico.htm>

3.1.2.2. Concepción filosófica de método

En su sentido filosófico, sostiene Ferrater Mora, que el *método* existe en función de su operatividad, ya que resulta ser el medio más adecuado para alcanzar el saber.

Asimismo, continúa diciendo que el concepto de método en su aspecto gnoseológico se contrapone a la suerte y al azar, pues es ante todo un orden manifestado en un conjunto de reglas. No es sólo un camino que puede abrir otros, sino que tiene, o puede tener, valor por sí mismo.⁴

Desde el punto de vista teleológico, Rafael Sánchez comenta que se tiene un método cuando se sigue un cierto camino para alcanzar un cierto fin, propuesto de antemano como tal. Este conocimiento puede ser el conocimiento o puede ser también un fin humano o vital.⁵

3.1.2.3. Concepto general de método

Respecto del concepto de referencia se ha dicho por diversos autores que el mismo se caracteriza por presentar cierta ambigüedad, por lo que no se puede tratar al método aisladamente, ello adicionado a que existen diferentes puntos de vista respecto del método o los métodos.

No obstante lo anterior, para efectos del presente trabajo, se hace necesario contar una percepción clara de lo que debe entenderse por método, por lo cual se expone a continuación una serie de definiciones sobre dicho concepto, haciendo la aclaración que sobre las mismas no se realizará un análisis profundo, toda vez que no constituye el punto central del estudio.

⁴ Ferrater. M. J. Op. cit. pp. 197 y 198.

⁵ Ibidem

En ese entendido, debe comentarse en primer término, que conforme al Diccionario de la Lengua Española, método es:

“El procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla”⁶

Por su parte, Santiago Zorrilla Arena estima que por método debe entenderse:

- “1. La manera de ordenar una actividad a un fin
2. El orden sistemático que se impone en la investigación científica, y nos conduce al conocimiento.
3. El camino por el cual se llega a cierto resultado en la actividad científica, cuando dicho camino no ha sido fijado por anticipado de manera deliberada y reflexiva.”⁷

Elí Gortari considera que el método es:

“... literal y etimológicamente, el camino que conduce al conocimiento, como su meta... el camino por el cual se llega a un cierto resultado en la actividad científica, inclusive cuando dicho camino no ha sido fijado por anticipado de manera deliberada y reflexiva. El método es el instrumento de la actividad científica, esto es aquello de que nos serviremos para corregir el conocimiento de la naturaleza y de la sociedad.”⁸

Asimismo, considera que el método es

“El procedimiento planeado que se sigue en la actividad científica para descubrir las formas de existencia de los procesos, distinguir las fases de su desarrollo, desalentar sus enlaces internos y externos, esclarecer sus interacciones con otros procesos, generalizar y profundizar los conocimientos

⁶ Cfr. Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española* p. 879.

⁷ Zorrilla A. S. Op. cit. p. 59.

⁸ Gortari E. De. *Metodología general y métodos especiales*. 1ª. Edición. Ediciones Océano, S.A. Barcelona. España. 1983. p.13.

adquiridos de este modo, demostrarlos luego con rigor racional y conseguir después comprobación en el experimento y con la técnica de su explicación”⁹

Para Arellano García, el método es:

“... el medio, es el camino, es el intermediario que permite la obtención de una finalidad intelectualmente propuesta”.¹⁰

Rafael Sánchez Vázquez, por su parte, señala que:

“... el método significa también, la manera de alcanzar un objetivo de conocimiento de manera ordenada y coherente”.¹¹

Para Luis Ponce de León el método es:

“... el camino a seguir para lograr un fin determinado, es la manera de alcanzar un objetivo, la estrategia general que guía el proceso de la investigación con el fin de lograr unos ciertos resultados.”¹²

Derivado de lo anterior, sostiene que existen 4 sentidos fundamentales que encierra el concepto método:

1. *El método en sentido filosófico*, constituido por el conjunto de operaciones intelectuales por las que una disciplina trata de alcanzar las verdades que persigue, las demuestra y la verifica.
2. *El método, actitud concreta en relación con el objeto*, dicta especialmente formas concretas de enfocar u organizar la investigación, pero de forma más o menos imperativa, precisa, completa y sistemática.

⁹ Zorrilla A. S. Op. cit. p. 59.

¹⁰ Arellano G. C. *Métodos y Técnicas de la Investigación Jurídica*. 1ª. Edición. Editorial Porrúa, S.A. México D.F. 1999. p. 54.

¹¹ Sánchez V. R. Op. Cit. p. 5.

¹² Ponce de León A. L. Op. cit. p. 62.

3. *El método ligado a una tentativa de explicación*, persigue ante todo un esquema explicativo, por ejemplo, el método dialéctico, el método funcional y el método histórico.
4. *El método relacionado con un dominio particular*, se aplica a una esfera específica y supone una forma de proceder que le es propia.

Grawitz sostiene que para destacar un elemento común de todos los métodos los considera como:

“... un conjunto ajustado de operaciones, realizadas para alcanzar uno o varios objetivos, un conjunto de principios que rigen cualquier investigación organizada, un conjunto de normas que permiten seleccionar y coordinar las técnicas (que), constituyen, de formas más o menos abstracta o concreta, precisa o vaga, un plan de trabajo en función de una finalidad.”¹³

3.1.3. Validez del método

Para asegurar la validez de un método, se requiere desentrañar las leyes de objeto al que se acopla y lograr su ensamble con la estructura cognoscitiva del sujeto humano. Es decir, las demostraciones metodológicas llevan siempre de por medio una afirmación relativa a las leyes del conocimiento humano en general.

En ocasiones se cree que la validez de un método se da cuando se busca simplemente una manera de hacer la investigación, es decir, cuando se usan técnicas de investigación. Esto es erróneo, toda vez que sólo son dispositivos, herramientas y no métodos.

En conclusión, la validez de un método depende de la conformación, aplicación y resultado de las estructuras demostrativas empleadas para aseverar determinadas leyes de conocimiento.

¹³ Grawitz. M. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editorial Editia Mexicana, S.A. México, D.F. 1984. pp. 289, 290 y 291.

3.1.4. Características del método

Según Kaplan, la característica distintiva del método es la ayudar a comprender en el más amplio sentido, no los resultados de la investigación científica, sino el propio proceso de investigación.¹⁴

Por su parte, Ponce de León expresa que el método como estrategia en su planteamiento y desarrollo, incluye la experiencia práctica, técnica y teórica del investigador, guiadas a su vez, por las grandes funciones intelectuales del análisis, la inducción y la deducción.¹⁵ Lo que se estima constituyen algunas de sus características primordiales.

3.1.5. Objeto del método

Se dice que para llegar a una finalidad deseada, normalmente hay varios medios o caminos por lo que, el método sólo puede ser concebido en singular cuando se atiende a uno de esos medios o caminos en forma aislada o parcial pero, lo normal es que sean varios los medios o los caminos que conduzcan al objeto o finalidad propuestos.

Ahora bien, resulta importante recordar que etimológicamente el término método significa camino para intentar lograr un fin. Esto es, procedimiento o instrumento (explícito, regular, racional, repetible, ordenado y objetivo) para conseguir los fines de la investigación.¹⁶

En ese sentido, es de sostenerse que el objeto del método es proporcionar los medios para la obtención de finalidades. Es decir, implica el estudio descriptivo, explicativo y justificativo, que busca clarificar los límites y alcances, principios, procedimientos y estrategias para conseguir un fin.

¹⁴ Sánchez V. R. Op. Cit. p. 4.

¹⁵ Ponce de León A. L. Op. cit. p. -63.

¹⁶ <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Cientifico.htm>

En otras palabras, se desprende que el objeto del método es conocer y explicar la realidad para predecirla y controlarla. Así, el método científico sirve para adquirir o comprobar los conocimientos de la ciencia y tiene por objeto averiguar la verdad de proposiciones.

3.1.6. Concepción etimológica, gramatical y filosófica del vocablo técnica

3.1.6.1. Concepción etimológica

Etimológicamente la palabra técnica deriva del vocablo griego *tékne* que significa arte, habilidad.¹⁷

3.1.6.2. Concepción gramatical

El término técnica comprende diversas acepciones gramaticales, de entre las que destacan:

1. Conjunto de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte.
2. Pericia o habilidad para usar esos procedimientos y recursos.¹⁸

3.1.6.3. Concepción filosófica

La palabra técnica dentro de una concepción filosófica comprende todo un conjunto de reglas para dirigir eficazmente una actividad cualquiera.

Nicola Abbagnano señala que las técnicas se pueden dividir en 2 diferentes campos a saber:

¹⁷ Ferrater. M. J. *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Argentina, 1965.

¹⁸ Ponce de León A. L. Op. cit. p. -63.

- *Técnicas simbólicas cognoscitivas o estéticas*, que son las de la ciencia y de las bellas artes. Esto es, son, técnicas de explicación de previsión o técnicas de comunicación.
- *Técnicas racionales*, son relativamente independientes de particulares sistemas de creencias y, por tanto pueden conducir a la modificación de tales sistemas y son ellas mismas autocorregibles. Estas técnicas se pueden subdividir en:
 - Técnicas simbólicas.
 - Técnicas de comportamiento del hombre con referencia a otro hombre.
 - Técnicas de producción.¹⁹

3.1.7. Concepto general de técnica

“La técnica se inicia dentro de las sociedades del hombre primitivo y es la aplicación sistemática de ciertos procedimientos bien definidos para obtener bienestar. Estos procedimientos se basan en algunos conocimientos científicos.”²⁰

Santiago Zorrilla, considera que la técnica se refiere al conjunto de instrumentos de mediación elaborados con base en los conocimientos científicos. Asimismo, considera que la técnica es:

“... un procedimiento, o conjunto de procedimientos, regulado y previsto de una determinada eficacia. Las técnicas constituyen una de las partes más adelantadas de la actividad científica.”²¹

Ario Garza Mercado -al hacer referencia a las técnicas de investigación-, señala que las mismas se justifican por su utilidad, que es más o menos un conjunto de procedimientos y recursos de que se vale una ciencia o arte, para la optimización de

¹⁹ Para una accesible Introducción consulte: Ponce de León A. L. Op. cit. p. -63.

²⁰ Rosas L. Y Riveros H. Op. cit., p. 20.

²¹ Zorrilla A. S. Op. cit. p. 60.

resultados.²²

Por su parte, Antonio Hernández Gil al hacer referencia al concepto de técnica del Derecho, sostiene que:

”... como todas las técnicas consisten en el desarrollo de una actividad cognoscitiva dirigida y precisada por las exigencias de la realización.”²³

Luis Ponce de León señala, por su parte, que la técnica se conforma con el conjunto de reglas para hacer algo con menor esfuerzo y mejores resultados, en la medida que el conjunto de reglas se mejoren, en esa medida obtenemos mejores resultados para el conocimiento universal.

De igual forma, comenta que las técnicas forman parte de los métodos y que son la forma concreta y directa de aplicar los métodos. Así, mediante una técnica específica se pueden aplicar varios métodos o, también, es posible con varias técnicas aplicar un método, pues las técnicas nos permiten combinar los diversos métodos.²⁴

3.1.8. Importancia del método y la técnica

Como se ha expuesto con antelación, toda actividad requiere del método y la técnica. El logro de los mejores resultados con el menor esfuerzo es una constante que debe estar presente siempre ante cada tarea que se emprende.

Asimismo, como se ha dicho anteriormente, el método no supe el ingenio pero si enseña a trabajar, a no desperdiciar esfuerzos, un talento mediocre usando bien los métodos, puede adelantar más que un talento brillante que prescinde de ellos.²⁵

²² Garza M. A. *Manual de Técnicas de Investigación*. Editorial Colegio de México. México D.F. 1979. pp. 3 y 4.

²³ Hernández G.A. *Problemas epistemológicos de la Ciencia Jurídica*. Editorial Civitas. Madrid, España. 1976. p. 33.

²⁴ Ponce de León A. L. Op. cit. p. -63.

²⁵ Idem. p. 62.

En ese sentido, el tener presente un marco genérico sobre los distintos métodos y técnicas, así como la relación que guardan entre ellos, tiene el objeto comprender la importancia de conocer los elementos que nos llevan a realizar un correcto estudio de carácter científico en cualquier ámbito.

Por lo tanto, es conveniente destacar en todo momento la importancia de estos instrumentos fundamentales, pues el fin general de todo método y técnica es hacer más eficaz y eficiente la actividad humana, mediante los más adecuados mecanismos.²⁶

3.1.9. Diferencia epistemológica entre método y técnica

De lo expuestos con anterioridad, se desprende que los conceptos de método y técnica en ningún momento pueden estimarse como sinónimos. Sin embargo, se considera conveniente recalcar tales circunstancias.

En dicho sentido, entre las razones para no confundir al método con la técnica destacan las siguientes:

- El término *método* es un concepto general que tiene relación directa con el proceso cognoscitivo teórico del ser humano, que se caracteriza por ser claro, preciso, ordenado, sistematizado, etc.
- La palabra *técnica*, por su parte, se refiere a un concepto específico que se emplea para aplicar de manera racional y eficaz una actividad cognoscitiva sobre un determinado objeto de estudio o actividad humana, que se traducen en una optimización de los recursos humanos y materiales.

Por otra parte, conviene señalar que a pesar de que ciencia y técnica surgieron casi simultáneamente, el desarrollo de la evolución humana comenzó a diferenciarlas.

²⁶ Idem p. 64.

Las primeras sociedades que iniciaron el desarrollo de la tecnología fueron las de oriente. A partir de entonces y durante la época medieval se estableció una división entre ciencia y tecnología. La ciencia era ocupación de sabios, se estudiaba en los libros y trataba sobre fenómenos naturales; mientras que la tecnología abarcaba sólo las cosas prácticas que ejecutaba el artesano.²⁷

Tecla Jiménez, con relación al tema en cuestión, señala que el método determina las técnicas y les confiere su carácter científico.

Por su parte, Bascuñan Valdés expresa que:

“... el método es el camino del pensamiento científico para la búsqueda de la verdad... la técnica a diferencia del método no es un modo de pensar, sino un modo o procedimiento de hacer, ejecutar, a través del aprovechamiento de las fuentes del conocimiento y el registro, clasificación y señalamiento de los datos que ella arrojan.”²⁸

En conclusión, las técnicas forman parte de los métodos. Todo método incluye técnicas, mientras que no hay técnicas que incluya como parte integrante a un método. Así, el método consta de varias técnicas, pero tampoco es un mero conjunto de técnicas.

3.1.10. El método científico

3.1.10.1. Aspectos generales

El método es la clave para llegar a la verdad, ya que se levanta sobre la base de la problematicidad de la relación entre nuestros pensamientos y los objetos.

²⁷ Rosas L. Y Riveros H. Op. cit. p. 21.

²⁸ Bascuñan V. A. *Manual de técnicas de investigación jurídica*. 1ª. Edición. Editorial Jurídica de Chile. Santiago de Chile. 1971. p. 45.

El método sigue el camino de la duda sistemática y aprovecha el análisis, la síntesis, la deducción y la inducción, lo cual quiere decir que tiene operaciones lógicas en general.

El uso del método científico es lo que distingue a la ciencia de otros tipos de conocimiento. El conocimiento científico no es definitivo, está sujeto a duda, por lo que el método científico se encarga de perfeccionarlo.

En ese sentido, el tener presente un marco genérico sobre los distintos métodos, tiene la intención de comprender la importancia de conocer los elementos que nos llevan a realizar un correcto estudio de carácter científico en cualquier ámbito.

Por anterior, en el presente apartado se desglosarán los aspectos primordiales en los cuales se desarrolla el método científico, haciendo la advertencia que derivado de la gran información que ello representa y fin de no distraernos del objetivo central del trabajo en desarrollo, exclusivamente se citarán los aspectos que se estiman sobresalientes y que pudiesen darnos los elementos necesarios de comprensión del presente estudio, sin llegar a debatir sobre puntos de controversia específicos respecto del método científico, pues ello sería materia de un estudio en particular.

3.1.10.2. Surgimiento del método científico

Conforme ha ido aumentando el acervo de conocimientos del hombre, se hizo necesario distinguir entre el conocimiento adquirido por la experiencia diaria y el conocimiento científico.

Los primeros conocimientos científico fueron el resultado de un análisis concienzudo y disciplinado de la experiencia diaria; debían ser precisos, es decir, cada pregunta debía tener una respuesta, cada fenómeno una explicación y estar sujetos a comprobación. Esta se hacía y se hace a través de un experimento que debe verificarse cuantas veces se repita.

Cabe citar, que el conocimiento por experiencia diaria puede explicarse a cualquier persona sin necesidad de conocimientos especializados y usa lenguaje cotidiano, en tanto que el conocimiento científico es preciso, usa lenguaje especializado, se obtiene un análisis disciplinado y ordenado de los fenómenos naturales, y debe estar sujeto a comprobación.

Ahora bien, para hacer ese análisis disciplinado y ordenado de los fenómenos naturales es necesario seguir ciertas reglas, mismas que deben partir de algunas bases.

Estas reglas que cumplen con ciertos requisitos, constituyen una guía de trabajo para el hombre de ciencia y ello le va a permitir:

- Obtener deducciones de los conocimientos científicos ya existentes;
- Seguir buscando nuevos conocimientos científicos que contesten las preguntas que vayan surgiendo, es decir, investigando.

En conclusión, el método científico surge como una necesidad del hombre de ciencia para tener una guía que le permita desarrollar su trabajo.²⁹

3.1.10.3. Concepto de método científico

Al igual que algunos de los conceptos abordados en el presente trabajo, son muchas las definiciones que de este tema pueden presentarse. Por ello, se expondrán exclusivamente las más representativas y que puedan ayudarnos a comprender de una forma más simple el tema en cuestión.

En ese sentido, debe señalarse en primer lugar que autores, como Pardinás, Cohen y Nagel, entre otros, consideran que el método científico es la sucesión de

²⁹ Rosas L. y Riveros H. Op. cit. pp. 28 y 29.

pasos que debemos dar para comprobar o desaprobar hipótesis que implican o predicen conductas de fenómenos, desconocidos hasta el momento. Esto es, estiman que el método científico no es otra cosa que la aplicación de la lógica a las realidades o hechos, a fin de poner a prueba impresiones, opiniones o conjeturas, examinando las mejores evidencias disponibles en favor y en contra de ellas.

A mayor abundamiento, resulta importante tener presente lo argumentado por algunos otros autores, como por ejemplo Zorrilla Arena, quien sobre el particular expresa lo siguiente:

“En suma, el método científico es la lógica general, tácita o específicamente empleada para dar valor a los méritos de una investigación.”³⁰

Por su parte, Héctor G. Riveros define al método científico como:

“... el conjunto de reglas que señalan el procedimiento para llevar a cabo una investigación, cuyos resultados sean aceptados como válidos por la comunidad científica.”³¹

Para Luis Ponce de León Armenta el método científico es:

“... el proceso sistemático y razón que el investigador de la ciencia sigue para la obtención de la verdad científica... es la lógica general, tácita o explícitamente empleada para dar valor a los méritos de una investigación.”³²

Rafael Sánchez Vázquez, considera que:

“... el método científico es un conocimiento adquirido como resultado de la sociedad de la ciencia. Por lo tanto es un producto de la experiencia acumulada, racionalizada y probada por la humanidad en el curso histórico

³⁰ Zorrilla A. S. Op. cit. pp. 63.

³¹ Rosas L. y Riveros H. Op. cit. pp. 29 y 30.

³² Ponce de León A. L. Op. cit. p. 77.

del desarrollo de la ciencia. En rigor, el método científico es una abstracción de las actividades que los investigadores realizan, mediante la cual se concentra la atención exclusivamente en los procesos de adquisición del conocimiento, desatendiéndose del contenido particular de los resultados obtenidos... es justamente el procedimiento planeado que se sigue en la investigación, para descubrir las formas de existencia de los procesos del universo, desentrañar sus conexiones internas y externas, generalizar y profundizar los conocimientos adquiridos de ese modo, demostrarlos racionalmente con rigor y comprobarlos en el experimento y mediante sus aplicaciones técnicas.”³³

Como conclusión, puede establecerse que el conocimiento científico es aquél que se obtiene de la aplicación del método científico. Asimismo, el método científico debe ser considerado como un conjunto de procedimientos por los cuales se plantean los problemas científicos y se ponen a prueba las hipótesis y los instrumentos del trabajo investigativo.

3.1.10.4. Principios del método científico

Las bases sobre las cuales se sustentan las reglas en las que se apoya el método científico se denominan principios o postulados del método científico. La preocupación por justificar las reglas del método científico a través de principios o postulados no es reciente, se remonta a la época de Galileo y Newton, quienes los llamaron principios y fueron formulados por ellos mismos al verse en la necesidad de valorar sus resultados.

Hubo después dos filósofos, Bacon y Descartes, que pretendieron encontrar los postulados infalibles del método científico pero, dado que la ciencia está evolucionando continuamente, el tiempo demostró que estaban equivocados.

³³ Sánchez V. R. Op. Cit. p. 5.

No obstante lo anterior, a pesar de que existen diversos métodos científicos, es posible encontrar algunos postulados comunes. En el libro de A. Rosenblueth, por ejemplo, se dividen los postulados en filosóficos, personales, de juicio o raciocinio y sobre la realidad del mundo externo. De ellos los más relevantes son:

La existencia de un universo o realidad exterior.

La posibilidad de hacer observaciones, abstracciones y juicios.

La validez de la lógica. Afirma que hay raciocinios legítimos.

La existencia de uniformidad o regularidad en la naturaleza.

La posibilidad de formular matemáticamente las leyes naturales.

La necesidad de someter a prueba experimental todas las leyes, hipótesis y teorías.³⁴

Finalmente, es de concluirse que los postulados en que se basa el método científico varían dependiendo del autor, además de que se ha mostrado a través del tiempo que no son infalibles.

3.1.10.5. Características del método científico

Según Ander Egg,³⁵ pueden concretarse en los siguientes puntos las características principales del método científico.

1. **Es fáctico**, en cuanto se ciñe a los hechos, es decir, tiene una referencia empírica.
2. **Trasciende los hechos**. Los científicos expresan la realidad para ir más allá de las apariencias.
3. **Verificación empírica**. Se vale de la verificación empírica para formular respuesta a los problemas planteados y para apoyar sus propias afirmaciones.
4. **Autocorrectivo**. Presenta una permanente confrontación, por lo que el

³⁴ Rosas L. Y Riveros H. Op. cit. pp. 35 y 36.

³⁵ Ander Egg, Ezequiel, *Introducción a las Técnicas de Investigación Social*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1971.

método científico es autocorrectivo y progresivo; autocorrectivo en cuanto va rechazando o ajustando las propias conclusiones; es progresivo ya que al no tomar sus conclusiones como infalibles y finales, está abierto a nuevos aportes y a la utilización de nuevos procedimientos y nuevas técnicas.

5. **Formulaciones de tipo general.** La cosa en particular o el hecho singular interesa en la medida en que este es miembro de una clase o caso de una ley; más aún, presupone que todo hecho es clasificable o legal.
6. **Objetivo.** La objetividad no sólo es lograr el objeto tal como es, sino evitar la distorsión del sujeto que lo conoce mediante las circunstancias concretas. Un hecho es un dato real y objetivo.

Por su parte, Luis Ponce de León, estima que el método científico tiene las siguientes características:

Sustenta en la confrontación sistemática del saber, partiendo de la hipótesis para su comprobación o desaprobación.

Busca la verdad por encima de posiciones objetivas y parciales de la realidad.

Es un método abierto que permite la concurrencia de otros métodos y técnicas.

Es autocrítico cuando la hipótesis no puede comprobarse, ésta es rechazada automáticamente.

Es un método dinámico, permite el planteamiento y replanteamiento del problema investigado, su discusión y su comprobación.³⁶

3.1.10.6. Objetivo del método científico

Sobre el particular, es señalarse que la totalidad de los autores coinciden en que debe ser el mismo que para el método general; esto es, incrementar nuestro conocimiento, aumentar nuestro bienestar, la búsqueda de la verdad y el bien del hombre en general.³⁷

³⁶ Ponce de León A. L. Op. cit. p. 78.

³⁷ Ibidem

Ahora bien, a pesar de los avances logrados en la búsqueda del conocimiento, el hombre no ha encontrado aún un método perfecto para obtener respuesta a su pregunta. No obstante ello, el método científico ha demostrado ser un medio útil para adquirir conocimientos en las ciencias de la naturaleza, poco a poco aplicable a la solución de los problemas de la vida en el mundo moderno.

3.1.11. Elementos del método científico

Ponce de León, estima que el método científico se sustenta en la hipótesis y su comprobación y sigue el camino de la duda sistemática y aprovecha el análisis, la síntesis, la deducción y la inducción, contiene las operaciones lógicas en general.

Así, indica que este método opera con una gran variedad de elementos entre los cuales destacan la observación y la comprobación, los conceptos, hipótesis, definición, variables e indicadores, que proporcionan los recursos e instrumentos intelectuales con los que se ha de trabajar para construir el sistema de la ciencia.

Concluye sosteniendo que el uso del método científico es lo que distingue a ciencia de otro tipo de conocimientos. Todo conocimiento procesado metódicamente tiene carácter científico.³⁸

Por su parte, Santiago Zorrilla, considera que el método científico opera con conceptos, hipótesis, definiciones, variables e indicadores que son los elementos básicos que proporcionan los recursos e instrumentos intelectuales con los que se ha de trabajar para construir el sistema teórico de la ciencia, estudiar los hechos que son objeto de la misma y comunicar los descubrimientos o hallazgos.³⁹

Ahora bien, como puede observarse el método científico hace uso de una serie de conceptos que son primordiales para plantear y poder dar solución al problema que

³⁸ Idem p. 77.

³⁸ Idem p. 61.

³⁹ Idem. pp. 62-163.

se esté investigando. Los autores que han realizado un estudio en torno al método científico desarrollan los elementos del mismo brindándoles una importancia distinta según su criterio. Asimismo, difieren en el número y denominación de los mismos.

Derivado de lo anterior, se exponen a continuación los elementos a que en común hacen alusión los autores, respecto del tema en estudio.

1. Los conceptos

Los conceptos son abstracciones, construcciones lógicas que el científico produce, expresadas de modo que pueden captar o aprehender un hecho o fenómeno. Esto es, un concepto es una abstracción obtenida de acontecimientos observados.⁴⁰

Los conceptos se refieren a una gran variedad de objetos y acontecimientos, observables y no observables, ideas, hechos y recurrencias empíricas, representados mediante términos, de tal forma que permiten una comunicación y razonamiento eficiente del proceso científico.

En otras palabras, los conceptos como abstracciones son construcciones lógicas creadas a partir de impresiones de los sentidos o de percepciones y experiencias. No es el fenómeno en sí, son abstracciones que tienen significado dentro de un marco de referencia, dentro de un sistema teórico. De ahí que se pueda decir que cualquier ciencia tiene su sistema conceptual para la comunicación fácil entre los hombres de ciencia.

2. Los hechos

Es una afirmación que se acepta como correcta sin necesidad de comprobación, contiene en sí alguna cosa real sobre el mundo de la naturaleza. Por lo general se obtienen por observación directa.

⁴⁰ Idem. pp. 62-163.

Todo hecho se afirma es una construcción lógica de conceptos, pues cada término representa el fenómeno descrito por el hecho. El proceso de la conceptualización consiste en abstraer y generalizar impresiones de los sentidos. Esto es función del pensamiento.

3. Las hipótesis

Es una afirmación que se plantea tentativamente, como guía para la investigación. Las hipótesis deben estar ajustadas siempre a comprobación para ser aceptadas o rechazadas; en general se inducen de un hecho u observación.

Una hipótesis indica lo que estamos buscando y es una proposición que puede ser puesta a prueba para determinar su validez.

Ahora bien, una hipótesis para cumplir cabalmente con su objetivo debe contar con ciertas características, las cuales al igual que diversos conceptos varían dependiendo del tipo de hipótesis, o incluso del autor. No obstante ello, existen características comunes o coincidentes, entre las que se pueden citar las siguientes:

1. *Tienen que ser conceptualmente claras.* Los conceptos deben estar claramente definidos, si es posible operacionalmente.
2. *Las hipótesis deben tener referentes empíricos.* Ninguna hipótesis utilizable debe llevar a juicios morales.
3. *Las hipótesis tienen que ser específicas.* Todas las operaciones y predicciones deben estar bien expresadas en una forma específica y no general.
4. *Las hipótesis deben estar relacionadas con técnicas disponibles.*
5. El teórico debe conocer cuáles son las técnicas disponibles para someter su hipótesis a prueba.

4. La ley científica

Es un conjunto de expresiones que afirman, en forma cualitativa o de preferencia cuantitativa, relaciones funcionales entre dos o más variables.

5. La teoría

Es un sistema de hipótesis o leyes con relaciones mutuas que implica correlaciones entre eventos de distinta índole. Por teoría debe entenderse *el sistema de afirmación de fenómenos*.

6. Modelo

Es una abstracción idealizada de un objeto o un evento en estudio.⁴¹

3.1.12. Etapas del método científico

Cada método científico elabora sus propias reglas según sus necesidades, pero aun así, los diferentes autores han dado una serie de reglas que se deben seguir al aplicar un método.

Es conveniente aclarar que existe discrepancia terminológica, toda vez que algunos autores hablan de “reglas del método científico”, en tanto que otros les denominan “pasos del método científico” o “etapas del método científico”, sin embargo, en esencia son lo mismo.

Para Eigelberner las etapas del método científico consisten en:

- Analizar el problema para determinar lo que quiere, formando las hipótesis de

⁴¹ Para análisis más profundos se recomienda consultar: Rosas L. y Riveros H Op. cit. pp. 45 y 36.

trabajo para dar forma y dirección al problema que se está investigando.

- Coleccionar los hechos pertinentes.
- Clasificar y tabular datos para encontrar similitudes, secuencias y correlaciones.
- Formular conclusiones por medio de procesos lógicos de inferencias y razonamientos. y
- Probar y verificar las conclusiones.⁴²

Es conveniente señalar, que Santiago Zorrilla⁴³ estima que en el método científico se conjugan la inducción y la deducción: es decir, se da el pensamiento reflexivo y en dicho proceso del pensar reflexivo se dan cinco etapas para resolver un problema.

1. *Percepción de una dificultad*

El individuo encuentra algún problema que le preocupa y se encuentra sin los medios para llegar al fin deseado; con dificultad para determinar el carácter de un objeto o no puede explicar un acontecimiento inesperado.

2. *Identificación y definición de la dificultad.*

El individuo efectúa observaciones que le permiten definir su dificultad con mayor precisión.

3. *Soluciones propuestas para el problema (hipótesis)*

A partir del estudio de los hechos, el individuo formula conjeturas acerca de las posibles soluciones del problema: esto es, formula hipótesis.

⁴² Idem pp. 38 y 39.

⁴³ Zorrilla Arena, Santiago. *Introducción a la metodología de la investigación*. Editorial Océano. México. 1988.

4. Deducción de las consecuencias de las soluciones propuestas

El individuo llega a la conclusión de que si cada hipótesis es verdadera, la seguirán ciertas consecuencias.

5. Verificación de las hipótesis mediante la acción

El individuo pone a prueba cada una de las hipótesis buscando hechos observables que permitan confirmar si las consecuencias que deberían seguir, se producen o no. Con este procedimiento puede determinar cuál de las hipótesis concuerda con los hechos observables y así hallar la solución más confiable para su problema.

3.1.13. Los Métodos Científicos

Como se ha comentado con antelación, existe diversos tipos de métodos que auxilian para llegar al conocimiento científico. Así, cada método especial de una determinada ciencia es relevante para algún estudio particular de la investigación científica.

Generalmente los métodos son correlativos. Casi todos tienen su correspondiente contrario; los procesos de uno se relacionan con los procesos de otro.

A continuación, se exponen los principales métodos científicos aplicables por las diferentes ciencias.

1. El método inducción-deducción

Este método es ampliamente aplicado en todas las ramas de la ciencia - especialmente en las matemáticas- y está implícito en los demás métodos. Es el único

de inferencia que considera la lógica. El método Inducción-deducción relaciona una ley general con hechos particulares.⁴⁴

Según Creighton y Smart, la inducción y la deducción son formas de inferencia, por lo que es un error considerarlas como dos formas de razonamiento diferentes, pues ambas formas de inferencia alcanzan el mismo propósito, aunque el punto de partida sea diferente.

Las reglas del método de inducción-deducción son las siguientes:

1. Observar que ciertos fenómenos están asociados y por inducción intentar descubrir la ley o los principios que los asocia a todos.
1. A partir de esta primera ley, inducir una teoría más abstracta que sea aplicable a fenómenos distintos de aquellos de los que partió.
1. Deducir las consecuencias de la teoría con respecto a esos nuevos fenómenos.
1. Hacer observaciones o experimentos para ver si las consecuencias son verificadas por los hechos.

En este método se considera que cuanto mayor sea el número de observaciones de las que se induzcan las primeras leyes y cuanto mayor sea la concordancia entre ellas, mayor será la probabilidad de que estas leyes sean verídicas. También se considera que la teoría se acepta como verdadera cuando sus consecuencias son verificadas con bastante aproximación en el mayor número de fenómenos.⁴⁵

a) La inducción

La inducción es ir de los casos particulares a la generalización. La inducción tiene la gran ventaja de impulsar al sujeto investigador a ponerse en contacto directo

⁴⁴ Idem pp. 40 y 41.

⁴⁵ Idem pp. 41 y 42..

con las cosas. El camino va de la pluralidad de los objetos a la unidad de los conceptos.

El fundamento de la inducción es la experiencia. La inducción puede aplicarse cuando estudiamos un conjunto de objetos relativamente pequeño porque podemos examinarlos a todos y cada uno de ellos.

Para aplicar el método inductivo se requiere que el conocimiento comience teniendo contacto directo con las cosas reales y a la vez parta de determinación aproximada de la serie de fenómenos que se van a inducir.

En la base de todo proceso inductivo se localiza un proceso sintético que nos da la imagen aproximada del objeto. Por ello, el método inductivo presupone el problema de las relaciones objeto-sujeto, realidad-concepto.

b) La deducción

La deducción es ir de lo general a lo particular. El papel de la deducción en la investigación es doble:

- Encontrar principios desconocidos, a partir de otros conocidos.
- Descubrir consecuencias desconocidas, de principios conocidos.

2. El método analítico-sintético

Un concepto tiene dos partes fundamentales en su estructura:

- a) Una comprensión Es el conjunto de objetos que componen un concepto.
- b) Una extensión. Es el grupo de objetos sobre los cuales recae la

aplicabilidad de un concepto

Conviene señalar que existen 2 caminos para determinar la validez de un concepto: el inductivo o el analítico-sintético.

Un análisis presupone a la síntesis y viceversa. Análisis y síntesis son plenamente correlativos y absolutamente inseparables, no se puede haber de uno sin el otro.

Hacer el análisis de una realidad o de un objeto cualquiera, presupone llegar a los elementos básicos que componen a esa realidad.

La síntesis en principio, es aparentemente sólo la unión de las partes. Es una totalidad que contiene todo el sistema de relaciones.

El análisis puede sufrir modificaciones cuando se integra con la síntesis. De ahí que análisis y síntesis son correlativos, como lo son la inducción y la deducción, pero no son inseparables. El análisis busca los aspectos necesarios de los elementos y las relaciones. Se integra con la síntesis en la medida en que podemos observar subestructuras a lo largo del análisis.

El error del análisis clásico que se hace radica en pensar que las partes son independientes y que integran el todo. Un análisis se hace a partir o sobre la base de 2 aspectos:

1. La búsqueda de subestructuras
2. Los elementos en que se componen estas estructuras.

3. El método experimental

Fue tratado por primera vez por Galileo Galilei. Lo estructuró enlazando varios

procesos: la observación, la hipótesis y el experimento.

El experimento consiste en que una forma de observación activa verifica la construcción hipotética, aislando los aspectos causales del fenómeno y dejando, únicamente, lo necesario que encontramos en la Ley.

Se usa principalmente en las ciencias experimentales, como en la física, química, biología y cada vez encuentra mayor aplicación en otras ramas de la ciencia.

En el método experimental se pueden controlar cada una de las variables del problema por investigar. Este método consta, según la mayoría de los autores, de las siguientes reglas:

Delimitar y definir el objeto de la investigación o problema.

Plantear una hipótesis de trabajo.

Elaborar un diseño experimental.

Realizar el experimento.

Analizar los resultados.

Obtener conclusiones.

Elaborar un informe escrito.⁴⁶

4. El método estadístico

El método estadístico o simplemente estadístico, es fundamental para las ciencias sociales y una herramienta de trabajo muy útil para los matemáticos y las ciencias naturales.

Croxton y Cowder definen el método estadístico como: “la colección, presentación, análisis e interpretación de datos numéricos.”

⁴⁶ Idem p. 43.

Cabe comentar, que la estadística es considerada un método auxiliar en la aplicación de otros métodos, como el experimental o el de inducción-deducción.⁴⁷

5. Método de casos

Al igual que la estadística es un método auxiliar de otros. La criminología, enseñanza y trabajo social, son principalmente su campo de aplicación.

Este método tienen como reglas las siguientes.

Describir con detalle cada caso, haciendo una exploración muy cuidadosa de todos los hechos que puedan tener relación con el objetivo que se investiga.

Analizar estos casos para encontrar los caracteres comunes a cada caso individual, dentro del grupo de casos al cual pertenece; esto puede lograrse comparando con otro caso. Asimismo, utiliza la estadística para encontrar que en ciertos caracteres numéricos, un caso es un promedio de todos los casos.

Puede concluirse que el método de casos es un primer paso para el método analógico y usa la estadística como complemento para obtener conclusiones.⁴⁸

6. Método jurídico

En primer lugar, debe comentarse que existen un gran número de métodos aplicables al campo jurídico, algunos de ellos compartidos con otros campos del conocimiento y otros propios de la materia. Dichos métodos se desarrollarán en el punto siguiente del capítulo, por lo que únicamente se considera pertinente realizar una breve semblanza respecto de las generalidades del mismo.

⁴⁷ Ídem pp. 43 y 44..

⁴⁸ Ídem pp. 44 y 45.

En ese sentido, resulta importante tener en consideración lo expuesto por Rafael Sánchez, quien sobre el particular expresa:

“... el método jurídico sirve para aclarar y precisar qué es lo que se quiere en cuanto al problema gnoseológico del derecho... El método jurídico no debe sujetarse a un aspecto único de su objeto de estudio que es el derecho. Dicho de otra manera, la metodología jurídica debe ser vista como un todo integral. En donde, se consideren, entre otros elementos a los siguientes: gramatical, filosófico, lógico, histórico, sociológico, económico y político.”⁴⁹

3.2. Los métodos de enseñanza-aprendizaje

3.2.1. Consideraciones generales

Como se ha venido comentando, los métodos y técnicas en general tienen por objeto hacer más eficiente el alcance del conocimiento. Gracias a ellos, se pueden elaborar conocimientos, adquirir habilidades e incorporar con menor esfuerzo las ideas y actitudes.

Ahora bien, partiendo de la premisa de que el método consiste en un planeamiento general de la acción de acuerdo con un criterio determinado y que tiene en vista determinadas metas, se puede aseverar que por *método de enseñanza-aprendizaje* debe entenderse como el conjunto de procedimientos y técnicas lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos.

⁴⁹ Sánchez V. R. Op. Cit. p.8.

Cabe comentar, que el método educativo da sentido de unidad a todo los pasos de la enseñanza y del aprendizaje, como son, las acciones del profesor, del alumno, de la disciplina y de la organización escolar en el proceso educativo.

De igual forma, resulta importante señalar que entre los aspectos principales que se toman en consideración dentro los métodos educativos son: la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la materia, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación del profesor con el alumno, aceptación de lo que enseñado y trabajo del alumno, entre otros.

Debe aclararse que existen una gran diversidad de métodos que pueden ser empleados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, algunos compartidos con algunas otras áreas del conocimiento y otros propios de la materia.

Ahora bien, con la finalidad de ir abordando el objetivo primordial del presente trabajo, resulta necesario realizar una semblanza de los principales métodos educativos, así como de las técnicas que enseñanza- aprendizaje, pues ellos -como se verá más adelante- constituyen los recursos necesarios de todo proceso educativo, al ser los vehículos de realización ordenada, metódica y adecuada del mismo.

3.2.2. Los principales métodos de la enseñanza-aprendizaje

La lista de métodos de la enseñanza-aprendizaje puede variar dependiendo del autor, corriente pedagógica, tiempo, lugar, entre otros factores. No obstante ello, se ha compartido en que los métodos educativos más representativos y que se estima son los más útiles para el desarrollo del proceso educativo en general, pueden ser los siguientes:

Método de educación a distancia

Método de educación audiovisual

Método de instrucción programada

Método de educación para adultos

Método de educación especial para niños diferenciales (con dificultades físicas, con retraso mental, con conducta inadecuada, con dificultades del lenguaje etc.)

Ahora bien, debe precisarse que en el ámbito de interés del presente trabajo - consistente en conocer las metodologías más apropiadas para el desarrollo del saber jurídico fiscal-, algunos de los métodos citados resultan a plena luz inoperantes -como por ejemplo: el método de educación para niños diferenciales, o bien, el Método de educación para niños con retraso mental-, sin embargo, ello no implica que los mismos carezcan de relevancia en algunos otros campos del conocimiento en general.

En ese tenor y tomando en consideración la salvedad expuesta, a continuación se citan de manera breve algunas de las características principales de los métodos educativos que pueden ser aplicables en materia tributaria; ello, sin perder de vista que con posterioridad se tratará el tema específico de los métodos de enseñanza- aprendizaje propios para aplicarse dentro del campo jurídico en general y propiamente en el ámbito del proceso educativo del derecho fiscal.

3.2.2.1. Método de educación a distancia

El término educación a distancia ha sido el producto de una serie de discusiones tendientes a encontrar la terminología más apropiada, que reflejara con mayor precisión y claridad la esencia del método, pues la continua evolución de las comunicaciones originó que ciertas denominaciones carecieran de sentido. Entre dichas nomenclaturas confusas, se pueden citar las siguientes: estudio en casa, estudio independiente, estudio externo, estudio por correspondencia, etc.

Adicionalmente a lo anterior, es de señalarse que la correlación de un aumento de la demanda para acceder a las facilidades educativas y la innovación de las

tecnologías de la comunicación, así como la reducción de gastos por parte de los estudiantes en tiempo y dinero, han fragmentado las opiniones negativas respecto de la educación a distancia como un sustituto para aprender al lado de otras instituciones formales.

Por otra parte, resulta importante comentar que este método de enseñanza-aprendizaje varía de la enseñanza tradicional, en que no es necesaria la presencia física de un profesor, asimismo los recursos y materiales de apoyo a programas de radio y televisión, se dan a través de vídeos y CD-ROM que les dan mucha flexibilidad.

Resulta importante señalar, que la educación a distancia se considera básicamente como un *aprendizaje flexible y permanente, toda vez que* conforme dichos postulados, las personas estudian cuando ellas mismas consideran pertinente, en contraposición a los tiempos específicamente determinados por una legislación.

Aunado a lo anterior, es de resaltarse que este método educativo presenta, entre otras. las siguientes ventajas:

Amplía el acceso para muchos estudiantes que de otra manera no podrían estudiar por la disponibilidad o no de los cursos, por la lejanía geográfica, las circunstancias familiares, personales, económicas, etc.

Estimula a los estudiantes que prefieren estudiar en casa.

Incita a los profesionales de la educación a proporcionar un replanteamiento más efectivo para comunicar lo que se considera información vital, así como la estructuración de los contenidos de forma clara.

No obstante lo expuesto, debe citarse que un elemento necesario para la eficacia del sistema es la realimentación y los intercambios educativos, por lo que se debe de contar con la ayuda de un servicio de orientación que ofrezca el apoyo requerido. En algunas ocasiones, los alumnos que estudian a distancia se reúnen en seminarios de fines de semana o en escuelas de verano. También hay reuniones y

conferencias para los proveedores de cursos. Actualmente, a través de la teleconferencia, la enseñanza a distancia se favorece con las relaciones grupales.⁵⁰

3.2.2.2. Método de educación audiovisual

Este método de enseñanza-aprendizaje consiste en la planificación, preparación y uso de los recursos y materiales que implican la visión y el sonido con fines educativos. Entre algunos ejemplos que soportan este método se encuentran las películas, la televisión, los vídeos, el radio, las cintas de audio, los CD's y actualmente el Internet.

Debe señalarse que el desarrollo de la educación audiovisual es una consecuencia de los avances en la tecnología y en la teoría del aprendizaje, al asumir como una cuestión relevante y parte integral del sistema educativo a los recursos y los materiales audiovisuales.

Estudios de psicología del aprendizaje sugieren que todo aprendizaje está basado en la percepción -proceso por el cual los sentidos captan información a partir del contexto en que se produce-, por lo que han concluido que se consigue más información si es recibida simultáneamente en dos modalidades –visión/audición- y no sólo mediante una.

Ahora bien, lo audiovisual en el proceso educativo facilita la percepción de los aspectos más importantes, al encontrarse cuidadosamente organizado el material, pudiéndose exigir al estudiante usar más dimensiones de la personalidad.

Finalmente, debe señalarse que el desarrollo de la tecnología de los ordenadores, de los vídeo-discos y los discos compactos, ha dado a la tecnología de la educación mejores herramientas con las que trabajar, ya que cuentan con la ventaja

⁵⁰ Ver: Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación a distancia <http://biblioteca.uned.es> y "Educación a distancia", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2005*

de presentar los materiales con dibujos, películas, televisión y la instrucción añadida mediante el ordenador.⁵¹

3.2.2.3. Método de instrucción programada

El psicólogo estadounidense B.F. Skinner desarrolló el concepto de enseñanza programada, señalando que el mismo se caracteriza por:

1. La identificación de los objetivos,
2. Presenta el contenido en una secuencia lógica,
3. Prepara y prueba el programa de instrucción e incide en las pruebas y en la revisión de ellas.
4. Énfasis en la presentación de la información por parte de los profesores hacia el comportamiento del que aprende y, especialmente, en el refuerzo de su conducta.

La enseñanza mediante instrucción programada permite a los estudiantes recorrer las lecciones a través de pequeños pasos y, sobre todo, a su propia velocidad, siguiendo un orden secuenciado y recibiendo inmediato refuerzo por cada respuesta correcta.

El trabajo de Skinner enfatizó el papel de los medios audiovisuales en la facilitación del aprendizaje individualizado.⁵²

3.2.2.4. Método de educación para adultos

La educación de los adultos presenta una diversidad de aristas como son; necesitan compatibilizar el estudio con otras responsabilidades familiares y laborales, aportan una enorme experiencias a sus estudios y estudian voluntariamente.

⁵¹ Para ampliar el tema puede consultarse: www.ilustrados.com y "Educación audiovisual", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2005*

⁵² Se sugiere consultar: www.hemerodigital.unam.mx

Por ello, se considera que la educación de adultos es un término que cubre todo tipo de educación y actividades de formación formal e informal, ya sea en escuelas, colegios, universidades, organizaciones voluntarias, industria o servicios públicos, por lo cual no se puede hablar de la existencia de un sólo método de enseñanza-aprendizaje, pues todo programa de aprendizaje organizado y desarrollado para dar una respuesta apropiada a las necesidades de los adultos, es viable.

Ahora bien, la educación de adultos adopta diversas formas según los lugares y dependiendo de los tiempos. En las últimas décadas, la educación de adultos, en sus diversas modalidades ha alcanzado un alto grado de desarrollo, multiplicándose los planes, programas, métodos e instituciones, tanto oficiales como privados, formales e informales, presenciales y a distancia.

Todos los gobiernos han establecido complejos sistemas de administración y funcionamiento de los entes y departamentos creados para ofrecer este tipo de educación fundamental.

En México, país que cuenta con una antigua y rica tradición educativa en este campo, el Programa de Modernización Educativa, aprobado en 1989, definió cuatro objetivos generales:

Consolidar, gracias a la participación social, un proyecto solidario de educación para adultos.

Integrar un sistema con servicios flexibles y pertinentes, basado en el autodidactismo.

Promover la creación de infraestructuras de investigación.

Ofrecer un modelo innovador que asimile las nuevas opciones.⁵³

⁵³ Para mayor información consultar: Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). <http://www.inea.sep.gob.mx/inea/estructura/operacion/planeaciondidactica/caracteristicas.htm> y "Educación de adultos", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 2005*

3.2.3. Metodologías propias para el desarrollo de temas jurídicos

Como se ha comentado con antelación, existe una gran diversidad de métodos que pueden ser empleados para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en materia jurídica y, más concretamente, en el área fiscal, algunos compartidos con algunas otras áreas del conocimiento y otros propios de la materia.

Ahora bien, el investigador jurídico Luis Ponce de León, expone una clasificación de los principales métodos aplicables a la investigación jurídica, misma que se desarrolla a continuación por considerarla una de las más completas y de fácil comprensión.

Método intuitivo. Es un método directo en el que el sujeto que desea el conocimiento, aprende o captura directamente el objeto a conocer espontáneamente, obtiene un resultado y puede aproximarse a la verdad, lo que podrá comprobar o no con otros métodos complementarios.

Método discursivo. Es un método indirecto. No se va directamente al objeto pues éste es considerado y contemplado desde diferentes puntos de vista hasta lograr un fijamiento del concepto.

Método sistemático. En este método se ordenan coherentemente los conocimientos agrupándolos. Puede haber una combinación con el método inductivo o con el método deductivo, siguiendo ciertos criterios clasificativos.

Método analógico o comparativo. En este método se comparan fenómenos, se establecen semejanzas y diferencias y se va de lo conocido a lo desconocido.

Método histórico. Este método se caracteriza por la experiencia obtenida con el pasado al existir un desarrollo cronológico del saber. En el campo jurídico el mejor

conocimiento de las instituciones jurídicas se obtiene a través de la exploración de la evolución histórica.

Método dialéctico. Consiste en la confrontación de ideas. Dentro de este método se puede citar el sistema propuesto por Hegel quien menciona: la tesis, la antítesis y la síntesis.

Método científico. Es un método fundamental de la ciencia que es instrumental con la concurrencia de todos los métodos y técnicas existentes.

Método fenomenológico. Llega al conocimiento de las cosas en sí mismas consideradas, sin agregar nada subjetivo.

Método mayéutico. Este método consiste en un diálogo en el que la verdad se pretende averiguar mediante preguntas y respuestas.⁵⁴

No obstante lo expuesto, se considera necesario desarrollar adicionalmente la clasificación de los métodos jurídicos atendiendo al objeto de estudio, realizada por el Dr. Arellano García, pues se estima es una de las más útiles para el estudio de la investigación del Derecho, así como de su enseñanza-aprendizaje y aplicación.

En ese sentido, la clasificación referida se desglosa de la siguiente manera:

- I. Sí el objetivo es **estudiar el Derecho** existen de 3 métodos de estudio:
 1. **Método universal.** A través de este método se especula teóricamente para desprender, de la doctrina de los tratadistas del derecho vigente de varios países y de la lógica jurídica los principios científicos de la materia.
 2. **Método positivo.** Se caracteriza por un conocimiento de los problemas jurídicos con vista al sistema jurídico vigente en el estado donde se

⁵⁴ Otras menciones se encuentran en: Arellano G. C. Op. cit. pp. 61 y 62.

desarrolla el jurista que emplea el método a efecto de conocer los preceptos, mejorarlos, interpretarlos y señalar las reglas de su aplicación.

3. **Método ecléctico.** Habrá de permitir a quien lo emplea, actuar conforme al método universal pero, sin perjuicio de que los conocimientos así adquiridos lo refiera principalmente a su sistema jurídico nacional.

II. Si el objetivo que se propone el jurista es **enseñar el derecho** puede realizarlo de muchas maneras, entre ellas, a través de 2 grandes métodos:

1. **Método inductivo.** En el que podrán examinar detalladamente varios o muchos casos reales que ha suscitado la experiencia de los tribunales de uno o de varios países o bien, de casos hipotéticos formulados como inspiración en los anteriores.
2. **Método deductivo.** Es aquel que se sirve de la mente humana y del aporte histórico cultural obtenido en épocas anteriores y que ha preconizado principios clave para el derecho. A través de este método se enseñan principios y sólo es preciso su constatación ulterior ante los casos reales o hipotéticos que lleguen a plantearse.

III. Cuando el objeto es **enseñar los aspectos prácticos de lo jurídico**, los métodos son numerosos y han variado a través de varios siglos conforme a experiencia obtenida en varios países.

IV. Si la finalidad que se propone el jurista es **interpretar las normas jurídicas**, ha de valerse de diversos métodos de interpretación, entre los que destacan:

1. **Método de interpretación gramatical.** Es aquel en el que el sentido de la norma jurídica se desentraña mediante la fijación del significado que tienen las expresiones que utilizan la norma para exteriorizarse.
2. **Método de interpretación doctrinal.** Es aquella que desentraña el sentido de la norma jurídica mediante las útiles opiniones de los estudios

del derecho.

3. **Método de la interpretación legislativa.** Conforme a este método el propio legislador, consciente de la trascendencia de que él interprete correctamente una disposición normativa, se anticipa a la aplicación de la misma y le señala obligatoriamente el sentido a la norma jurídica.
 4. **Método de la interpretación auténtica.** No debe confundirse con la interpretación legislativa. En la interpretación auténtica se busca la voluntad concreta del legislador o sea, aquello que el legislador quiso decir mediante el análisis de la iniciativa legal, de la exposición de motivos, de los debates parlamentarios, de los trabajos preparatorios, etc.
 5. **Método de la interpretación histórica.** Se desentraña el sentido de la norma jurídica a través de la revisión y análisis de normas jurídicas precedentes que tuvieron vigencia en el pasado y que, sirvieron de antecedente a la norma actual.
 6. **Método de interpretación hermenéutica.** Equivale a denominarle interpretación interpretativa. Consiste en que se desentraña el sentido de una norma jurídica no fuera de contexto, de manera aislada, sino en el sentido que le corresponde según el contexto de otras normas jurídicas que forman parte del mismo ordenamiento o de cuerpo de leyes afines.
- V. Cuando el jurista se topa con una laguna legal, se ve precisado a acudir a los métodos de **integración de las normas jurídicas**. En la Ley puede haber lagunas, pero no en el derecho. En el derecho rige el principio de orden hermenéutico de lo jurídico, es decir, el juzgador no puede dejar de resolver una controversia so pretexto de que no hay normas jurídicas aplicables pues, en esa hipótesis, debe crear una norma jurídica individualizada que resuelve el problema y de esa manera colma la laguna. Entre estos métodos destacan los siguientes:
1. **Método de la aplicación analógica.** Ante la carencia de una norma

jurídica aplicable se solicita al juzgador y éste decide realizar una aplicación analógica (al caso no previsto se le aplican las consecuencias jurídicas del caso previsto).

2. **Método de mayoría de razón.** En este método, las características del caso no previsto, frente al caso previsto, son diferentes, no hay similitud. Sin embargo, se aplican las consecuencias jurídicas legales del caso previsto al caso no previsto, porque satisfacen de mejor manera las razones que tuvo el legislador para establecer tales consecuencias frente a la realización del caso previsto.
3. **Método basado en los principios generales de derecho.** En esta forma, dichos principios se convierten en una fuente de derecho que le sirve de base al juez para dictar su resolución. El único problema estriba en que a veces el juez no tiene un concepto claro de los principios.

VI. Métodos de ***aplicación del derecho.***

1. **Método ejecutivo o administrativo.** Se toma como punto de partida la disposición legal y se llega directamente a la situación concreta, engendrando los efectos jurídicos para los sujetos de la situación concreta.
2. **Método jurisdiccional.** La disposición normativa previene una situación jurídica abstracta, personal, general. Frente a esta situación general aparecen 2 situaciones concretas en posición de antagonismo y el juzgador, después de considerar estas 2 últimas llega a una conclusión que es precisamente su fallo.

VII. ***Métodos de elaboración de leyes.*** Los métodos respectivos pueden ser variados y, aspectos importantes de ellos pueden estar previstos en disposiciones normativas constitucionales y también secundarias. Esos procedimientos de elaboración de las leyes integran lo que se ha llamado el derecho parlamentario.

Puede haber métodos diversos, según la etapa en que se encuentre el proceso legislativo. De esa manera, habrá métodos que la razón y la práctica aconsejen para la obtención de las mejores leyes.

- VIII. Métodos propios del Derecho Comparado.** Proporciona la enorme utilidad de medir el grado de evolución del derecho propio, según su equiparación con figuras jurídicas extranjeras y, también permite tomar como modelo del derecho extranjero para alentar la evolución positiva del derecho nacional.
- IX.** Si la finalidad es realizar *investigación jurídica*, el investigador podrá adoptar métodos diversos que tendrán como denominador común la experiencia más próxima a su intento de descubrir la verdad.
- X.** Si la finalidad es realizar una *actividad intelectual tendiente a la consecución de la verdad científica*, hay los siguientes métodos:
- 1. Método objetivo.** El sujeto se convierte en un observador de su entorno y no se pliega a lo que florece en su fuero interno. Analiza el objeto tangible o intangible que es motivo de su atención y prescinde de otorgarle al objeto elementos que el objeto observado no produzca por sí mismo.
 - 2. Método subjetivo.** El individuo se limita a su modo de pensar o de sentir y no al objeto que es motivo de sus tareas. Su personal modo de considerar el mundo exterior prevalece sobre los aspectos externos que presenta esa realidad fuera de él.
- XI.** Otros métodos
- 1. Método individual.** El ser humano investiga solo, sin más compañía que los autores de obras jurídicas. Sus resultados llegan hasta donde su

capacidad, su voluntad y su disciplina se lo permiten.

2. **Método colectivo.** El investigador suele actuar en equipos, quienes también opinan y puedan influenciarlo. A través de intercambiar ideas obtiene orientaciones de las que puede servirse.

XII. Desde el punto de vista de la **validez de la investigación realizada** puede hablarse de 2 métodos.

1. **Método superficial.** Es aquel que no penetra lo suficiente para conocer a fondo el tema de que se trate. Se puede ser superfluo por premura o por exigencias externas temporales.
2. **Método profundo.** Representa más seriedad académica. El investigador no se conforma con los primeros descubrimientos obtenidos. Intenta descubrir toda la verdad que el objeto de investigación le proponga un verdadero reto.

XIII. En cuanto a la **extensión de la investigación**, puede hablarse de 2 tipos de métodos.

1. **Método parcial.** Será parcial porque él mismo se lo haya propuesto, sobre todo si se trata de una sola institución jurídica o de un aspecto de ella también si está frente a la necesidad de desarrollar un trabajo monográfico.
2. **Método total.** Más difícil y complicado; más aún si pretende la exhaustividad que la mayor parte de las veces es inalcanzable.⁵⁵

⁵⁵ Ídem pp. 60-72.

3.3. Las técnicas de la enseñanza aprendizaje

3.3.1. Aspectos generales de las técnicas de enseñanza- aprendizaje

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo." (*Benjamin Franklin*)

Como se ha expuesto anteriormente, la palabra técnica se refiere a un concepto específico que se emplea para aplicar de manera racional y eficaz una actividad cognoscitiva sobre un determinado objeto de estudio o actividad humana, que se traducen en una optimización de los recursos humanos y materiales.

Ahora bien, las técnicas de enseñanza-aprendizaje hacen referencia a la manera de hacer efectivo un objetivo bien definido de la enseñanza. Esto es, son las que hacen efectiva la intervención docente en la enseñanza para que el aprendizaje se produzca en los estudiantes de manera más eficaz, tomando como base la orientación del enfoque que subyace al diseño instruccional, la finalidad y objetivos educativos, las características de los estudiantes, el tiempo disponible para el desarrollo del tema, así como los recursos que dispone.

Cabe comentar, que las técnicas de estudio se están convirtiendo en uno de los conceptos más importantes en el mundo escolar, después de ver todo el fracaso que se está cosechando en los centros educativos. La opción de mejorar el rendimiento con normas, técnicas o recetas de estudio que puedan mejorar claramente los resultados, se ha ido convertido en una prioridad.

Es evidente que ante la situación social de la actualidad la correcta preparación para nuestro futuro laboral es algo clave. El estudio diario, es casi obligatorio, sin embargo, el mismo no debe consistir en estar delante de los libros todos los días, sino ver nuestras propias necesidades, problemas, prioridades inmediatas y, a partir de ahí,

confeccionar nuestra estrategia de estudio que tienda a facilitar nuestra posterior vida laboral.

De Mattos, sostiene que para determinar cuál es, relativamente, la técnica más recomendable de enseñanza-aprendizaje, la didáctica debe utilizar:

- a) Los principios, normas y conclusiones de la Filosofía de la educación,
- b) Los descubrimientos y conclusiones de las ciencias educativas, como la biología, la psicología, y la sociología de la educación.
- c) La experimentación y las prácticas de más comprobada eficacia de la enseñanza moderna.
- d) Los criterios y normas de la moderna racionalización científica del trabajo.
- e) La enseñanza y el aprendizaje son modalidades típicas de trabajo intelectual que deben obtener productos educativos y culturales bien definidos.”⁵⁶

Asimismo, sostiene que no existe una “mejor técnica” en términos absolutos pero, dentro de las circunstancias inmediatas de la realidad, es siempre posible determinar cuál es, en cada caso, la técnica más factible y aconsejable, exigiéndose para ello comprender y discernir todos los datos de la situación real e inmediata sobre la que se va a actuar.”⁵⁷

Aunado a lo anterior, una de las ideas fundamentales para establecer cada alumno una particular estrategia de aprendizaje, es llegar a sentirse bien consigo mismo (*autoestima*). El individuo con alta autoestima establece metas profesionales con gran contenido de eficiencia, eficacia y autorrealización. De allí, que el individuo con alta autoestima planifica sus estrategias de aprendizaje dentro del contexto de un aprendizaje significativo.

⁵⁶ De Mattos, Luiz. *Compendio de Didáctica General*. Editorial Kapeluz. Argentina. 1990. pp. 27-28

⁵⁷ De Mattos, Luiz. *Compendio de Didáctica General*. Editorial Kapeluz. Argentina. 1990. p. 28

No obstante lo anterior, se ha llegado a la conclusión por parte de los estudiosos de la didáctica, que los aspectos metodológicos a tener en cuenta en la planificación del proceso educativo para su más efectivo desarrollo, deben ser entre otros los siguientes:

- a) Derivar y formular los objetivos de aprendizaje especificando la acción concreta a ejecutar por el alumno y el sistema de conocimientos.
- b) Realizar un análisis del contenido de enseñanza.
- c) Diseñar las tareas concretas con el contenido específico que serán ejecutadas por los estudiantes en las diferentes actividades docentes para contribuir al desarrollo de la habilidad.
- d) Diseñar el sistema de evaluación del proceso de aprendizaje de sus alumnos, así como el valor que tiene para ellos tomar conciencia de su propio avance.

Ahora bien, los aspectos metodológicos a tener en cuenta en la ejecución del proceso educativo son otro punto de gran importancia, ello derivado de que la ejecución del proceso es un paso decisivo en la formación de los estudiantes, al ser el momento de interacción directa entre el profesor y el alumno.

En esta etapa el maestro debe organizar y garantizar determinadas condiciones para la ejecución exitosa por parte de los estudiantes. Para tales efectos, es preciso diferenciar qué le corresponde hacer al docente en su papel de director en la ejecución del proceso y qué al alumno como principal protagonista del mismo.

Debe precisarse que la ejecución del proceso formativo de la educación puede ser dividido en etapas, tomando como base los diferentes momentos o tipos de actividad cognoscitiva que realizan los estudiantes durante su aprendizaje. En ese sentido, es de señalarse que las principales etapas pueden ser las que a continuación se exponen:

1. Motivación y orientación de la ejecución

Es importante lograr una disposición positiva para desarrollar las actividades en que se verá involucrado el estudiante y una orientación sobre las ejecuciones que deberá realizar. Es necesario hacerle ver que el conocimiento que él posee es insuficiente, crearle la contradicción entre lo que sabe y lo que debe saber, a partir de la significación que este aprendizaje tiene para la vida. Ello puede lograrse, enfrentando al alumno a situaciones que él no puede resolver o que ejecuta con dificultad.

Debe recordarse que la motivación es la base de cualquier actividad, le da impulso y dirección. Si esta no se logra, el resto del proceso tampoco puede lograrse o se afecta su calidad. Además, es importante que el alumno está bien orientado, debe saber qué hacer y cómo hacerlo, debe conocer el por qué debe aprender determinado contenido; Qué es lo que debe estudiar para la realización de las acciones y cómo puede controlar por sí mismo la eficiencia de las ejecuciones.

En resumen, este momento tiene como objetivos:

Motivar a los estudiantes para desarrollar las actividades en que se verán involucrados.

Orientarlos sobre la acción que deben ejecutar de manera voluntaria.

Hacerlos conscientes de las invariantes funcionales de la acción.

Orientarlos acerca de los indicadores necesarios para evaluar la calidad de la ejecución.

2. La asimilación de la habilidad

El docente debe señalar tareas en las que sea necesario aplicar invariablemente habilidades. En cada nueva tarea se deben encontrar nuevos sistemas de conocimientos que enriquezcan el objeto de estudio. Es vital hacer

consciente al alumno de las habilidades que se desea llegue a dominar, para lo cual el profesor empleará diferentes técnicas y recursos didácticos.

3. *El dominio de la habilidad*

El objetivo fundamental debe ser que los alumnos alcancen un determinado nivel de dominio en la acción. Para lograr ese propósito, el docente orientará la ejecución de algunos tipos de tareas que concreten las metas a alcanzar. Las mismas deben ser ejecutadas de manera frecuente y periódica, con diferentes sistemas de conocimientos y distintas grados de complejidad; desde las más simples hasta las más complejas atendiendo al grado de desarrollo alcanzado por los alumnos.

4. *La sistematización de la habilidad*

En esta etapa, el alumno debe ser capaz de relacionar el nuevo contenido con otros que ya posee, pudiendo determinar cuáles son las acciones que debe dominar.

5. *La evaluación*

Debe ser entendida como la comprobación del logro de objetivos por parte de los estudiantes a través de la resolución de una situación nueva en cuya esencia se encuentre inmersa el proceso estudiado.

A modo de conclusión, es importante señalar que la implementación de técnicas de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los estadios en los que se divide el proceso educativo es sustancial, toda vez que reduce sólo a lo necesario la exposición del profesor y hace posible que los propios estudiantes sean quienes desempeñen el papel protagónico en dicho proceso.⁵⁸

⁵⁸ Montes de Oca Recio, Nancy y Evelio F. Machado Ramírez, *La formación y desarrollo de habilidades en el proceso docente-educativo*. Universidad de Camagüey. Cuba.
<http://www.monografias.com/trabajos15/habilidades-docentes/habilidades-docentes.shtml>.

Ahora bien, en el presente apartado se abordan las diversas soluciones a la problemática relacionada con la formación de conocimientos, habilidades y valores a través de las diversas técnicas educativas existentes, resaltándose las más adecuadas para el campo jurídico -especialmente al área fiscal-, exponiéndose para ello los fundamentos psicológicos, didácticos y metodológicos para su desarrollo dentro de la clase, como eje esencial del proceso formativo de todo alumno.

3.3.2. La dinámica de grupos

El tema de la dinámica de grupos en la educación es de suma importancia, a grado tal que se le califica como técnica básica del aprendizaje, fundamental en la enseñanza. Por ello, estima debe conocerlo tanto docentes, alumnos y todos aquellos que trabajen en y con grupos.

La dinámica de grupos consiste en una serie de técnicas vivenciales que favorecen la comunicación, la convivencia, la adquisición de capacidades, habilidades y aptitudes, consolidando la interpretación realista de lo estudiado teóricamente en clase.

El aprendizaje visto desde de la dinámica de grupos consiste en resolver problemas que afectan vitalmente, es adquirir experiencias con la finalidad de transformar la vida, en contraposición con la educación tradicional de memorización de los libros.

Cabe comentar que el eje de la actividad escolar, bajo la nueva pedagogía educativa, lo constituyen los alumnos, a quienes se les debe dar a conocer los objetivos del curso y quienes deben responsabilizarse de su alcance. Se da un ambiente de libertad, responsabilidad, planificación y liderazgo colectivos, en busca de habilidades para seguir aprendiendo.

Debe resaltarse, que para la realización de lo anterior se requiere de madurez y participación activa, por lo que es importante crearse una atmósfera educativa adecuada para el logro de los factores claves en la educación, como son el mejoramiento de las relaciones humanas, la eliminación de aspectos emocionales tales como la timidez, la sensación de libertad, etc.

“La nueva pedagogía desarrolla capacidades en el educando, tales como enseñarle a *investigar, descubrir, experimentar, razonar, comunicarse, expresarse, escuchar*. En suma, debe aprender a actuar en el grupo. La educación activa aumenta la capacidad de crítica la inventiva, el espíritu de colaboración, la toma de decisiones, el enfrentamiento ante nuevas situaciones.”⁵⁹

Cabe comentar que dentro de la dinámica de grupo el papel del docente debe consistir en planificar el trabajo, aclarar dudas, sugerir, orientar, etc., para que el grupo logre sus objetivos, pero interviniendo lo menos posible.

En conclusión, se puede aseverar que las técnicas de dinámica de grupo son medios para llegar al conocimiento. Es decir, técnicas que abren la posibilidad al estudio de temas y facilitan el aprendizaje de los mismos. Esto es, la dinámica de grupos es el elemento eficaz que hace crecer, estimular y activar las potencialidades de los integrantes del grupo.

3.3.3. Los diversos tipos de técnicas de enseñanza-aprendizaje

Para que los estudiantes alcancen un nivel consciente de dominio de una acción determinada, es preciso que el docente planifique y organice el proceso teniendo en cuenta que su ejecución debe tener como uno de los resultados el desarrollo en los educandos no sólo de conocimientos, sino también de habilidades, principios, etc.

⁵⁹ Andueza María. *Dinámica de grupos en educación*. Decimotercera reimpresión. Serie: Temas básicos. Área: Taller de lectura y redacción. Editorial Trillas. México. Mayo, 2002. pp. 13-14.

El proceso educativo no debe transcurrir de manera espontánea, por el contrario, ha de seguir de un plan didáctico coherente, adecuado y controlado de acuerdo con las circunstancias, con tareas específicas teniendo en cuenta las exigencias del desarrollo de las habilidades y las técnicas adecuadas para llevarlo a cabo en su conjunto, como se ha visto con antelación.

Ahora bien, resulta importante recordar que las técnicas son procedimientos o medios concretos para organizar y desarrollar la actividad del grupo, en aras de alcanzar objetivos perfectamente determinados con antelación, mediante una mejor utilización de recursos - personales, materiales y administrativos- y tiempos. Es decir, son esquemas de organización, normas útiles y funcionales para el manejo de grupos, basados científicamente y probados por la experiencia.

En conclusión, puede señalarse que las técnicas de enseñanza-aprendizaje son la expresión dinámica de la nueva concepción de la forma de llevarse a cabo el proceso educativo, pues se desarrollan como vehículos estructurados científicamente que conducen con mayor eficiencia y eficacia al logro de objetivos planteados previamente.

Ahora bien, una de las preguntas más frecuentes y, por cierto, la más importante, es determinar ¿cuál es la técnica más adecuada para el logro efectivo de un aprendizaje significativo?

Sobre la misma se puede decir que dependiendo de las necesidades, objetivos del grupo, madurez del mismo y recursos humanos, materiales y administrativos, se puede elegir entre una gran variedad de técnicas dinámicas la que más se adapte y satisfaga las características particulares del grupo que pretende desarrollar un proceso educativo.

Cirigliano G. y Villaverde A. estiman que para poder seleccionar adecuadamente la técnica a aplicar en un grupo determinado, se deben tomar en consideración los siguientes aspectos:

- Los objetivos que se persiguen
- La madurez y el entrenamiento del grupo
- El tamaño del grupo
- El ambiente físico
- Las características del medio externo
- Las características de los miembros
- La capacitación del conductor.⁶⁰

De lo anterior, se puede desprender que los grupos actúan de conformidad con sus características propias, por lo que las técnicas de enseñanza-aprendizaje que deben aplicarse al mismo tienen necesariamente que corresponder con ellas, sin olvidar las características del medio externo, los objetivos planteados y los recursos materiales, humanos, materiales y administrativos con que se cuenta.

En ese sentido, se ha llegado a la conclusión por parte de los especialistas en didáctica, que la combinación de diversas técnicas de enseñanza aprendizaje produce -en la mayor parte de los casos- un resultado más satisfactorio del proceso educativo. Lo anterior, tiene su fundamentación teórica en el sentido de que algunas técnicas presentan la necesidad de complementarse con otras para alcanzar con mayor éxito los objetivos planteados.

Ahora bien, hasta el momento se ha expuesto la necesidad de conocer el aspecto teórico general de las técnicas de enseñanza-aprendizaje y de su interrelación a fin de lograr mejores resultados dentro del fenómeno educativo. No obstante ello, no se ha expuesto ¿cuáles son las principales técnicas que existen? y ¿cómo deben desarrollarse dentro de proceso educativo?.

⁶⁰ Cirigliano G. y Villaverde A. *Dinámica de grupos y educación*. 6ª. Edición. Editorial Humanitas. Argentina, Buenos Aires. p. 79.

En tal entendido, resulta necesario exponerse a continuación las principales técnicas aplicables en materia educativa y, especialmente, las más convenientes para el mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje dentro del campo jurídico y muy concretamente al área fiscal, clasificándolas para efectos didácticos en: *técnicas con la participación de expertos, técnicas con la participación del grupo, técnicas de trabajo individual y técnicas de trabajo individualizado.*

3.3.3.1. Técnicas con la participación de expertos

Como su nombre lo indica, este tipo de técnicas se caracteriza por que el desarrollo de la actividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra cargo de personas especializadas en el tema que se pretende abordar, en tanto que el grupo participa simplemente como espectador, con una participación mínima.

Dentro de este género se encuentran un gran número de técnicas, sin embargo, entre las más representativas se pueden señalar las siguientes:

Simposio

Congreso

Mesa redonda

Panel

Entrevista pública

Entrevista privada

Debate público

A continuación se exponen las características principales de cada una de las técnicas con la participación de expertos, así como sus ventajas, desventajas y procedimiento de desarrollo.

Cabe señalar, que este género técnicas de enseñanza-aprendizaje se recomienda principalmente con grupos maduros y principalmente de nivel medio y superior de estudios.

Técnicas con la participación de expertos

Técnicas con la participación de expertos	Simposio	Congreso	Mesa redonda	Panel
<p>Concepto ¿Qué es?</p>	<p>Exposición minuciosa de un tema desde diferentes puntos de vista, a fin de integrar la visión completa del mismo. La exposición es individual, en forma sucesiva y coherente.</p> <p>Al terminar la exposición de los expertos en la materia, el tema debe quedar desarrollado con la mayor amplitud posible.</p>	<p>Etimológicamente significa: <i>reunión</i>.</p> <p>En un congreso se analizan problemas basándose en información proporcionada por conductores competentes, a través de un intercambio de experiencias y opiniones entre un grupo de personas calificadas en determinada materia</p>	<p>Se utiliza para dar a conocer a un auditorio los puntos de vista divergentes o contradictorios de varios expertos sobre determinado tema o cuestión.</p> <p>Los especialistas exponen sus puntos de vista opuestos ante el auditorio, en forma alternada.</p> <p>La mesa redonda sigue la línea de una conversación o discusión informal escuchada por el grupo bajo la dirección de un moderador que cuida que la discusión siga el cause temático trazado.</p>	<p>Consiste en la exposición de un tema o problema por parte de varios integrantes mediante un diálogo o conversación informal ante un auditorio.</p> <p>La plática surge espontánea y dinámica, así que cualquiera puede comenzar el diálogo. Sin embargo, el panel debe seguir un desarrollo coordinado, con objeto de que el auditorio obtenga una visión completa acerca del tema.</p> <p>Los expertos se valen de un coordinador que aclara los puntos discutidos, pregunta y modera el tiempo.</p> <p>Una vez finalizado el panel, el tema puede pasar al auditorio, conducido por el coordinador. El panel entonces se convierte en foro.</p> <p>Temas personales o familiares parecen los adecuados para ser tratados mediante el panel.</p>
<p>Objetivos ¿Qué pretende?</p>	<p>-Presentar información completa sobre un tema determinado.</p> <p>-Enfocar los subtemas parciales en forma interrumpida y coherente.</p>	<p>-Impartir información por parte de personas muy calificadas.</p> <p>-Analizar problemas de interés para los congresistas con base en la información proporcionada por especialistas.</p>	<p>-Informar al grupo por medio de una discusión.</p> <p>-Confrontar puntos de vista generales, divergentes y opuestos.</p> <p>-Adquirir información sobre</p>	<p>-Estudia un tema o problema delante de un grupo.</p> <p>-Expone diversos puntos de vista acerca de un tema determinado.</p> <p>-Discute un tema propuesto.</p>

Técnicas con la participación de expertos	Simposio	Congreso	Mesa redonda	Panel
	-Trasmitir datos especializados sobre algún tema.	-Plantear problemas y-presentar soluciones.	diferentes enfoques del tema. -Conocer criterios diferentes sobre el mismo tema.	
Tiempo	Exposiciones de 15 a 20 minutos, de manera que la intervención de los conferenciantes no exceda de una hora y media.	Uno o varios días.	Cada expositor hace uso de la palabra durante 10 minutos aproximadamente. Es conveniente que la exposición no dure más de 50 o 60 minutos.	Una hora aproximadamente
Lugar	Los expositores están colocados en una plataforma o lugar visible desde donde puedan ser observados con facilidad por el auditorio.	Grandes auditorios, salas de actos, teatros, paraninfos.	Los miembros de la mesa redonda deben estar colocados en una plataforma, donde puedan ser vistos por el auditorio. Generalmente el coordinador se sienta en el centro y los expositores a su derecha e izquierda, integrando los respectivos bandos de oposición.	Se recomienda la colocación en forma semicircular para la localización de los integrantes del panel.
Integrantes	De tres a seis expositores especialistas en la materia. Cada experto debe enfocar el aspecto particular que responda a su especialización.	Delegados de grupos, asociaciones, etc. Los delegados deben ser participantes y no simples oyentes.	Cuatro o seis especialistas	Cuatro o seis expertos
Planeamiento	Requiere una cuidadosa preparación. El coordinador señalará con precisión a cada conferenciante el aspecto particular del tema que le corresponda tratar, a fin de que no haya repeticiones.	Una comisión del organismo interesado: - Elabora un programa y compromete a expositores de renombre para realizar exposiciones parciales.	El coordinador se reúne con los integrantes de la mesa redonda con objeto de planear el desarrollo de la misma, determinar el tiempo de la exposición y el orden de intervención de los expositores.	Se celebra una reunión previa entre el coordinador y los miembros que intervendrán en el panel, para realizar el plan de la sesión. El coordinador debe reunir a los miembros del equipo a fin de

Técnicas con la participación de expertos	Simposio	Congreso	Mesa redonda	Panel
	<p>Los miembros que integran el simposio deben tener una reunión previa para delimitar los campos específicos que cubrirán cada uno, intercambiar ideas, establecer el orden coherente de participación y el tiempo disponible. También deben presentar en forma clara y concisa el material convenido en el tiempo señalado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planea los programas respectivos de las sesiones plenarias y las sesiones de trabajo, así como de clausura. - Prepara equipos y guías de conducción y orientación. - Prevé la formación de grupos pequeños para activar el interés y lograr la participación de los asistentes, pues en las necesidades de ellos se basa el congreso más que en la de los organizadores. 	<p>El coordinador debe ser hábil para conceder la palabra alternadamente a los contrarios, hacer preguntas aclaratorias, enfocar la discusión hacia el tema central cuando ésta se decide plantear preguntas de interés, rectificar criterios y sintetizar argumentos.</p>	<p>intercambiar ideas y establecer lineamientos muy generales. Sin embargo, la discusión del panel debe hacerse en forma tal que aparezca una situación improvisada.</p>
<p>Desarrollo</p>	<p>El coordinador inicia el acto exponiendo el tema a tratar y la forma en que se ha dividido.</p> <p>Luego, explica brevemente el procedimiento por seguir, presenta a los expositores y cede la palabra a cada uno de los miembros del simposio, según el orden preestablecido.</p> <p>Durante el desarrollo del acto trata de establecer una atmósfera seria para que todos escuchen con atención.</p> <p>Los conferencistas, por su parte, exponen sus ideas al auditorio en forma integral y sucesiva y el panorama de la cuestión de la manera más completa posible.</p> <p>Los expertos pueden o no</p>	<p>Hay tres sesiones plenarias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La sesión plenaria inaugural en la que se informa sobre la finalidad del evento, sensibiliza a los asistentes acerca de los logros que se esperan y anuncia la discusión de una serie de problemas de interés general. El discurso inaugural debe encargársele a una persona notable por su conocimiento del tema. - La sesión plenaria media sirve para el estudio y presentación de trabajos preliminares a las conclusiones. - La sesión plenaria final sirve para la elaboración de conclusiones finales y documentos del congreso. 	<p>El coordinador presenta a los expositores y comunica al auditorio que podrá hacer preguntas al finalizar las exposiciones.</p> <p>El coordinador ofrece y concede la palabra alternando los miembros divergentes.</p> <p>Una vez concluida la exposición en el plazo previsto, el coordinador da por terminada la discusión, hace un resumen que sintetiza los puntos de coincidencia y divergencia y expone conclusiones.</p> <p>Luego, invita al auditorio a efectuar preguntas a los miembros de la mesa redonda sobre las ideas expuestas</p> <p>Por regla general, las personas</p>	<p>El coordinador inicia la sesión presentando a los miembros del panel.</p> <p>Éste se inicia cuando se formula la primera pregunta.</p> <p>El coordinador ordena la conversación, controla el tiempo, plantea nuevos problemas, rechaza criterios extravagantes, aprueba los acertados y vigila el diálogo para que no se desvíe del tema tratado.</p> <p>Cinco minutos antes de terminarse el diálogo, el coordinador pide a los panelistas que hagan un resumen de lo expuesto.</p> <p>Acto seguido, el coordinador destaca las conclusiones más</p>

Técnicas con la participación de expertos	Simposio	Congreso	Mesa redonda	Panel
	<p>coincidir en sus ideas, lo importante es que cada uno de ellos ofrezca un ángulo particular del tema.</p> <p>Finalizadas las disertaciones, el coordinador hace una síntesis de las principales ideas expuestas e invita al auditorio a hacer preguntas, y a los expositores a aclarar dudas.</p> <p>Puede transformarse, si así se desea, en un panel o un foro.</p>	<p>En las sesiones de trabajo, donde el grupo se divide por especialidades, se exponen trabajos simultáneamente y los participantes asisten a la sesión que más les interesa.</p> <p>En la sesión de trabajo final se estudian los temas ya discutidos y se afirman conclusiones.</p> <p>El congreso termina con una sesión de clausura donde se acuerdan compromisos para llevarlos a cabo.</p>	<p>del auditorio tienen derecho a una sola intervención, por lo que no se establece discusión entre el auditorio y la mesa.</p> <p>Se debe concluir antes de que el interés del auditorio decaiga.</p>	<p>importantes.</p> <p>Cuando el panel ha finalizado, la conversación puede pasar al público, sin que sea necesario que los miembros del panel estén presentes.</p> <p>El coordinador contesta las preguntas del auditorio a manera de canalizador.</p>
<p>Ventajas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta el tema completo en un orden determinado, dividido en sus partes significativas. - Es útil para conocer un tema con detenimiento y enfocarlo con diversos criterios. - Es fácil organizar y ventajoso cuando el nivel de comunicación empleado por los expositores es comprensible. - Hace progresar al grupo maduro que puede manejar diversas opiniones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Presenta problemas de interés general y posibles soluciones. - Se organiza basándose en los intereses de grupos numerosos y se oyen opiniones autorizadas sobre temas importantes. - Puede comenzar una discusión de panel durante los congresos en los que se fomentan las relaciones humanas. - Se facilita al máximo el establecimiento y la vigorización de vínculos y relaciones públicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ofrece gran riqueza de ideas y conocimientos y permite el máximo de interacción entre los integrantes. - Se conocen las argumentaciones y convicciones de varios expositores, evitando la unilateralidad y propiciando la comprensión profunda del problema. - Expone diferentes hechos y puntos de vista en el plano de la discusión - Obliga al grupo a enfrentar un tema polémico. - Permite un máximo de interacción y estimulación entre los miembros de la mesa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es útil en la escuela para tratar, dentro de un clima de confianza y apertura, cualquier tema de interés, especialmente los relacionados con situaciones personales (actividades deportivas, reuniones sociales, fiestas, programación de actividades, etc).

Técnicas con la participación de expertos	Simposio	Congreso	Mesa redonda	Panel
			<ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el nivel de relaciones humanas y la habilidad de los integrantes para comunicarse y facilitar una buena discusión. - Crea una atmósfera informal para relacionarse con el grupo. - Es un medio útil para establecer puntos de acuerdo. 	
<p>Desventajas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mínimo de interacción en el grupo. - Cuando los alumnos no son especialistas en los temas, depende de la simpatía del disertante y de la atención del auditorio. - El desnivel de conocimiento entre el expositor y el auditorio y la incomprensión del lenguaje, pueden establecer barreras en la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Excesiva formalidad, actos imponentes, espectacularidad, reuniones por tradición, vacías, sin interés en los objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La discusión puede ser monopolizada por una o dos personas. - No se recomienda en el medio escolar, ya que los expositores tienen que conocer profundamente el tema para defenderlo y apoyar con argumentos sólidos los respectivos puntos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> -La informalidad puede propiciar el desorden en la reunión, la intervención vacía de miembros inexpertos y la desintegración de la técnica.

3.3.3.2. Técnicas con la participación del grupo

Las llamadas técnicas con la participación del grupo favorecen a las relaciones humanas, adicionalmente a la adquisición de conocimientos propiamente dicho, pues propician el desarrollo de habilidades, enseñan a pensar activa y comprensivamente, establezcan formas de relaciones, estimulan, organizan y guían el aprendizaje.

Debe resaltarse que la actividad principal en las citadas técnicas se encuentra cargo del grupo, en tanto que la intervención de los expertos, se concreta bajo una función de orientadores o guías del propio grupo.

Ahora bien, el docente o experto en el tema que lleve la batuta de un grupo bajo una dinámica encaminada en técnicas con la participación del grupo, además de transmitir directrices, debe organizar y encauzar todo lo que ocurre, no debe permitir que suceda nada que él no impulse o permita. Su mera presencia física y las características de su rol deben generar que los participantes sometan sus iniciativas a las reglas que él marque. Debe hacerse respetar, a la vez que agradar. Nunca debe renunciar a la responsabilidad sobre lo que ocurre en su trabajo, debe mostrar que lo domina perfectamente.

Por otra parte, resulta importante señalar que la participación activa de los componentes de un grupo es una estrategia que facilita el desarrollo de un clima de confianza permitiendo la integración de los participantes, despierta el interés por el trabajo en grupo, ayuda a compartir los conocimientos, los motiva y facilita la convivencia.

Dentro de este género de técnicas con la participación del grupo se encuentran un gran número de ellas, mismas que se han clasificado de muy distintas maneras

dependiendo principalmente de su finalidad.⁶¹ Así, por ejemplo algunos expertos en la materia las han subdividido en:

1. *Técnicas de Confianza.* Dentro de este rubro se comprenden principalmente las siguientes técnicas:

Cualidades

Describir a una Persona

Ejercicios Sentimientos Positivos y Halagos

El regalo de la alegría

Miedo

Necesidades Básicas

Presentarnos y Empezar a Conocernos

Trueque de un Secreto

2. *Técnicas de Consenso.* Dentro de este rubro se comprenden principalmente las siguientes técnicas:

Ejercicio de consenso

Trabajo en equipo

Refugio subterráneo

3. *Técnicas de Reflexión.* Dentro de este rubro se comprenden principalmente las siguientes técnicas:

Diferencias de género

La libertad

Juego de roles o "Roleplaying"

Ser y tener

⁶¹ Se recomienda consultar: <http://www.ubiobio.cl/ts/tecnicas/confia.htm> y <http://www.google.com.mx/search?q=cache:GRkAFjVW9SgJ:www.uch.edu.ar/rrhh/Recursos%2520Humanos/Dinamicas%2520de%2520Grupo/Dinamicas%2520para%2520el%2520trabajo%2520en%2520equipo.doc+La+baraja+de+la+planificaci%C3%B3n+&hl=es&ie=UTF-8>

Sociodrama de las clases

4. Técnicas para fomentar

la participación.

Dentro de este rubro se comprenden principalmente las siguientes técnicas:

Asamblea

Comisión

Corrillos

Discusión dirigida

Estudio de casos

Foro

Phillips 6/6

Seminario

Sesiones de cuchicheo

Técnica de la reja

Tormenta de ideas o "brainstorming"

5. Técnicas de planificación.

Dentro de este rubro se comprenden principalmente las siguientes técnicas:

La baraja de la planificación

Miremos más allá

Reconstrucción

6. Técnicas de organización. Dentro de este rubro se comprenden principalmente las siguientes técnicas:

Integración en un grupo hostil

El pueblo necesita

Solución creativa de un problema

No obstante lo anterior, al igual que todas las clasificaciones, las mismas dependen del autor y únicamente tienen la finalidad didáctica de una mayor comprensión. Por ello, si bien se ha desglosado un esquema respecto a una determinada clasificación, que puede facilitar la comprensión de sus finalidades en general, a continuación se exponen las características principales de cada una de las técnicas con la participación del grupo, así como sus ventajas, desventajas y procedimiento de desarrollo.

Cabe comentar que algunas de las técnicas señaladas, como lo son el estudio de casos, la asamblea, la discusión dirigida, el foro y la discusión, se pueden emplear como una herramienta de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, especialmente en el campo fiscal, dado la interrelación tanto de aspectos jurídicos, como contables y económicos.

Técnicas de Confianza

	Cualidades	Describir a una Persona	Ejercicios Sentimientos Positivos y Halagos	El regalo de la alegría	Miedo	Necesidades Básicas
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciar a los miembros del grupo para que sepan observar las buenas cualidades de las otras personas - Que las personas descubran cualidades hasta ahora ignoradas por ellas mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar mayor capacidad de percibir a otras personas - Comprender las causas por las cuales percibimos bien, mal o regular. 	<ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar capacidad de expresar en forma espontánea sentimientos positivos. - Que las personas sean capaces de expresar y recibir sentimientos positivos acerca de su persona o de sus compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> -Promover un clima de confianza personal, de valoración de las personas y de estímulo positivo del grupo. -Dar y recibir un feedback positivo en ambiente grupal. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ayudar a describir el o los miedos que nos tienen en tensión. -Liberarse de los miedos al nombrarlos o revelarlos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Demostrar a través de palabras claves las necesidades que una persona tiene para pertenecer a un grupo.
Tiempo	Cuarenta y cinco minutos aproximadamente	Veinte minutos	Treinta minutos	Quince minutos	Treinta minutos	Treinta minutos
Lugar	Una sala amplia en la que se coloquen a todos en círculo; cada uno en un pupitre.	El propio salón de clases.	Una sala libre de estímulos ambientales.	Una sala con pupitres según el número de los participantes	El propio salón de clases	El propio salón de clases

	Cualidades	Describir a una Persona	Ejercicios Sentimientos Positivos y Halagos	El regalo de la alegría	Miedo	Necesidades Básicas
Integrantes	De 25 a 30 personas.	Un grupo de personas que se estime necesiten retroalimentación.	Grupo de 8-12 personas colocadas en círculo.	De 25 a 30 personas.	De 25 a 30 personas.	De 25 a 30 personas.
Planeamiento	<p>El docente comenzará diciendo que en la vida diaria, las más de las veces, las personas observamos más los defectos que las cualidades de los demás.</p> <p>Por ello, ahora todos van a tener la oportunidad de realzar una cualidad de sus compañeros.</p>	<p>El docente dirá al grupo que una parte fundamental de las relaciones entre grupo, es conocer a sus integrantes, por lo que deberán analizar la capacidad de cada miembro del grupo para percibir a las personas que los rodean.</p>	<p>El docente deberá comenzar diciendo que el trato cortés y en ocasiones halagador con la gente que de que se rodea, puede generar mayor productividad. No obstante ello, debe manifestarse siempre dentro un límite de respeto.</p>	<p>El docente pedirá al grupo preparen un papel y bolígrafo y, posteriormente, dividirá al grupo en varios subgrupos de seis a diez personas y les dirá:</p> <p>"Muchas veces apreciamos más un regalo pequeño que uno grande. Otras muchas, estamos preocupados por no ser capaces de realizar cosas grandes y dejamos de lado hacer cosas pequeñas aunque tendrían quizás un gran significado. Por ello, ahora van a tener la oportunidad de poder hacer un pequeño regalo de alegría a cada miembro del grupo".</p>	<p>El docente deberá comenzar diciendo que las personas no consiguen muchos objetivos derivado a sus miedos. Por ello, en esta ocasión podrán hacer un ejercicio el cual consiste en pensar en el miedo que sienten y compartirlo e invitar a que los otros den aportes a uno y otro participante para ayudar a disminuir o quitar los miedos.</p>	<p>El docente deberá comenzar diciendo que en ocasiones los individuos les cuesta trabajar integrarse a un grupo, toda vez que no exteriorizan al mismo las necesidades que les impiden pertenecer a un grupo. Así, se les presenta ahora la oportunidad de exteriorizar sus necesidades de aceptación, comprensión o utilidad al grupo.</p>

<p>Desarrollo</p>	<p>El docente distribuye una papeleta a cada alumno para que describa en ella la cualidad que, a su parecer, caracteriza mejor a su compañero de la derecha.</p> <p>La papeleta deberá ser completamente anónima. El docente pedirá a todos que doblen la papeleta, las recogerá y las redistribuirá.</p> <p>Uno a uno irán todos leyendo en voz alta la cualidad que consta en la papeleta y la irán asignando a la persona del grupo a quien, según su entender, se ajusta mejor esa cualidad, debiendo manifestar muy brevemente por qué ve en él que esa cualidad.</p> <p>Al final, cada uno dirá públicamente la cualidad que él asignó a la persona de su derecha y el docente pedirá a los participantes que den sus testimonios sobre lo vivenciado.</p>	<p>El docente deberá:</p> <p>Elegir a una persona del grupo que se estime necesite retroalimentación.</p> <p>Una vez que la persona haya salido del salón, consultar a cada miembro del grupo acerca de las características físicas (color de pelo, color de los ojos, vestimenta, tamaño, etc.) de dicha persona.</p> <p>Solicitar a la persona que vuelva a entrar.</p> <p>Haga que cada persona del grupo compare las características señaladas por él, con las reales.</p> <p>Se debe finalizar el ejercicio haciendo un resumen de lo observado, la concordancia o no con lo real.</p>	<p>Cada persona se dirigirá a la que tiene a su derecha y le dirá un halago espontáneo; lo que sienta respecto a la persona a la que se dirige (ejemplo: "me agrada tu peinado", "Tu forma de hablar", "tu forma de sonreír", etc.)</p> <p>La persona que recibió el halago responde a éste expresándole cómo se sintió, si le agradó o no, etc.</p> <p>No obstante ello, el docente deberá observar la conducta no verbal de cada uno de los miembros del grupo al recibir un halago (contacto visual, ruborización, inquietud, evitación, etc.)</p> <p>El ejercicio continúa dando un halago a la persona que tiene a su derecha, quien actúa de la forma ya descrita y así se continúa hasta que todos los integrantes del grupo hayan recibido su halago.</p>	<p>El docente debe señalar al grupo que disponen de cinco minutos de tiempo por participante para que escriban cada uno un mensaje a cada compañero de su subgrupo; mensaje que tienda a despertar en cada persona sentimientos positivos respecto a sí mismo.</p> <p>El mensaje debe ser muy concreto, especificado y ajustado hacia la persona a la que va dirigido y que no sea válido para cualquiera.</p> <p>El docente debe presentar sugerencias, procurando animar a todos.</p> <p>Los participantes pueden si quieren firmar los mensajes. Al final, se doblan y se reúnen en una caja, dejando los nombres a quienes se dirigen hacia fuera. Se dan a cada uno sus mensajes y se toman las reacciones de todos.</p>	<p>El docente debe pedir que en silencio, cada persona piense en dos miedos que sienten y los escriban en un papel.</p> <p>Cuando se vea que todos están listos, el docente debe invitar a que cada uno comparta el miedo que más le afecta.</p> <p>Cuando haya dicho su miedo, el docente debe Invitar a que los otros alumnos den aportes a uno y otro participante para ayudar a disminuir o quitar los miedos.</p> <p>Los aportes deben ser basados en la experiencia. No debe decirse: "No debes tener miedo".</p> <p>Para terminar y evaluar cada participante completará la frase "Me fijé que yo..."</p>	<p>El docente debe pedir que cada persona piense que necesidades considera debe satisfacer para integrarse a un grupo y las escriban en un papel.</p> <p>Cuando se vea que todos están listos, el docente debe invitar a que cada uno comparta sus necesidades con el grupo.</p> <p>Debe haber siempre una motivación por parte del docente a exteriorizar lo que piensan.</p> <p>No puede faltar la retroalimentación para aclarar y profundizar lo que se diga.</p> <p>El docente deberá estar muy atento a las conclusiones, resultados, a la hora de hacerse la retroalimentación, para tratar de captar o percibir estas necesidades básicas y anotarlas en un pizarrón.</p> <p>Al final, el docente pedirá a los participantes que den sus testimonios sobre lo vivenciado.</p>
--------------------------	--	---	---	---	--	---

	Cualidades	Describir a una Persona	Ejercicios Sentimientos Positivos y Halagos	El regalo de la alegría	Miedo	Necesidades Básicas
Ventajas	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se integren en grupo, *Adquieran confianza en sí mismos, *Estimulen su personalidad. 	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se integren en grupo, *Adquieran confianza, *Se desarrolle su poder de observación. *Se propicie la retroalimentación. 	<ul style="list-style-type: none"> *Generar confianza entre los integrantes del grupo. *Aprender cómo responder, sintiéndonos a veces incómodos por un piropo. *Contrarrestar la timidez. 	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se integren en grupo, *Estimulen a sus compañeros. *Creen un ambiente de confianza. *Se desarrolle su poder de observación. 	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Enfrenten sus miedos a través del descubrimiento y la verbalización. *Aprender de los aportes de sus compañeros para disminuir o eliminar sus miedos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Puede eliminar tensiones, roces, problemas entre algunos, etc. *Creen un ambiente de confianza.
Desventajas	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *No se le ocurra que expresar de su compañero y deje el papel en blanco. *No sea del agrado para la persona a la que se le asignó la cualidad, la percepción de parte de sus compañeros. 	<p>Si no se tiene el control de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se puede caer en agresiones. *Se resalten sólo defectos. *No sea del agrado para la persona a la que se le asignó la característica por parte de sus compañeros. 	<p>Si no se tiene el control de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Se puede caer en falta de respeto. *No sea del agrado para la persona que se le hace un piropo. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *No se le ocurra que expresar de su compañero y deje el papel en blanco. *No sea del agrado para la persona a la que se le asignó el comentario. *Se abuse de la posibilidad de lo confidencial. 	<ul style="list-style-type: none"> *Se puede caer en falta de respeto, o que se tome a broma. *Que no expresen realmente sus miedos por pena. *Que no sean de agrado los comentarios vertidos por los compañeros. 	<ul style="list-style-type: none"> *Que no expresen realmente sus necesidades por pena o tabúes. *Se abuse de la posibilidad de poder exteriorizar sus necesidades y se conviertan en necedades.

Técnicas de Confianza

	Presentarnos y Empezar a Conocernos	Trueque de un Secreto
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	-Motivar a los alumnos para que expresen al grupo su personalidad y estado de ánimo mediante la elección de una imagen o fotografía	-Crear mayor capacidad de empatía entre distintos participantes de un grupo.
Tiempo	20 minutos	Unos cuarenta y cinco minutos.
Lugar	El propio salón de clase.	El propio salón de clase.
Integrantes	De 25 a 30 personas.	De 25 a 30 personas.

Técnicas de Consenso

Ejercicio de consenso	Refugio subterráneo
-Desarrollar la capacidad de tomar una decisión a través de consenso. -Desarrollar en los participantes la capacidad de participación en la discusión grupal.	-Esclarecer valores y conceptos morales. -Provocar un ejercicio para mostrar la dificultad de llegar a un consenso cuando son valores y conceptos morales los que están en juego.
Aproximadamente 40 minutos.	Una hora aproximadamente
Salón de clases	Salón de clases
De 25 a 30 personas.	De 25 a 30 personas.

	Presentarnos y Empezar a Conocernos	Trueque de un Secreto
Planeamiento	<p>El docente comenzará diciendo que en ocasiones no podemos exteriorizar nuestro estado de ánimo o personalidad. Sin embargo, cuando vemos imágenes, o escuchamos canciones, por ejemplo, vemos reflejados dichas situaciones.</p> <p>Por ello, se plantea la posibilidad de identificarse, por medio de imágenes, cada participante y exponerlo ante el grupo.</p>	<p>El docente dirá a los alumnos que una forma de sentirse participe de un grupo es entablar relaciones de confianza con los compañeros, más sin embargo, el mayor número de veces no rehusamos a exteriorizar aquello que impide relacionarnos de una mejor manera.</p> <p>Por lo que ahora se da la oportunidad de poderlo hacer de manera anónima.</p>

Ejercicio de consenso	Refugio subterráneo
<p>El docente iniciará comentando que el éxito de un trabajo en equipo consiste en la habilidad para alcanzar consensos respecto de los problemas que puedan plantearse.</p> <p>Por ello, se realizará un ejercicio tendiente a desarrollar la habilidad de alcanzar consensos, partiendo de un problema proporcionado.</p>	<p>El docente comentará que cada región y familia presentan distintos grados de valores y principios morales, atendiendo a sus tradiciones y medio en el que se desarrollan.</p> <p>No obstante ello, se procura que exista un parámetro estándar, tratándose de actividades con la participación de integrantes pertenecientes a distintos lugares y familia.</p> <p>Por ello, los integrantes del grupo conformados en equipos procurarán obtener una decisión por consenso, que incluya principios y valores morales.</p>

	Presentarnos y Empezar a Conocernos	Trueque de un Secreto
Desarrollo	<p>El docente selecciona fotos que muestren personas que reflejen soledad, tristeza, desamparo, en conflicto, alegres, pobreza, riqueza, etc.</p> <p>Posteriormente, las debe colocar en una mesa o en el piso con espacio para que el grupo pueda caminar alrededor de ellas y mirarlas todas bien.</p> <p>En silencio cada persona elige una foto que más le represente: "Como soy yo últimamente".</p> <p>Una vez elegida la foto, cada persona debe explicar al grupo el por qué considera que la foto lo representa como es.</p> <p>Al final debe solicitarse al grupo exprese su vivencia. "Yo aprendí que..."</p>	<p>El docente distribuye una papeleta a cada uno.</p> <p>Los participantes deberán escribir en la papeleta la dificultad que encuentran en al relación y que no les agrada exponer oralmente en público.</p> <p>El docente recomienda que disimulen la letra para que no se sepa quién es el autor.</p> <p>Todos doblan la papeleta de forma idéntica y una vez recogidas se mezclan y se distribuyen nuevamente a los participantes.</p> <p>El docente pide que cada uno asuma el problema que le ha tocado y que lo haga como si él mismo fuera el autor, esforzándose por comprenderlo.</p> <p>Posteriormente, cada uno lee en voz alta el problema haciendo suyo y aporta su solución.</p> <p>No se permite debate ni preguntas durante la exposición.</p>

Ejercicio de consenso	Refugio subterráneo
<p>El docente divide el grupo en equipos de 5 personas.</p> <p>Cada participante recibe una copia del problema y toma su decisión personal empleando en ello unos cinco minutos.</p> <p>Se da a cada sub-grupo otra copia del texto en al que pondrán el orden preferencial del grupo</p> <p>Cada participante procurará defender su punto de vista argumentando con las razones que a él le llevaron a establecer su propio orden preferencial cuando tomó su decisión individual.</p> <p>Terminada la tarea de grupo, se organiza una reunión con se organiza una reunión con todos para comentarios y apreciaciones.</p>	<p>El docente distribuirá una copia del texto a poner en consenso, mismo que debe contener aspectos morales y éticos a tomarse en consideración.</p> <p>Luego, en sub-grupos de cinco personas deben trabajar por llegar al consenso en su decisión. Se dan diez minutos para ello.</p> <p>Al finalizar, se forma de nuevo el grupo grande y cada sub-grupo relata el resultado de su decisión</p> <p>Se puede intentar llegar al consenso entre las opciones hechas por cada sub-grupo.</p> <p>Finalmente, se pide narren la experiencia vivida.</p>

	Presentarnos y Empezar a Conocernos	Trueque de un Secreto
Ventajas	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Adquieran confianza en sí mismos. *Reflexionen y estimulen su personalidad. *Se integren como grupo. 	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Adquieran confianza en sí mismos. *Reflexionen en los problemas que se suscitan a su alrededor. *Se integren como grupo a través del conocimiento de las necesidades de los compañeros.
Desventajas	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Por pena no expresen a sus compañeros su verdadera personalidad o estado de ánimo. *No exista suficiente motivación para exteriorizar su postura. *No se encuentren bien seleccionadas las imágenes y algunos alumnos no se identifiquen con las mismas. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *No tomen como suyo el problema asignado y por ende no le den importancia a la solución. *Si no hay control de grupo se presta a faltas de respeto con relación al problema. *Se deje el papel en blanco, aprovechándose del anonimato.

Ejercicio de consenso	Refugio subterráneo
<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Desarrollen su habilidad llegar a acuerdos. *Adquieran confianza en sí mismos y en lo que postulan. *Se promueva una participación uniforme. 	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Desarrollen su habilidad llegar a acuerdos. *Se promueva una participación uniforme. *Se analice su personalidad, mediante la reflexión sobre temas éticos y morales.
<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Si no se trata de un grupo maduro no se pueda llegar a consenso. *Exista un líder que impida llegar a consenso, queriendo imponer su punto de vista. *No exista motivación suficiente para darle la importancia necesaria al trabajo. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *La diversidad de puntos de vista impida llegar a un acuerdo. *Exista un líder que impida llegar a consenso, queriendo imponer su punto de vista. *No sean gratos los comentarios de alguno de los participantes. * Puede caerse en insultos o burlas para algún compañero.

Técnicas de Reflexión

	Diferencias de género	La libertad	Juego de roles o "Roleplaying"	Ser y tener	Sociodrama de las clases
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	-Desarrollar la habilidad para alcanzar consensos tratándose de opiniones de los miembros del grupo, en relación con un tema en el que se exponen diferencias de géneros en la realidad social.	-Reflexionar sobre el ansia de libertad del joven moderno, descubrir que la libertad no es omnímoda.	-Identificar a los alumnos con un problema, buscando que personalicen su tratamiento y la reflexión sobre las actitudes que en él están implicadas. -Promover un ambiente de interés y de estudio en torno a la discusión de un problema.	-Analizar la realidad socioeconómica del momento presente.	-Presentar situaciones problemáticas, ideas, propuestas, y actuaciones contradictorias que susciten la discusión y profundización de un tema en los distintos estratos de la sociedad.
Tiempo	Aproximadamente 90 minutos.	60 minutos	60 minutos	60 minutos	60 minutos
Lugar	El propio salón de clase.	El propio salón de clase, acondicionado con frases de autores célebres sobre la libertad.	El propio salón de clase	El propio salón de clase	El propio salón de clase
Integrantes	De 25 a 30 personas de ambos sexos distribuidos en pequeños grupos.	No más de 20 personas	De 25 a 30 personas	De 25 a 30 personas	De 25 a 30 personas

	Diferencias de género	La libertad	Juego de roles o "Roleplaying"	Ser y tener	Sociodrama de las clases
Planeamiento	<p>El docente iniciará la sesión señalando que siempre han sido motivo de grandes debates los temas que abordan cuestiones de diferencias de géneros, siendo en la mayoría de ellos muy complejo alcanzar un consenso.</p> <p>Por ello, se plantea realizar un ejercicio en el que se proporcione una lectura a los participantes con la cual discutirán la veracidad o falsedad de lo ahí afirmado, utilizando distintas técnicas para representar su punto de vista y tratar de llegar a un consenso.</p>	<p>El docente comentará a sus alumnos que en la mayoría de las veces la juventud no tiene bien clara la idea de la libertad, por ello se va a realizar una práctica en la que se analicen lecturas y frases, que ayuden a formar una opinión y a su vez unificar criterios y conceptos respecto del tema.</p>	<p>El docente iniciará la sesión comentando que ante una determinada situación, hecho o problema, principalmente de índole moral, valores, formación de actitudes, etc., pueden presentarse diversas formas de solución, dependiendo de cada persona.</p> <p>En dicho entendido, se plantea realizar una práctica en la que entre todos se estudie un problema haciéndolo suyo y se busquen soluciones.</p>	<p>El docente iniciará la sesión comentando que la vida presenta diversos problemas, los cuales se abordan de muy distintas formas dependiendo de cada persona.</p> <p>Por ello, se propone practicar distintos ejercicios enfocados a la realidad que se vive y comparar la posición de los participantes de forma grupal e individual, en la forma de abordar los temas.</p>	<p>El docente iniciará la sesión comentando que dependiendo del nivel socioeconómico de la gente se presentan diversos problemas particulares.</p> <p>Derivado de ello, se planteará realizar una reflexión y toma de posición ante las diferentes clases sociales representadas en un sociodrama.</p>

	Diferencias de género	La libertad	Juego de roles o "Roleplaying"	Ser y tener	Sociodrama de las clases
Desarrollo	<p>La técnica se debe desarrollar en cuatro etapas, las cuales se les hará saber desde un inicio para que se administren sus tiempos.</p> <p>1. Se formarán pequeños subgrupos integrados de personas de ambos sexos, a los cuales se les da 2 documentos a leer para discutir sobre la verdad o falsedad, o posible exageración de las afirmaciones ahí vertidas, para posteriormente responder una serie de preguntas sobre el tema. (15 min. máximo)</p> <p>2. Se montaran sociodramas sobre la realidad que observan del tema y otros sobre relaciones ideales. (30 min. máximo)</p> <p>3. Cada grupo elaborará una cartelera en la que desarrollará un aspecto distinto del tema a debate, sirviéndose de láminas, cartulina y marcadores. La misma será presentada en plenario con una explicación detallada. (30 min. máximo)</p> <p>4. Se reúne a los subgrupos para elaborara algunas conclusiones deducidas del tema, en plan práctico. (15 min. máximo)</p>	<p>Consiste en una técnica de tres etapas:</p> <p>1. Debe dividirse el grupo pequeños subgrupos, proporcionándoles una lectura sobre el tema de la libertad, la cual leerán y comentarán con base en una serie de preguntas: (15 min. máximo)</p> <p>2. Cada grupo montará un sociodrama en el que exprese, unos, cómo usar debidamente de la libertad; otros, cómo se abusa de la libertad. (30 min. máximo)</p> <p>3. Se reúne a los subgrupos para elaborara algunas conclusiones deducidas del tema, en plan práctico. (15 min. máximo)</p>	<p>El profesor explica el problema, identificando los personajes y la escena o escenas que se representarán. El profesor pide voluntarios para la representación</p> <p>Los actores se sitúan en un estrado ante el resto de compañeros.</p> <p>Los actores representan la escena, expresándose con su propio lenguaje.</p> <p>El grupo no debe interferir el desarrollo de la escena por ningún motivo. Se debe procurar evitar las reacciones exteriores que puedan influir en los actores.</p> <p>La actuación debe ser fundamentalmente a través de la palabra.</p> <p>El profesor debe parar el ejercicio cuando considere que ya se ha aportado suficiente material para posteriormente realizar un debate sobre lo expuesto.</p> <p>Para terminar conviene que otros voluntarios vuelvan a representar el problema, teniendo en cuenta lo que se ha reflexionado.</p>	<p>Consiste en una técnica de tres etapas:</p> <p>1. El profesor debe dividir el grupo en pequeños subgrupos, proporcionándoles a los alumnos dibujos e ilustraciones frases y lecturas que reflejen alguna situación de la vida real.</p> <p>Los participantes analizarán de manera individual y colectiva el material que se les ha proporcionado y se tomarán conclusiones por subgrupo. (15 min. máximo)</p> <p>2. Se plantea, montar representaciones basadas en hechos concretos de la sociedad orientadas a obtener una reflexión sobre el tema. (30 min. máximo)</p> <p>3. Se reúne a los subgrupos para elaborara algunas conclusiones deducidas del tema, en plan práctico. (15 min. máximo)</p>	<p>El grupo se divide en cuatro grupos de igual cantidad.</p> <p>Cada grupo va a representar una clase de gente muy determinada, sin que los demás se enteren.</p> <p>Cuando cada grupo sabe "qué gente" debe representar, recibe una pregunta. Las preguntas se refieren a la gente que ellos representan ¿Cómo vive esa gente? ¿Por qué vive así? ¿A donde les lleva esa situación?</p> <p>Una vez que el grupo ha profundizado sobre su "gente", prepara una representación teatral donde tratan de representar esa clase social sobre la que han reflexionado.</p> <p>En plenario cada clase social representa el papel que han preparado sin mencionar el nombre. El resto de los participantes debe poder describir la clase social representada y reflexionar sobre ésta.</p> <p>Se puede hacer al final una pequeña discusión a través de preguntas.</p>

	Diferencias de género	La libertad	Juego de roles o "Roleplaying"	Ser y tener	Sociodrama de las clases
Ventajas	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Desarrollen la capacidad de llegar a consensos sobre temas de debate. *Adquieran confianza en sí mismos para relacionarse en grupo. *Reflexionen y estimulen su personalidad. *Se integren como grupo. 	<p>Propicia que los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Desarrollen la capacidad de llegar a consensos. *Adquieran confianza en sí mismos para relacionarse en grupo. *Se integren como grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> *Es muy motivador y permite crear un ambiente de mucha participación en el diálogo o debate posterior, especialmente cuando el grupo se siente implicado en lo que se representa. *Acerca al grupo a problemas de la vida real. *Permite bajar del campo de las abstracciones al de las realidades. 	<ul style="list-style-type: none"> *Es muy motivador y permite crear un ambiente de mucha participación en el diálogo o debate posterior, especialmente cuando el grupo se siente implicado en lo que se representa. *Acerca al grupo a problemas de la vida real. *Permite bajar del campo de las abstracciones al de las realidades. 	<ul style="list-style-type: none"> *Es muy motivador y permite crear un ambiente de mucha participación en el diálogo o debate posterior, especialmente cuando el grupo se siente implicado en lo que se representa. *Acerca al grupo a problemas de la vida real. *Permite bajar del campo de las abstracciones al de las realidades. *Permite integrar al grupo. *Desarrollen la capacidad de llegar a consensos sobre temas de debate.
Desventajas	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *No tomen como suyo el problema asignado y por ende no le den importancia a la solución. *Se extiendan los tiempos y no se complete la actividad en una sola sesión, perdiendo el sentido de la misma. *Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Si no existe motivación suficiente de parte del docente puede que los alumnos no le den importancia debida ala práctica. *Se extiendan los tiempos y no se complete la actividad en una sola sesión, perdiendo el sentido de la misma. *Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Si no existe motivación suficiente de parte del docente puede que los alumnos no le den importancia debida ala práctica. *Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Si no existe motivación suficiente de parte del docente puede que los alumnos no le den importancia debida ala práctica. *Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto. 	<p>Puede resultar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> *Si no existe motivación suficiente de parte del docente puede que los alumnos no le den importancia debida ala práctica. *Se extiendan los tiempos y no se complete la actividad en una sola sesión, perdiendo el sentido de la misma. *Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto.

Técnicas para fomentar la participación

	Corrillos	Discusión dirigida	Foro	Phillips 66	Técnica de la Reja	Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos
Concepto <i>¿Qué es?</i>	Se trata de una táctica educativa que divide un grupo grande en varios pequeños, para facilitar una discusión sobre un tema determinado.	Técnica que consiste en el tratamiento de un tema o problema por un grupo pequeño a través de un dialogo libre o informal dirigido por un coordinador. Alumnos y maestros consideran juntos ciertos temas o problemas; intercambian o confrontan ideas, conocimientos, criterios, etcétera, a fin de analizarlos, aclararlos, explicarlos y resolverlos.	Se lleva a cabo, generalmente, después de una actividad de interés general, tal como la proyección de una película, la realización de una conferencia, etc. En el foro tienen derecho a tomar la palabra todos los asistentes, dirigidos por un moderador. El ambiente debe ser informal, pero sometido a ciertas reglas; por ejemplo, no apartarse del tema, exponer con objetividad, centrarse en el asunto, todo esto para evitar cualquier referencia personal.	Un grupo grande se divide en varios pequeños formados por seis personas, para discutir durante seis minutos un tema y llegar a la conclusión. De los informes de los subgrupos se extrae la conclusión general.	La dinámica de esta técnica pretende que la información comunicada a un grupo se extienda hacia todos su miembros. Cada elemento del equipo debe tener claro el comentario que se hizo en todo el grupo.	Este técnica consiste en la división de un grupo grande en parejas, para hablar sobre un tema o cuestión determinados en voz baja sin molestar a los demás. <i>Cuchichear</i> significa hablar en voz baja a otra persona, de manera que los demás no se enteren.

	Corrillos	Discusión dirigida	Foro	Phillips 66	Técnica de la Reja	Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	<p>-Promover la participación activa de todos los miembros del grupo, por numeroso que éste sea.</p> <p>-Obtener en poco tiempo las opiniones de todos los integrantes del grupo.</p> <p>-Despertar el interés del auditorio al comenzar un programa.</p> <p>-Informarse sobre los intereses de grupo.</p>	<p>-Despertar el interés de los alumnos.</p> <p>-Favorecer el desarrollo de la capacidad de reflexión, análisis y síntesis.</p> <p>-Diagnosticar la comprensión lograda por los alumnos.</p> <p>-Intercambiar ideas y opiniones haciendo consideraciones sobre un tema o problema.</p> <p>-Lograr habilidad para expresarse defendiendo sus propios criterios.</p>	<p>-Permitir la libre expresión de ideas y opiniones a todos los integrantes del auditorio.</p> <p>-Establecer diversos enfoques.</p> <p>-Desarrollar la participación de los miembros.</p> <p>-Integrar el grupo.</p>	<p>-Obtener la participación de todos los miembros del grupo.</p> <p>-Obtener información del grupo.</p> <p>-Obtener solución democrática del grupo ante un problema.</p>	<p>-Aprovechar los conocimientos y experiencias de personas con diferentes formaciones.</p>	<p>-Obtener opiniones compartidas.</p> <p>-Obtener la participación de todo el grupo.</p> <p>-Recoger sugerencias.</p>
Tiempo	20 o 25 minutos para la discusión del corrillo y 10 minutos para la exposición oral de las conclusiones.	En principio, una hora. Si persiste el interés, pues de prolongarse, pero no excesivamente.	Cada expositor, de uno a 3 minutos.	6 minutos para la discusión; un minuto por persona.	Una hora dividida en dos sesiones de 30 minutos.	Dos o tres minutos
Lugar	Debe realizarse en un lugar cómodo, las sillas deben estar colocadas en círculo.	Colocarse en círculo alrededor de una mesa grande, para que los participantes puedan verse cómodamente.	Un local amplio. Es importante limitar el número de asistentes a las posibilidades físicas de audición.	Una sala lo suficientemente grande como para que puedan colocarse los subgrupos.	El salón de clase.	Salón de clase u otro

	Corrillos	Discusión dirigida	Foro	Phillips 66	Técnica de la Reja	Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos
Integrantes	Todo el grupo	Grupo y maestro coordinador. Máximo, veinte integrantes.	Todo el auditorio, el coordinador o moderador, el secretario o ayudante, este último observa y anota por orden a quienes solicitan la palabra. Se sugiere que los participantes del foro sean homogéneos.	Todo el grupo.	Todo el grupo.	Todo el grupo, dividido en parejas.
Planeamiento	Hágase la división del grupo en corrillos, y asígnese un número para deshacer las camarillas. Prepárese copias escritas de las preguntas que se formularán en papeletas, al menos una para cada grupo.	Definir claramente el objetivo, determinar de antemano el tema que se desea discutir, para que todos puedan prepararse, informarse y hacer la discusión más viva e interesante.	Se proporciona el tema o problema por discutir a los participantes del foro, para que lo reflexionen. Debe preverse que en el momento de realizar el foro todo el auditorio participe. El coordinador o moderador debe tener capacidad de organización, dicción, diplomacia, serenidad seguridad, dinamismo para estimular la participación y buen controlador de la misma, puesto que el auditorio es heterogéneo.	El coordinador debe conocer el procedimiento y saber utilizarlo. La técnica Phillips 66 surge de improviso en cualquier momento de una reunión.	Luego de seleccionar el tema, los equipos se dividirán según sea la extensión.	No requiere preparación, ya que se emplea cuando se necesita conocer sólo una opinión sobre un tema, problema, etcétera.

	Corrillos	Discusión dirigida	Foro	Phillips 66	Técnica de la Reja	Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos
Desarrollo	<p>El coordinador redacta preguntas sobre el tema a discutir, las cuales se formulan en tarjetas y se distribuyen a los equipos integrantes del grupo.</p> <p>El coordinador debe explicar ¿Cómo funciona?, ¿Qué se espera? y ¿Qué tiempo se concede? para la práctica.</p> <p>Cada equipo discute el tema con objeto de llegar a conclusiones parciales.</p> <p>Mientras los equipos trabajan, el coordinador circula por el salón de clase a fin de observar su actividad.</p> <p>Al final el coordinador debe conceder la palabra al secretario de cada grupo, para que exprese sus conclusiones. Luego las ordena e integra.</p>	<p>El coordinador hace una breve introducción para ubicar al grupo en el tema elegido y poder formular la primera cuestión, dando así marcha al diálogo.</p> <p>Debe guiar la discusión sin presiones, dar la palabra oportunamente, a fin de que todos logren los objetivos propuestos.</p> <p>Es deseable que el coordinador no intervenga propiamente en la discusión.</p> <p>Debe respetar los criterios de los alumnos y estimularlos para que todos participen; desechar las malas interpretaciones y errores.</p> <p>Finalmente, se hará la síntesis o integración de las conclusiones.</p>	<p>El moderador abre el foro y explica el tema o hecho a tratar.</p> <p>Recomienda las formalidades a las que han de someterse los participantes: brevedad, objetividad, etc.</p> <p>Formula una pregunta concreta e invita al auditorio a exponer sus ideas.</p> <p>El moderador concede la palabra por orden de petición y limita el tiempo a los expositores.</p> <p>Una vez terminado el foro, el coordinador hace una síntesis de lo expuesto, extrae las conclusiones, señala las coincidencias y discrepancias de criterios.</p>	<p>El coordinador explica la técnica e indica la agilidad con que deben trabajar los grupos.</p> <p>Cada subgrupo debe nombrar un coordinador que dirija y un secretario que anote la conclusión.</p> <p>Cada miembro expone su opinión durante un minuto.</p> <p>El coordinador pide al secretario que anote en el pizarrón, a fin de que el grupo se entere de las diversas opiniones de los subgrupos.</p> <p>Finalmente, de estos informes se deduce la conclusión general.</p>	<p>El coordinador expone el tema, hecho o problema por tratar.</p> <p>El grupo se divide en subgrupos en los que se numera a cada uno de los miembros.</p> <p>En el primer paso la numeración es vertical, en el segundo horizontal; de tal forma que cada elemento participe en dos equipos.</p>	<p>Se plantea una pregunta y se pide a la pareja que busque la mejor solución y comunique el resultado en unos minutos.</p> <p>El coordinador invita al grupo a discutir acerca de alguna cuestión prevista o imprevista.</p> <p>Cada miembro puede hablar con el que se encuentre a su lado, sin necesidad de cambiarse de lugar.</p> <p>Durante la sesión puede obtenerse una opinión compartida sobre una pregunta formulada al conjunto.</p> <p>De las respuestas de todos, el coordinador extrae la respuesta final.</p>

	Corrillos	Discusión dirigida	Foro	Phillips 66	Técnica de la Reja	Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - Crea una atmósfera informal. - Ayuda a superar inhibiciones para hablar en público al dar seguridad y confianza individual. - Alienta la división del trabajo y la responsabilidad. - Estimula ideas dentro de un grupo pequeño, desarrolla la capacidad de síntesis y concentración, obliga a pensar y a discutir. - Es un método rápido, cuando se desea conocer la opinión general sobre un tema. - Permite analizar un problema complicado - Evita la fatiga y el aburrimiento de las reuniones grandes, y amplía el área de comunicación y de participación interpersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> - El grupo participa activamente mediante la intercomunicación, la exposición de puntos de vista contrastados, el ordenamiento del pensamiento, la facultad de razonamiento y el análisis crítico de los estudiantes. - Hay participación democrática de alumnos y maestros al determinar y elegir el tema, así como los objetivos a lograr. - Los alumnos tienen que investigar el tema y prepararlo, por lo que se establece una atmósfera de responsabilidad. - Permite el máximo de interacción, sentido de igualdad, facilita la ampliación de puntos de vista y enseña a los integrantes a pensar como grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permite obtener opiniones de un grupo más o menos numeroso acerca de un tema, hecho o problema, y llegar a conclusiones generales. - A veces puede ser práctico dividirse en subgrupos, para trabajar en forma de comisiones. - Constituyen un buen medio para descubrir problemas y para obtener datos. - Se observan las reacciones de los interrogadores y las respuestas de los interrogados. - Hay informalidad en la discusión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Útil para la exploración del criterio del grupo y para conocer el consenso general rápidamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - La información de cada equipo llega a todos los miembros del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una forma abreviada de la técnica Phillips 66, siendo un procedimiento informal. - Garantiza la participación total del grupo. - Es fácil de organizar y poner en práctica

	Corrillos	Discusión dirigida	Foro	Phillips 66	Técnica de la Reja	Sesiones de cuchicheo o diálogos simultáneos
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> - No proporciona información especializada. -El nivel de conocimiento y experiencia de cada grupo es variado. - El tiempo es limitado para la discusión, la redacción de conclusiones y la información al grupo total. 	<ul style="list-style-type: none"> - Puede desviarse del tema y dar lugar a indiscreciones, ya que el ambiente comunicativo del grupo incita a compartir todo lo que se sabe. - En ocasiones, no se sabe escuchar. - Los grupos juveniles se excitan con frecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para oír bien a los expositores y desorden, si no se han previsto con exactitud los lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> - No proporciona información, ya que el tiempo es muy limitado. 	<ul style="list-style-type: none"> - La información se limita al conocimiento de los integrantes de los equipos y quizás exista bulla en la comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Puede producirse alboroto, porque todos hablan a la vez. - En las parejas, uno puede dominar al otro.

Técnicas para fomentar la participación.

	Asamblea	Comisión	Estudio de casos	Seminario	Torbellino de ideas
Concepto <i>¿Qué es?</i>	<p>Es una sesión en la que se discute un tema preciso y de interés para la comunidad.</p> <p>Las asambleas pueden ser nacionales, regionales, estatales, de instituciones, etc., y cumplen muchas funciones en la vida pública.</p>	<p>Un grupo reducido discute un tema o problema específico para presentar sus conclusiones ante un grupo grande, al cual representa.</p> <p>También puede ejecutar un proyecto por encargo de alguna organización o grupo grande.</p> <p>Otras veces, se utiliza la técnica de la comisión cuando se considera que un tema o problema específico requiere un estudio más detenido por parte de personas capacitadas.</p>	<p>Consiste en analizar un caso real o simulado con todos los detalles y pormenores, para extraer conclusiones y proporcionar soluciones del problema.</p>	<p>Consiste en un estudio sistemático de un tema planeado por un grupo pequeño de individuos, con objeto de lograr el conocimiento completo y específico de una materia.</p> <p>El seminario es formativo e informativo, porque pretende que el alumno conozca, pero también que aprenda a conocer.</p> <p>La labor del seminario consiste en investigar, buscar información, discutir en colaboración, analizar hechos, exponer puntos de vista, reflexionar sobre los problemas suscitados y confrontar criterios en un ambiente de ayuda recíproca para poder lograr las conclusiones del tema.</p>	<p>Consiste en que los miembros de un grupo hablan con toda libertad, despojados de inhibiciones, sobre un tema o cuestión, con objeto de producir ideas originales, generar nuevas soluciones y establecer nuevas relaciones entre los hechos e integrarlos de manera distinta.</p> <p><i>Brainstorming</i> se traduce al español como "torbellino de ideas", mina de ideas, promoción de capacidades creativas, discusión creadora. Por ello, el ser humano no sólo puede razonar sino crear e intuir.</p>

	Asamblea	Comisión	Estudio de casos	Seminario	Torbellino de ideas
Objetivos ¿Qué pretende?	-Informar al auditorio respecto de los problemas y actividades de la comunidad. -Aclarar situaciones de grupo.	-Estudiar a fondo un problema, con objeto de llevar las conclusiones al grupo que lo ha comisionado para ello. -Ejecutar un proyecto respecto del cual el grupo pequeño ha recibido instrucciones del grupo grande.	-Poner al grupo en contacto con hechos reales y vincularlo con el aspecto teórico.	-Investigar intensivamente un tema planificado por el grupo de seminario. -Compartir la investigación con el grupo.	-Desarrollar la imaginación creadora. -Encontrar ideas originales. -Encontrar nuevas soluciones.
Tiempo	Puede durar varias horas.	Se desarrolla según sea el tiempo del cual dispongan y necesiten los integrantes de la comisión. El número de sesiones es flexible, de acuerdo con la necesidad de intercambio y confrontación.	Depende de las circunstancias y de la complejidad del caso. Se recomienda que no exceda de una hora.	Las sesiones de los seminarios suelen durar de dos a cuatro horas, si es preciso, lo importante es que la exposición quede clara y el diálogo se desenvuelva sin presión de tiempo. El seminario en su totalidad puede ser trabajado durante días, meses e incluso años, hasta dar por terminada la labor, toda vez que su extensión depende del número y profundidad de temas a tratar, así como del tiempo disponible.	Sin horario
Lugar	Grandes salones tales como sala de actos, teatros, paraninfos. Es necesaria una buena acústica.	Fuera del grupo.	Salón de clase.	Se necesita un lugar tranquilo para las reuniones. Sin embargo, cada subgrupo trabaja según su particular elección.	Sitio tranquilo, cómodo, donde no haya interrupciones ni interferencias.

	Asamblea	Comisión	Estudio de casos	Seminario	Torbellino de ideas
Integrantes	Auditorio, Mesa directiva, Presidente, Secretario, Argumentadores.	Cinco o seis personas, quienes deben ser propuestas y nombradas por el grupo.	Todo el grupo	No menos de cinco ni más de doce personas. El director debe ser un miembro que coordine la labor, pero que no la resuelve personalmente. Un secretario debe tomar notas de las conclusiones parciales y finales.	Personas dispuestas a liberar sus inhibiciones.
Planeamiento	El asunto debe ser anunciado con anticipación para que el grupo pueda prepararse y consultar fuentes bibliográficas. Debe elegirse un presidente, un secretario y varios argumentadores para la controversia del tema elegido; esta elección debe ser discutida por toda la asamblea. Los proyectistas, la mesa y el auditorio deben coordinar las tareas específicas en el plan total de la reunión. Las asambleas prestan tanta atención a la mesa como al auditorio. La participación directa del	De un grupo grande que considera necesita la profundización de un tema y la realización de una tarea específica, elige a varios de los integrantes del mismo, determina cuál será la tarea específica de ésta y establece la fecha en que deben presentar las conclusiones de sus trabajos. El grupo pequeño o comisión debe seguir los lineamientos que se le señalen y sustentar los mismos principios.	El caso debe ser seleccionado con cuidado por el docente o por el grupo y presentado, de tal modo que sugiera el análisis profundo y el intercambio de ideas. Debe ser conocido y dominado en todo su detalle por el conductor, a fin de que pueda dar las explicaciones necesarias. Si es posible, el caso debe ser presentado por escrito al grupo, junto con un cuestionario que facilite el análisis. El análisis de casos sigue el siguiente proceso: Investigación del hecho. Definición del	Supone una minuciosa preparación y distribución del trabajo, así como sesiones de evaluación para determinar la eficacia de la labor realizada. El director selecciona los temas o áreas de interés en que desean trabajar, prepara un temario, ubica elementos y fuentes de consulta, dispone locales y elementos de trabajo, horarios, etc. Tanto el desarrollo de las tareas como el de los temas y subtemas es planificado por todos los miembros en la primera sesión del grupo, previamente a la exposición del esquema hecho por el director.	El grupo debe conocer el tema que se va a trabajar con suficiente antelación, a fin de pensar en él y de que actúe sobre el inconsciente de los participantes. Esta técnica se basa en el supuesto psicológico de que si las personas actúan con toda libertad, en un clima informal, para expresar lo que se les ocurra ya sea real, imaginario, fantástico, extravagante, lógico, existe la posibilidad de que surja la idea brillante y creadora.

	Asamblea	Comisión	Estudio de casos	Seminario	Torbellino de ideas
	<p>auditorio en las asambleas es su tónica.</p>		<p>problema. Análisis del problema. Solución.</p> <p>Al final, no sólo es el hecho en sí lo que debe importar, sino la explicación amplia y detallada del mismo, para integrarlo en un contexto peculiar.</p>	<p>El trabajo deberá ser producto de todos los participantes, para lo cual será necesario que éstos posean intereses comunes y un nivel de preparación semejante.</p> <p>Los alumnos deben recurrir a fuentes originales de información.</p> <p>Asimismo, para el trabajo concreto y la exposición del tema, deberán adquirir del exterior los conocimientos en una forma individual y luego compartirlos con sus compañeros de trabajo.</p> <p>La investigación debe ser asesorada por un especialista en la materia; a fin de que los alumnos participen activamente en la investigación, ya que el director es sólo un asesor.</p> <p>Toda sesión de seminario debe concluir con una sesión de resumen y evaluación del trabajo.</p>	

	Asamblea	Comisión	Estudio de casos	Seminario	Torbellino de ideas
Desarrollo	<p>El presidente abre la sesión de la asamblea, expone brevemente, el tema a tratar y luego toman la palabra los argumentadores.</p> <p>Los proyectistas deben considerar con mucho cuidado los aspectos y problemas de la reunión, antes que la mesa directiva y el auditorio participen directamente.</p> <p>El presidente controla la discusión, mientras el secretario registra el pizarrón los informes de la discusión y las conclusiones de la misma.</p> <p>Finalmente, se discute la tesis y la antítesis presentada por toda la asamblea.</p> <p>Debe establecerse una verdadera interacción entre todos los participantes, pues la participación del auditorio debe convertirse en práctica común y aceptada.</p>	<p>En una primera sesión, la comisión, que trabaja por su cuenta, designa un presidente y un secretario.</p> <p>El presidente dirige las reuniones, mientras el secretario toma nota de lo tratado y prepara el informe que llevará al grupo grande.</p> <p>En una reunión final, se presenta la relación del trabajo y las conclusiones del mismo, y se efectúa la evaluación final.</p>	<p>El docente, conductor o guía de la técnica explica al grupo el objetivo y el mecanismo de la misma.</p> <p>Posteriormente, expone el caso y reparte las copias preparadas para tal fin.</p> <p>El grupo estudia el caso, lo analiza y da sus puntos de vista, a través del intercambio de ideas y opiniones desde diversos puntos de vista libremente y sin tensiones.</p> <p>El conductor evitará dar su opinión para dejar que el grupo piense por sí mismo. Sin embargo, lo hará oportunamente para elevar el grado de interés.</p> <p>Terminada la discusión, el conductor efectúa la recapitulación final, presenta los problemas y las soluciones planteadas y destaca los aspectos originales.</p> <p>El grupo reflexiona sobre las mejores soluciones para el caso estudiado, las cuales pueden ser por un participante y comentadas por todos.</p>	<p>El organizador, director del seminario, después de las palabras iniciales formulará a título de sugerencia la agenda previa inicial que ha sido preparada, la cual será discutida por todo el grupo.</p> <p>El plan personal, con acuerdo del grupo, queda convertido en plan definitivo.</p> <p>Hechas las indagaciones necesarias, buscando la información, consultado fuentes bibliográficas, recurrido a expertos asesores, analizado datos e informaciones, se concluye que el seminario ha logrado sus objetivos.</p> <p>Luego, el grupo redacta las conclusiones y se lleva a cabo la evaluación de las tareas realizadas, la participación de cada uno de los miembros, el interés y la capacidad personal, mediante las técnicas de grupo consideradas más apropiadas.</p>	<p>El director precisa el tema.</p> <p>Los miembros deben centrar su atención en el problema, vivir en el problema y crear una atmósfera propicia para las manifestaciones espontáneas de todo tipo.</p> <p>Se suprime la crítica y toda clase de manifestación rígida que impida la libre asociación de ideas o prive la natural espontaneidad.</p> <p>Cuando se termina la sesión, el secretario debe leerla lista de las proposiciones más valiosas.</p> <p>Luego se procede a la compaginación con la práctica de las ideas clasificadas.</p> <p>El director hace un resumen y junto con el grupo extrae las conclusiones.</p>

	Asamblea	Comisión	Estudio de casos	Seminario	Torbellino de ideas
Ventajas	<p>-Se da una verdadera comunicación e interacción comunitaria, así como una participación directa del auditorio.</p> <p>-Se ve la reacción del auditorio ante un punto de vista discutido.</p> <p>-La asamblea, por votación democrática, toma las decisiones.</p> <p>-Una asamblea debidamente proyectada es uno de los mejores medios para mantener a la gente informada respecto de las actividades de la comunidad.</p>	<p>-Presenta la ejecución de actividades específicas útiles en la vida de la escuela dentro de un ambiente informal.</p> <p>-El nombramiento de una comisión sirve para facilitar el estudio de un tema o programar aspectos parciales del mismo.</p>	<p>-Enseña a analizar situaciones y hechos.</p> <p>-Desarrolla el razonamiento y hace que el grupo se ejercite en situaciones ejemplificativas de problemas de la vida cotidiana.</p> <p>-Se logra un aprendizaje significativo, toda vez que se presentan varias soluciones según la manera de enfocar la vida de cada uno de los miembros del grupo.</p>	<p>-Se logra actualización, perfeccionamiento y profundización de estudios.</p> <p>-Es útil para buscar información, analizar a fondo datos e informaciones y confrontar puntos de vista.</p> <p>-El aprendizaje logrado de esta forma es de calidad superior al logrado en los libros de texto.</p> <p>-Se da un aprendizaje eficaz, puesto que son los alumnos quienes toman para sí la responsabilidad de aprender e investigar.</p>	<p>-Agrupa participantes maduros, valiosos para desarrollar capacidades creativas.</p> <p>-Propicia la espontaneidad.</p> <p>-La crítica se deja a un lado, para fomentar la creación.</p> <p>-Se presenta una libre asociación de ideas.</p> <p>-Existe un gran número de ideas, lo que abre la posibilidad de hallar la solución más adecuada.</p>
Desventajas	<p>-Interrupciones de entradas y salidas inevitables cuando la asamblea es muy numerosa.</p> <p>-La libre discusión informal se presta a la divagación y al desorden.</p>	<p>-La posible irresponsabilidad de los miembros de la comisión puede ocasionar que no se complementen los principios planteados de origen.</p> <p>-Las comisiones funcionan bajo estrecho control de autoridad, por tanto, tienen una mínima libertad al seguir totalmente las directivas del grupo grande.</p>	<p>-Se presentan soluciones diversas para el mismo problema.</p>	<p>-Se necesitan personas con hábitos de trabajo intelectual, pues es necesario ser hasta cierto punto creador.</p> <p>-Por lo general, hay dificultades para encontrar bibliografía.</p>	<p>-Si participan individuos inmaduros, fracasará.</p> <p>-Es difícil encontrar personas no dominadas por alguna inhibición.</p>

Técnicas de planificación

	La baraja de la planificación	Miremos más allá	Reconstrucción
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	Conocer y ordenar los pasos que deben seguirse en un proceso de planificación en un plan de trabajo concreto.	Apoyar a un grupo a organizarse, ordenar y planificar su trabajo a la hora de ejecutar actividades concretas.	Analizar la capacidad de organización de un grupo y analiza el papel del liderazgo en el trabajo.
Tiempo	15 minutos	Requiere bastante tiempo y puede aplicarse en varias sesiones.	30 minutos
Lugar	El salón de clase	El salón de clase	El salón de clase
Integrantes	De 20 a 25 personas	De 20 a 25 personas	De 20 a 25 personas
Planeamiento	<p>El docente comentará inicialmente que gran parte del éxito de un trabajo estriba en su planeación.</p> <p>En ese sentido, se pretende se plantea realizar mediante un juego sencillo que los alumnos conozcan y se involucren en el proceso de planificación para acceder a integrar planes de trabajo.</p>	<p>El docente, ordinariamente al inicio de un curso, puede señalar que el mejor aprovechamiento del mismo deriva de la forma de administrarse todos los recursos que en él intervienen.</p> <p>En ese sentido, propone conformar y ejecutar de acuerdo a una guía proporcionada, planificaciones de trabajo según un modelo ideal que contenga las tareas a alcanzar.</p>	<p>El docente iniciará la clase comentando que uno de los factores más para la realización de un determinado trabajo es el saber tomar las decisiones en consenso.</p> <p>Por ello, se plantea el ejecutar ejercicios de toma de decisiones en equipo y expongan el por qué llegaron a éstas.</p>

	La baraja de la planificación	Miremos más allá	Reconstrucción
Desarrollo	<p>Se divide el grupo en equipos de 4 ó 5 personas cada uno.</p> <p>Se elabora un juego completo de cartas para cada grupo y uno adicional, con los pasos básicos para la planificación de un trabajo.</p> <p>Se barajan todas las cartas y se reparten a cada equipo según el número de pasos, dejando las restantes al centro. Cada equipo debe deshacerse de sus cartas repetidas y tener cartas distintas en la mano (o sea, los pasos básicos para la planificación).</p> <p>Se juega como en un juego de baraja (naipe): un grupo se descarta de una repetida y la coloca en el centro, hacia arriba, tomando la de encima del grupo. Sólo se puede cambiar una carta cada vez. Si el grupo de la izquierda necesita esa carta que está arriba la toma, si no saca la que sigue del grupo y se descarta de una repetida. Y así se sigue.</p> <p>Una vez que el grupo tenga todas las cartas diferentes deberá ordenarlas de acuerdo a lo que creen debe ser los pasos ordenados del proceso de planificación</p> <p>Cuando cualquiera de los equipos considera que su escalera está bien ordenada dice: <i>Escalera</i>. El docente actuará como juez haciendo que el resto del grupo descubra si hay o no errores.</p> <p>Al descubrirse un error el equipo que ha propuesto debe reordenar su baraja. Se debe discutir el orden propuesto por cada equipo para poderlo defender y sustentar frente al grupo.</p> <p>El primero de los equipos que restablece el orden correcto es el que gana. Se discute en conjunto y el porqué del orden de cada paso de la planificación.</p>	<p>El docente entrega a cada participante una pregunta en relación con las necesidades que deben satisfacerse para desarrollo del programa de actividades del curso.</p> <p>Se forman grupos y se nombran coordinadores, para que pongan en común las respuestas y hagan un modelo ideal. Este modelo sería detallado.</p> <p>Se reúnen los coordinadores, donde cada uno presenta su modelo ideal escrito en la pizarra. Quien coordina los grupos debe ir anotando todo lo que hay en común y aspectos que puedan faltar.</p> <p>Basándose en la discusión de cada modelo, se puede elegir uno por ser el que reúna la mayor cantidad de cualidades o por ser factible de llevar cabo.</p> <p>Centrándose en el modelo elegido se entra a detallar las necesidades más urgentes ha resolver y tareas que se pueden hacer.</p> <p>Luego se elabora un plan de como podría irse cumpliendo otras tareas para alcanzar el modelo ideal (acciones, controles, evaluaciones, responsables, etc.), luego se precisan esas acciones.</p>	<p>Se forman cuatro grupos como máximo</p> <p>El docente debe exponer el planteamiento del problema y los participantes tienen 30 minutos para llegar a tomar decisiones en conjunto.</p> <p>Una vez agotado el tiempo, se pasa al plenario, donde cada uno expone las conclusiones a las que.</p> <p>No es necesario entrar a discutir el contenido de las conclusiones, lo central de esta técnica es reflexionar sobre:</p> <p>¿En qué se fundamentaron para llegar a determinadas conclusiones?.</p> <p>¿Cómo se organizaron para trabajar?</p> <p>-Dificultades para llegar a tomar las decisiones.</p>

	La baraja de la planificación	Miremos más allá	Reconstrucción
Ventajas	<p>*Se da una verdadera comunicación e interacción comunitaria,</p> <p>*Ayuda a superar inhibiciones para hablar en público al dar seguridad y confianza individual.</p> <p>*Estimula ideas dentro de un grupo pequeño, desarrolla la capacidad de concentración, obliga a pensar y a discutir.</p> <p>*Adquieran confianza en sí mismos para relacionarse en grupo.</p> <p>*Se integren como grupo.</p>	<p>*Se da una verdadera comunicación e interacción comunitaria,</p> <p>*Estimula ideas dentro de un grupo pequeño, desarrolla la capacidad de concentración, obliga a pensar y a discutir.</p> <p>*Se integren como grupo.</p> <p>*Se crea un ambiente de libertad para elegir la forma de llevar a cabo un curso determinado.</p>	<p>*Se da una verdadera comunicación e interacción comunitaria,</p> <p>*Estimula ideas dentro de un grupo pequeño, desarrolla la capacidad de concentración y obliga a pensar.</p> <p>*Se integren como grupo.</p>
Desventajas	<p>*La libre discusión informal se presta a la divagación y al desorden.</p> <p>*El nivel de conocimiento y experiencia de cada grupo es variado.</p> <p>*Se extiendan los tiempos y no se complete la actividad en una sola sesión, perdiendo el sentido de la misma.</p> <p>*Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto.</p>	<p>*La libre discusión informal se presta a la divagación y al desorden.</p> <p>*El nivel de conocimiento y experiencia de cada grupo es variado.</p> <p>*El grupo puede no ser lo suficientemente maduro para crear un orden que garantice un desarrollo satisfactorio del curso.</p> <p>*No exista una buena orientación o experiencia de parte del docente.</p>	<p>*La libre discusión informal se presta a la divagación y al desorden.</p> <p>*Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto.</p>

Técnicas de organización

	Integración en un grupo hostil	El pueblo necesita	Solución creativa de un problema
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	<p>*Crear en un grupo, considerado hostil, un clima positivo.</p> <p>*Integrar un grupo que se resiste a entrar en los ejercicios.</p>	<p>*Analizar los principios de la organización. El papel del dirigente, la acción espontánea y la acción planificada.</p>	<p>*Observar actitudes grupales en la solución de problemas.</p> <p>*Explorar las influencias interpersonales que se producen en la solución de un problema.</p>
Tiempo	60 minutos	60 minutos	40 minutos
Lugar	El salón de clase	El salón de clase, pero con la posibilidad de poder abandonar el mismo.	El salón de clase
Integrantes	Se puede aplicar a cualquier número de participantes, no obstante es recomendable no rebasen de 30.	25-30 personas	Se puede aplicar a cualquier número de participantes, no obstante es recomendable no rebasen de 30.
Planeamiento	<p>El docente debe comentar inicialmente que el desarrollo de las actividades en un ambiente mas positivo, incrementa las posibilidades de alcanzar mejores resultados en los objetivos planteados.</p> <p>No obstante ello, existen algunos grupos que de personas con tendencias hostiles.</p> <p>Por ello, se propone se realcen algunos ejercicios a fin de dar los pasos necesarios para integrar al grupo y crear un ambiente positivo de trabajo.</p>	<p>El docente inicialmente debe señalar que ante alguna problemática de la vida diaria como laboral es conveniente el trabajo en equipo para alcanzar los objetivos que se les han propuesto.</p> <p>No obstante ello, es necesario que se lleva a cabo la solución de dichos problemas mediante una correcta organización.</p> <p>En ese sentido, se realizará una actividad en la que se analice la función de una organización.</p>	<p>El docente debe comentar el trabajo en equipo en la solución de problemas incrementa las posibilidades de alcanzar mejores resultados.</p> <p>Por ello, se plantea lograr que los participantes en conjunto puedan solucionar un problema planteado, aportando cada uno de ellos una opción de solución y al final llegar a una decisión consensuada.</p>

	Integración en un grupo hostil	El pueblo necesita	Solución creativa de un problema
Desarrollo	<p>El monitor pide al grupo que formen subgrupos de tres personas con los que estén más cerca y pide que respondan a esta pregunta: "¿Cómo me siento aquí?". Cada subgrupo hace una lista de sus razones y apreciaciones al respecto. (10 minutos)</p> <p>Al término se invita a cada subgrupo a leer su lista y la escriba en el pizarrón, señalando los puntos que se consideren positivos y los que se consideren negativos.</p> <p>A continuación, se hace a los mismos tríos esta otra pregunta: "¿Cómo se sienten respecto a mi presencia aquí (docente)?".</p> <p>De nuevo leen las respuestas y se las va escribiendo en el pizarrón, señalando también las positivas y las negativas.</p> <p>Se pasa a la tercera pregunta: "Cómo os sentís respecto a la persona que os envió a este curso". Se leen las respuestas y se las escribe como antes, señalando también lo positivo y lo negativo.</p> <p>A continuación, se hace a los mismos tríos esta otra pregunta: "Cómo se sienten respecto a mi presencia aquí".</p> <p>De nuevo leen las respuestas y se las va escribiendo en la pizarra o en la cartulina, señalando también las positivas y las negativas.</p> <p>Se termina con una sesión plenaria en las que se analizan las respuestas que se han dado en las preguntas.</p>	<p>El docente preparará una lista que contenga un mínimo de seis tareas. Las tareas pueden ser búsqueda de objetos o la creación de algún tipo de cosa.</p> <p>Se dividirá el grupo en equipos de no más de 5 personas, los cuales se organizarán para realizar las tareas. Se concede un tiempo preciso dependiendo del grupo y las tareas.</p> <p>Las tareas son leídas al conjunto del grupo. Finalizada la lectura cada grupo se dedica a cumplir las tareas. El primero que termine ganará.</p> <p>Una vez declarado el equipo ganador, el resto de los equipos, muestra las tareas que pudo realizar. Se evalúa cómo cada equipo se organizó para ejecutar las tareas y la eficacia que alcanzó, para ello se pide comenten como se organizaron para realizar las tareas, los problemas que tuvieron, cómo se sintieron, lo vivencial.</p> <p>Juntos tienen que detectar cuales son los papeles de los dirigentes, la importancia de la división de tareas para ser más eficaz, la importancia de tener claro qué se quiere para poderlo defender, y las acciones espontáneas.</p>	<p>El docente explica que se trata de dar con una solución creativa de un problema; el cual puede ser de la vida diaria o de algún tema de estudio, para lo cual debe llegar al consenso.</p> <p>A continuación, divide el grupo en equipos que no excedan de cinco integrantes y se les expone el problema que deberán solucionar en un tiempo de diez minutos.</p> <p>Al final del tiempo, los equipos deben comentar sus soluciones ante el plenario y se abrirá un periodo de discusión por otro periodo igual.</p> <p>Todos deben prestar mucha atención al proceso de discusión, pues al final tendrá que concluir analizado en grupo la forma en que se organizaron para llegar a las mismas, así como los problemas que se enfrentaron.</p>

	Integración en un grupo hostil	El pueblo necesita	Solución creativa de un problema
Ventajas	<p>*Ayuda a superar inhibiciones para hablar en público al dar seguridad y confianza individual.</p> <p>*Adquieran confianza en sí mismos para relacionarse en grupo.</p> <p>*Se estimula un ambiente de libertad de expresión de ideas.</p>	<p>*Adquieran confianza en sí mismos para relacionarse en grupo.</p> <p>*Se estimula un ambiente de cooperación y ayuda mutua entre los integrantes del equipo.</p> <p>*Propicia se desarrolle la habilidad de organización.</p> <p>*Se estimula el razonamiento</p>	<p>*Se estimula el razonamiento y la imaginación creativa de los participantes.</p> <p>*Se estimula un ambiente de cooperación y ayuda mutua entre los integrantes del equipo.</p> <p>*Propicia se desarrolle la habilidad de organización.</p> <p>*Adquieran confianza en sí mismos para relacionarse en grupo.</p>
Desventajas	<p>*La libre discusión informal se presta a la divagación y al desorden.</p> <p>*Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto.</p>	<p>*Si no hay control de grupo se preste a faltas de respeto.</p> <p>*Exista una carencia de motivación que genere desinterés por parte de algunos integrantes del equipo.</p> <p>*Existan personalidades que choquen y se provoquen problemas de organización.</p> <p>*Se caiga en la desesperación por la presión del tiempo, que provoque desistirse de alcanzar los objetivos.</p>	<p>*Exista una carencia de motivación que genere desinterés por parte de algunos integrantes del equipo.</p> <p>*Existan personalidades que choquen y se provoquen problemas de organización.</p>

3.3.3. Técnicas de trabajo individual

Las de trabajo individual son descritas por diversos autores como aquéllas en las que trabaja un sólo profesor con un sólo alumno.

Las técnicas didácticas que postulan el trabajo individual, sustentan diversas formas de exposición, roles y medios posibles, como por ejemplo: presentación de información, motivación, simulación, etc.

Asimismo, este tipo de técnicas propicia una serie de habilidades, entre las que destacan: comprensión, valoración, selección de información, recuerdo de aprendizajes previos.

Se le denomina de este modo, cuando procurando conciliar principalmente las diferencias individuales el trabajo escolar es adecuado al alumno por medio de tareas diferenciadas, estudio dirigido o contratos de estudio, quedando el profesor con mayor libertad para orientarlo en sus dificultades.

El trabajo individual (LSER)

Estos son los pasos a seguir para estudiar una lección. En el proceso del estudio se distinguen cuatro fases: síntesis inicial, análisis de cada pregunta, relacionar las ideas y síntesis final. Esto se concreta siguiendo cuatro pasos: lectura, subrayado, esquema y repaso. De aquí que el método seguido sea LSER formado por las iniciales de las palabras anteriores.

La lectura es el primer paso a seguir para alcanzar una síntesis inicial del tema. Antes se puede ojear la lección, ver las preguntas de que consta y fijarse en los dibujos y en los gráficos. Después hacerse unas preguntas para averiguar qué se sabe del tema a tratar. Con estas preguntas se consiguen dos objetivos: relacionar los

conocimientos anteriores con los nuevos y aumentar la motivación al darse cuenta de los conocimientos que faltan por aprender. A continuación leer todo el tema para conseguir una visión general o síntesis inicial de la lección. Sobre ese esquema general resulta fácil encajar cada una de las preguntas.

El subrayado es el segundo paso de las técnicas de estudio. Tomar una pregunta o párrafo, tratar de comprenderla bien y subrayar con rojo las ideas principales y con lápiz azul las ideas secundarias, los ejemplos y los datos. De esta forma se hace un análisis comprensivo de cada pregunta distinguiendo lo fundamental de lo accesorio.

El esquema es el tercer paso. Después de subrayar hay que ordenar las ideas principales y clasificarlas según un criterio. Para ello se puede hacer un esquema, un cuadro sinóptico o un resumen según los deseos del estudiante y lo que se adapte mejor al tema.

El repasar es el cuarto paso de las técnicas. Repasar consiste en volver a analizar nuevamente las ideas principales del subrayado o del esquema..⁶²

3.3.3.4. Técnicas de trabajo individualizado

Como se ha señalado las Técnica de enseñanza tiene un significado que se refiere a la manera de utilizar los recursos didácticos para una efectivización del aprendizaje en el educando. Conviene al modo de actuar, objetivamente, para alcanzar una meta.

Ahora bien, las técnicas de trabajo individualizado son aquéllas que cada alumno trabaja a su ritmo, bajo la conducción de un académico. Tienen como máximo objetivo ofrecer oportunidades de un desenvolvimiento individual a un completo

⁶² Arturo Ramo García. *El Trabajo Individual (LSER)*. <http://www.educa.aragob.es/aplicadi/didac/dida46.htm>

desarrollo de sus posibilidades personales. Por ejemplo: pedirle a cada alumno que entregue en la siguiente clase un resumen escrito de una lectura, en 3 páginas.

Entre las principales propuestas de enseñanza individualizada se pueden citar: El plan Dalton, la técnica Winnetka y la enseñanza programada.

Plan Dalton

Se debe a Helen Parkhurst, que lo aplicó en la ciudad de Dalton, Massachussets, en el año de 1920. Su objetivo principal consiste en desenvolver la vida intelectual, basado en la actividad, la individualidad y la libertad.

Afirma que todo sujeto posee una curiosidad innata de aprender. Así, la escuela debe ser una trasmisora de cultura educando la libertad de cada persona.

Estos es, el fin primordial del plan Dalton estriba en cultivar especialmente la iniciativa del alumno, dejando en manos de éste la elección de los momentos en que debe trabajar y el proceso de su trabajo, aunque siempre fijando de antemano sus límites.

Como consecuencia de la idea de libertad, está la de responsabilidad de los alumnos por su propio trabajo. No se les señala el camino ni el tiempo fijo para realizarlo, sólo se les indican condiciones generales para ello.⁶³

Dos de sus principales inconvenientes son:

- a) Acentúa exageradamente la individualidad
- b) Su carácter es esencialmente intelectual.

⁶³ Luzuriaga Lorenzo. *Pedagogía*. Duodécima edición. Editorial Losada. S.A. Argentina, Buenos Aires. 1889.

Entre las actividades que recomienda el Plan Dalton, se pueden citar las siguientes:

Conferencias

Boletín Mural

Hoja de Tareas

Técnica Winnetka

Debida a Carleton W. Eashburne, fue aplicada por primera vez en las escuelas de Winnetka, Chicago. Procura conjugar las ventajas del trabajo individualizado con las del trabajo colectivo, sin perder de vista, empero, las diferencias individuales.

Contiene medidas que permiten al alumno estudiar solo y controlarse a sí mismo. Al finalizar la unidad o tema de estudio, el alumno es sometido a un test de control y de acuerdo a los resultados continúa adelantando los estudios o tiene que tomar estudios suplementarios para vencer las deficiencias comprobadas.

Enseñanza Programada

Constituye la más reciente tentativa de individualizar la enseñanza, a fin de permitir que cada alumno trabaje según su propio ritmo y posibilidades. Su sistematización se debe a B. F. Skinner. Su aplicación es apropiada para los estudios de índole intelectual. La instrucción programada se puede efectuar con el auxilio de máquinas, anotaciones o libros.

3.4. Los recursos y materiales didácticos

3.4.1. Consideraciones generales

Adicionalmente al conocimiento y manejo de los métodos y técnicas de enseñanza, los encargados de llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje deben, a fin de lograr un aprendizaje significativo, tomar en consideración la utilidad práctica y la conveniencia de uso de los recursos y materiales didácticos como elementos que utilizados en forma adecuada y en el momento oportuno contribuyen a la realización exitosa de los objetivos planteados en el proceso educativo.

Lo anterior, tiene su sustento teórico en la aseveración de que todos los individuos hacen día con día uso de todos sus sentidos en el contacto con su hábitat, por lo que el correcto manejo de los recursos y materiales didácticos constituyen un elemento fundamental para facilitar el desarrollo pleno del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, antes de desarrollar propiamente los aspectos concernientes a los recursos y materiales didácticos en particular, resulta importante recordar que al igual que los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, los recursos y materiales didácticos se enmarcan dentro de alguna determinada corriente educativa, por lo que únicamente a partir de la comprensión clara de los principios que sustenten a dicha teoría, será como podrá seleccionarse y usarse adecuadamente dichos recursos y materiales en el fenómeno educativo.

Asimismo, como se desarrolló en puntos anteriores del presente trabajo, el proceso instruccional o de enseñanza se integra de una serie de fases que deben tomarse en consideración para alcanzar de manera significativa el logro de un aprendizaje significativo.

Cabe comentar, que algunas de las fases del citado proceso instruccional ya

fueron desarrolladas con antelación, por lo que sólo se mencionan a continuación con el propósito de no perder el marco conceptual en el cual se ubica el punto en análisis.

En tal sentido, hay que recordar que el proceso instruccional se compone de las siguientes fases:

Determinación de necesidades

Elaboración de propósitos u objetivos

Determinación y estructuración de contenidos de aprendizaje

Selección de métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Selección y/o elaboración de recursos y materiales didácticos

Operacionalización de la enseñanza

Evaluación del aprendizaje.

Debe resaltarse que el conocimiento claro de las citadas fases es un factor primordial para determinar la adecuada selección y aplicación de los recursos y materiales didácticos en el contexto integral del proceso educativo. Por ello, en caso de tener dudas del alcance de las citadas fases, se recomienda repasar los puntos correspondientes del presente trabajo a fin de dilucidarlas y, de esta forma, aprovechar al máximo el contenido del apartado en estudio.

Ahora bien, debe señalarse que los recursos y materiales didácticos pueden dentro del proceso enseñanza-aprendizaje ser elaborados y utilizados tanto por el docente como por los alumnos. Lo anterior, en virtud de que sus propósitos fundamentales versan en:

Proporcionar una experiencia directa sobre la realidad de lo que se quiere aprender o enseñar.

Ilustrar de manera concreta lo que se está exponiendo verbalmente.

Economizar esfuerzos para la comprensión de lo que se quiere aprender o enseñar.

Facilitar la percepción, comprensión y construcción del conocimiento, proporcionando información que pueda llegar al mayor número de sentidos posible.

Motivar la clase.

Cabe comentar, que los recursos y materiales didácticos deben ser utilizados en todos los distintos momentos en que se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje; esto es, en la introducción, en el desarrollo y en la evaluación de del curso o tema, fin de obtener los mejores resultados.

A continuación se hará el desarrollo de las características, requisitos y tipos de los principales recursos y materiales didácticos que pueden emplearse en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el entendido que puede existir un mayor número de ellos, más sin embargo, sólo se hará alusión a los más representativos y que se consideran de mayor utilidad dentro del campo del derecho fiscal.

Ahora bien, lo anterior, no debe implicar que puedan emplearse otros recursos y materiales didácticos, o la combinación de varios de los que se expondrán, pues su aplicación deriva -como anteriormente se ha visto- de una serie de elementos y circunstancias que convergen en el desarrollo del fenómeno educativo.

3.4.2. Los recursos didácticos

Es muy frecuente que exista confusión entre los términos “*recursos didácticos*” y “*materiales didácticos*”, pues si bien ambos son elementos que utilizados en forma adecuada y en el momento oportuno contribuyen a la realización exitosa de los objetivos plateados en el proceso educativo, también lo es que tienen una connotación distinta, como se verá en el presente y siguiente punto.

En ese entendido, primeramente es de señalarse que por *recursos didácticos* hay que entender todos aquellos apoyos que no siendo exclusivamente utilizados

dentro o para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje, constituyen un elemento determinante del proceso formativo, ya que como se ha comentado con antelación, la riqueza en el desarrollo de los contenidos va a estar en función de la interacción del sujeto con los objetos de aprendizaje.

Ahora bien, resulta importante aseverar que los recursos didácticos deben cumplir una serie de condiciones y características, de las cuales las principales son:

1. Propiciar que los participantes aprendan mediante los sentidos.
2. Aclarar aspectos de difícil comprensión.
3. Facilitar el proceso de adquisición de conocimientos.
4. Ayudar a esclarecer los contenidos de un tema.
5. Centrar la atención de los participantes.

Entre los recursos didácticos más empleados dentro del proceso educativo se pueden citar a la computadora personal, la videocasetera, DVD, nuevas tecnologías de la información (Internet), entre otros.

3.4.3. Los materiales didácticos

Los materiales didácticos, por su parte, suelen llamarse también medios auxiliares o didácticos, recursos perceptuales del aprendizaje, materiales multisensoriales o suplementarios, apoyos didácticos, entre otras denominaciones. No obstante ello, sea el nombre con que se les designe, lo importante estriba en tener presente que por materiales didácticos, debe entenderse:

“...los materiales concretos, observables y manejables que propician la comunicación entre el profesor y los alumnos, entre los alumnos y el objeto de conocimiento, son un apoyo para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y hacen más objetiva la información.”⁶⁴

⁶⁴ *Taller de recursos y materiales didácticos para la enseñanza*. Instituto de la Judicatura Federal. Noviembre de 2000. p. 21.

Por otra parte, como se señaló con antelación, la forma de presentar los materiales didácticos es vital en el logro de un aprendizaje significativo dentro del fenómeno educativo. Así, se hace necesario conocer las características que deben contar dichos materiales con la finalidad de estar en posibilidad de garantizar la consecución de los objetivos que previamente se planteen.

Dentro de las principales características con que deben contar los materiales didácticos se encuentran las siguientes:

Acercar a los alumnos lo más posible a la realidad.

Ilustrar el tema de estudio.

Incluir evaluaciones de lo que se aprende y de lo que se recuerda

Iniciar el interés de los alumnos por los temas que se presenten.

Mantener la atención, asegurar el recuerdo, guiar el aprendizaje por medio de sugerencias y proveer realimentación de sus logros.

Optimizar tiempo de explicaciones.

Procurar motivar y proveer indicaciones.

Proporcionar al alumno medios de observación.⁶⁵

Como es de observarse, los materiales didácticos en sí deben constituirse como elementos capaces de potenciar la comunicación en para dar una mejor la dirección que pretende el docente o el alumno. De ahí la importancia de conocer el *proceso de comunicación*, a fin de poder elaborar y utilizar mejores y más correctamente dichos materiales didácticos.

En ese sentido, cabe decir que la mayoría de los diferentes enfoques sobre lo que se entiende por comunicación coincide en que es un proceso mediante el cual un emisor envía un mensaje a un receptor con una intención bien definida y esperando una respuesta a su mensaje.

⁶⁵ Clifton B. Chadwick. *Tecnología educacional para el docente*. Tercera Reimpresión. Editorial Piados, España. 1997. p. 80.

En la actualidad existen propuestas teóricas que adjudican al receptor un papel activo en el proceso. Asimismo, se establece que el proceso de comunicación se integra de los siguientes elementos: emisor, código, mensaje, medios y recursos, preceptor y marco de referencia.

Como es de observarse para la elaboración y la selección de mensajes educativos no es suficiente con recopilar la información y que éste se manifieste a través de cualquier material didáctico, sino es importante considerar todos aquellos elementos que puedan constituirlo como importante e interesante para el receptor.

Asimismo, el lenguaje -verbal y no verbal- es un elemento didáctico que debe ser considerado a fin de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues él expresa la seguridad, nerviosismo, etc.

Resulta importante comentar, que los materiales didácticos se han clasificado en el correr del tiempo atendiendo a diversos criterios, siendo el más común el que se expone a continuación:⁶⁶

⁶⁶ Cuadro basado en su similar contenido en: *Taller de recursos y materiales didácticos para la enseñanza*. Instituto de la Judicatura Federal. Noviembre de 2000. p. 23.

Criterio de clasificación	Material	Equipo
Auditivo	Casetes Cintas Discos Discos compactos	Reproductor de casetes, cintas y CD's Tocadiscos Computadora
Material de imagen fijo	Filminas Fotografías Transparencias	Proyector de filminas y transparencias
Materiales gráficos	Acetatos Carteles Diagramas Gráficas Ilustraciones	Proyector de acetatos Pueden apoyarse en Pisaron o rotafolio
Materiales impresos	Fotocopias Manuales Revistas Textos	Ninguno en específico
Materiales mixtos	Audiovisuales Películas Videocasetes	Proyector de transparencias Videograbadora, DVD televisión
Materiales tridimensionales	Material de laboratorio Objetos reales	Ninguno en específico
Materiales electrónicos	Disquetes Discos compactos Internet	Computadora, impresora, cámara de video para computadora

Resulta importante comentar que la gran mayoría de los materiales didácticos se producen comercialmente. Esto puede tener la ventaja de que al ser comerciales se les invierte montos considerables de tiempo y dinero para su mejoramiento. No

obstante ello, son en ocasiones demasiado generales, a fin de cubrir las necesidades de diferentes regiones en las que van a ser utilizados.

Derivado de lo anterior, resulta necesario que tanto el docente o el alumno tomen en consideración ciertos aspectos antes de emplear un cierto material didáctico, ello con el objeto de explotar al máximo cada material y así alcanzar satisfactoriamente los objetivos planteados al inicio del proceso educativo.

Entre dichos aspectos a tomarse en consideración, se pueden señalar los siguientes:

Objetivos Debe asegurarse que el material didáctico guarde concordancia con el nivel taxonómico del objetivo planteado para el tema a desarrollar.

Metas: ¿Con qué metas específicas de enseñanza o información se podrá usar el artículo? Por ejemplo, ¿servirá para proporcionar información útil, ayudar en la formación de destrezas, construir actitudes o alcanzar otros objetivos importantes?

Contenido: ¿Contiene información que promete ayudar a alcanzar los objetivos importantes para que se le pueda usar? ¿Tiene que ver con cuestionarios?

Conocimiento. Se debe conocer la forma de uso del material didáctico, las dificultades de implementación y las condiciones de acceso. Asimismo, debe tomarse en consideración las experiencias de los estudiantes y sus preferencias, los intereses, la capacidad y estilos de aprendizaje, así como el número de los sujetos pasivos de aprendizaje ⁶⁷

⁶⁷ Para ampliar el tema se recomienda consultar: *Taller de recursos y materiales didácticos para la enseñanza*. Instituto de la Judicatura Federal. Noviembre de 2000. p. 24.

Cabe comentar, que no puede hablarse de que un material didáctico sea mejor que otro, pues ello depende de una serie de factores que intervienen de manera directa e indirecta en el proceso educativo, como podrían ser el medio, el tema a desarrollar, la madurez y número de alumnos, etc.

En ese sentido, los materiales didácticos presentan ventajas especiales para lograr determinados objetivos de enseñanza más que otros; por lo que es recomendable en ciertos casos la implementación de uno o más materiales distintos en la misma sesión de clase, todos ellos sobre un mismo tema a fin de alcanzar determinada meta.

No hay que omitir manifestar que debe evitarse al máximo las inclinaciones propias con relación a la aplicación de un determinado material que pudiesen afectar el resultado del proceso educativo.

En conclusión, para la aplicación de materiales didácticos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje deben tomarse en consideración los siguientes aspectos:

Elegirse objetivamente, evitando las preferencias personales o predisposiciones.

Conocer las condiciones externas e internas que rodean las aplicaciones de los materiales didácticos.

Conocer las características fundamentales de los sujetos a los cuales se va mostrar el material didáctico, como son: capacidad, estilo de aprendizaje, madurez, etc.

El material debe relacionarse con el nivel taxonómico a alcanzar en los objetivos.

Estar familiarizado con la utilización del material, conociendo su uso, ventajas desventajas y dificultades de aplicación.

Utilizar no sólo un material didáctico, si se desea lograr un óptimo desarrollo del tema.

Finalmente, es de manifestarse que en la actualidad existe una gran variedad

de recursos y materiales didácticos para incrementar la posibilidad de que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolle con mayor éxito. Algunos de ellos son muy conocidos, sin embargo, existen algunos otros que pueden resultar interesante su aplicación, pero que derivado de su desconocimiento se evita su utilización.

A continuación se expondrán las características principales de ciertos recursos y materiales didácticos, susceptibles de aplicarse al campo fiscal, haciéndose la salvedad de que los mismos no son los únicos que existen o que pueden utilizarse dentro del proceso educativo de la materia tributaria.

Recursos y materiales didácticos

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videogradora	Cañón de proyección
Concepto <i>¿Qué es?</i>	Recurso didáctico más utilizado en el proceso de enseñanza- aprendizaje y consiste en un cuadro o rectángulo de hule, madera, metal cristal mate, acero o lienzo barnizado, útil para escribir con gis o marcador.	Serie de láminas de papel, cartulina, plástico, etc., que presentados en una secuencia didáctica sirve de apoyo para el desarrollo del proceso- enseñanza.	Es un aparato óptico cuyo fin es amplificar imágenes de una mica transparente llamadas acetatos, los cuales son diapositivas de gran tamaño que se elaboran en un material transparente resistente al calor.	Son escritos utilizados dentro del proceso enseñanza- aprendizaje, como por ejemplo libros de consulta, libros de texto manuales, antologías o compendios	Aparatos electrónicos que tienen la capacidad de reproducir imágenes y sonidos de una cinta magnética y retransmitirlos en una televisión.	Equipo multimedia que mediante una pantalla plana de cristal liquido acoplada a un proyector de cañón, permite emitir la imagen amplificada de la información existente en una computadora.
Objetivos <i>¿Qué pretende?</i>	Ser un medio versátil de información visual que sirva para atraer la atención del alumno y comprenda de mejor manera el tema objetivo de estudio.	Ser una herramienta de información visual que muestre diferentes ideas, pensamientos, puntos importantes, etc., con el objeto de desarrollar de una mejor manera el proceso de enseñanza- aprendizaje.	Ser un apoyo sustituto del pizarrón en el cual se presente información esquematizada prediseñada en forma de acetatos.	Ser una herramienta complementaria de la labor del maestro y del alumno, que refuerce lo expuesto de un tema.	Ser un instrumento que a través de mostrar imágenes permita acercar al alumno a acontecimientos de distinta naturaleza.	Ser una herramienta mucho mas versátil de información visual que capta la atención de los participantes más rápido.

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videogradora	Cañón de proyección
Tiempo	Varía de acuerdo al tema de clase que se exponga.	Varía de acuerdo al tema de clase que se exponga.	Varía de acuerdo al tema de clase que se exponga.	Varía de acuerdo al tema de clase que se exponga.	Varía de acuerdo al tema de clase que se exponga.	Varía de acuerdo al tema de clase que se exponga.
Lugar	Se utilizan en salones de clases standard, oficinas, salas de conferencia, etc.	Se utiliza en salones de clase o salas de reunión pequeñas.	Una sala o salón donde exista pantalla de proyector de acetatos o pared clara, así como una toma de corriente eléctrica.	En cualquier lugar. No obstante ello, se recomienda sea en un sitio con una adecuada iluminación.	Una sala o salón pequeños donde exista televisión, así como una toma de corriente eléctrica.	Una sala o salón, no importa si es pequeña o amplia, siempre y cuando exista una computadora, una pantalla de proyector o pared clara, así como una toma de corriente eléctrica.
Integrantes	Generalmente lo utiliza el profesor, pero este puede estimular al estudiantado a usarlo en forma individual o en equipos dependiendo de los temas a presentar.	Se puede utilizar por el profesor o los alumnos, ante un grupo de personas reducido, de forma individual o en equipos, dependiendo de los temas a presentar.	Generalmente es utilizado ante un grupo de personas o alumnos, dirigidos por un profesor o por uno o varios alumnos.	Puede ser utilizado por el profesor o los alumnos, en lo individual o colectivamente.	Generalmente es utilizado ante un grupo de personas o alumnos reducidos, dirigidos por un profesor o por uno o varios alumnos.	Generalmente es utilizado ante un grupo de personas o alumnos, dirigidos por un profesor o por uno o varios alumnos.

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videogradora	Cañón de proyección
Desarrollo	<p>El docente, alumno o persona que lo utilice debe:</p> <p>Analizar lo <i>qué quiere enseñar y cuál es la mejor forma de expresarlo.</i></p> <p>Planear con anticipación la presentación del trabajo.</p> <p>Utilizar un tipo de letra claro y de tamaño adecuado.</p> <p>Mostrar un orden y limpieza al momento de verter las ideas en el pizarrón.</p> <p>Pararse al lado del pizarrón para no obstruir la visibilidad a los alumnos.</p> <p>No hablar al pizarrón y mirar siempre al grupo.</p>	<p>El docente, alumno o persona que lo utilice debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleccionar un tema con anticipación. - Redactar el guión del tema a exponer, señalando exclusivamente los aspectos de interés de manera específica, pudiéndolos acompañar con imágenes, esquemas, fotografías, etc. - Guardar continuidad, interrelación y coherencia entre cada lámina. - Ser breve y clara la información a presentar. - Usar signos para enfatizar algunas ideas. 	<p>El docente, alumno o persona que lo utilice debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerciorarse de instalar correctamente el equipo. - Colocar el acetato y enfocar adecuadamente la imagen. - Procurar que el acetato señale exclusivamente los aspectos de interés de manera muy específica (máximo 6 líneas x 6 palabras), pudiéndose acompañar con imágenes, esquemas, fotografías, etc. - Guardar continuidad, interrelación y coherencia entre cada acetato. 	<p>El docente, alumno o persona que lo utilice debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procurar que el material guarde relación y coherencia con el tema de estudio. - Ver que el material escrito contenga información clara y si es posible con ejemplos. - Verificar que el material se encuentre actualizado. - Procurar utilizarlo en un lugar con una adecuada iluminación y ventilación. - Acompañarlo de una síntesis y adicionar espacios para anotar dudas del contenido. 	<p>El docente, alumno o persona que lo utilice debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerciorarse de instalar correctamente el equipo. - Colocarse en el lugar más propicio para su visibilidad. - Procurar que el material expuesto guarde relación con el tema a desarrollar. - Verificar que el material se encuentre actualizado. - Combinarlo con otros recursos didácticos. 	<p>El docente, alumno o persona que lo utilice debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cerciorarse de instalar correctamente el equipo. - Colocarse en el lugar más propicio para su visibilidad. - Procurar que los aspectos expuestos sean de interés y muy específicos, pudiéndose acompañar con imágenes, esquemas, fotografías, etc. - Procurar que el material expuesto guarde relación con el tema a desarrollar. - Combinarlo con otros recursos didácticos.

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videogradora	Cañón de proyección
	<p>Escribir sólo conceptos importantes, esquemas e ilustrar con dibujos algunas ideas. No saturar de texto.</p> <p>Guardar continuidad, interrelación y coherencia.</p> <p>Usar distintos colores para resaltar algunos puntos.</p> <p>Usar señalador manual o de láser.</p> <p>Usar signos tales como flechas y círculos, para enfatizar.</p> <p>Estimular la presentación con preguntas y la intervención de los alumnos en el pizarrón.</p> <p>Combinarlo con otros recursos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usar distintos colores para resaltar algunos puntos. - Propiciar la participación de los alumnos. - Usar señalador manual o de láser. - Combinarlo con otros recursos didácticos, a fin de evitar su abuso. - Colocarse en el lugar más propicio para su visibilidad. - Guardar coherencia entre lo que se comenta y lo expuesto en las láminas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guardar coherencia entre lo que se comenta y lo expuesto en las láminas. - Combinarlo con otros recursos didácticos, a fin de evitar su abuso. - Usar señalador manual o de láser. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar que lo leído se comente con los compañeros de clase a efecto de que manifiesten su opinión. - Combinarlo con otros recursos didácticos. 		

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videograbadora	Cañón de proyección
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> - lustra ideas y todo tipo de información. - Estimula la participación del estudiante cuando es empleado correctamente. - Clarifica ideas con la ayuda de dibujos, esquemas, mapas y diagramas. - Es un medio versátil. - Su costo es mínimo. - Atrae y mantiene la atención del alumnado. - Puede servir para que el alumno exponga sus ideas ante el grupo. - Permite su utilización a través una gran variedad de métodos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es una herramienta versátil y útil de enseñanza, por ser portátil y económica. - Puede ser sustituto del pizarrón. - Se puede usar varias veces por su carácter de permanente. - Ayuda a presentar de forma secuencial un tema preestablecido, así como ideas o conclusiones alcanzadas. - Por la variedad de elementos que lo componen mantiene una mayor atención de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Su uso es sencillo, versátil y económico. - Es efectivo para presentar ideas tanto del profesor como de los alumnos. - Puede ser sustituto del pizarrón. - Es útil para presentar trabajos e información - Facilita la tarea de tomar notas. - Se puede usar varias veces por su carácter de permanente. - Permite su utilización a través una gran variedad de métodos. - Requiere de poca práctica y equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son perdurables, lo que permite poder consultarse en cualquier momento. - Enriquecen el vocabulario. - Permiten abordar diferentes temas de estudio con distintos enfoques y grados de complejidad. - Es un complemento ideal para la labor académica, pues permite su utilización a través una gran variedad de métodos. - Utilizados adecuadamente promueven la autoenseñanza y la investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son útiles para alumnos con bajo nivel de lectura. - Son útiles cuando se desea enseñar a varias personas. - Se manejan fácilmente. - Permiten abordar diferentes temas de estudio con distintos enfoques. - Permite su utilización a través una gran variedad de métodos. - Son perdurables, lo que permite poder consultarse en cualquier momento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Como recurso multimedia una imagen, sonido y movimiento, por lo que la información produce una mayor atención por los espectadores. - Posibilita la elaboración de material atractivo. - Son útiles para alumnos con bajo nivel de lectura. - Son perdurables, lo que permite poder consultarse en cualquier momento. - Permite su utilización a través una gran variedad de métodos.

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videograbadora	Cañón de proyección
	<ul style="list-style-type: none"> - Permite agregar progresivamente información. - Requiere de poca práctica y equipo - Permite revisiones al momento. - Puede complementar a otros materiales didácticos. - Es útil en grupos de todas las edades. 					

	Pizarrón	Rotafolio	Proyector de acetatos	Materiales impresos	DVD y videograbadora	Cañón de proyección
Desventajas	<ul style="list-style-type: none"> * No puede mantener permanentemente la información * No puede mostrarse información a detalle, pues ello implicaría un abuso del recurso. * Tiene un uso limitado en los grandes grupos * El maestro puede usarlo sin cuidado y creatividad. * El abuso de su utilización, puede generar distracciones y pérdida de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - No es útil en audiencias grandes. - No es factible usarlo para la presentación de temas con un tiempo para su preparación reducido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se requiere invertir un tiempo considerable en la preparación de los acetatos. - El abuso de su utilización, así como su mala integración, pueden generar distracciones y pérdida de interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - El éxito del material impreso depende de la capacidad de lectura del alumno. - Se pueden volver obsoletos. - Propician el verbalismo, en algunos casos. 	<ul style="list-style-type: none"> - No garantizan que el mensaje que se muestra se haya recibido. - Los costos del material pueden ser muy elevados. - Se pueden volver obsoletos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El manejo del equipo requiere de conocimientos relativamente avanzados de informática o contar con personal capacitado para ello. - Para una presentación es necesaria a veces la presencia de otra persona que controle el equipo - No es factible usarlo para la presentación de temas con un tiempo para su preparación reducido.

Finalmente, es de señalarse que una vez expuesta a profundidad -dentro de estos tres primeros capítulos- la problemática que enfrenta el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en general y específicamente de la materia tributaria, así como las formas que actualmente se han implementado dentro de otros ámbitos del conocimiento para el mejor desarrollo del fenómeno educativo, resulta necesario entrar a la convergencia de la praxis con los aspectos dogmáticos expuesto, a través de una propuesta de solución aplicable a cualquier universidad en que se imparta derecho y especialmente enfocada al campo tributario, objetivo general que será desarrollado en el próximo capítulo.

Capítulo IV

¿Cómo lograr un aprendizaje significativo en la impartición de temas fiscales?

4.1. Situación actual de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en la UNAM y específicamente del área fiscal

4.1.1. Reflexiones generales

"Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender." Aristóteles

La enseñanza-aprendizaje del Derecho -como se ha expuesto en el Capítulo I del presente trabajo- se ha enfrentado en las últimas décadas con grandes problemas, entre los que destacan el incremento del número de alumnos,

la improvisación docente, los sistemas de enseñanza obsoletos y la carencia de una eficiente formación jurídica acorde a las necesidades reales de la sociedad.

En nuestro país, los cambios políticos y económicos, aunado a la masificación en la educación, han repercutido en gran medida en el estancamiento e incluso retroceso del perfil de egreso de nuestros estudiantes de la carrera de Derecho, a grado tal que una gran masa de ellos presentan un nivel pésimo de aprovechamiento, ya que con “*aguantar*” 10 semestres –por lo general- y la realización de un estudio monográfico, en la mayor parte de los casos mal elaborado, se les otorga un título de licenciado en Derecho que avala la capacidad de dichas personas para defender los intereses de un tercero.

Si bien, por ejemplo, la Universidad Nacional Autónoma de México se ha preocupado por darle solución a dicha problemática encomendando para ello en los últimos años la revisión del plan de estudios de la carrera de Derecho, mismo que fue aprobado en el año 2004¹, así como la creación de nuevas formas de titulación, lo cierto es que con las nuevas medidas aprobadas se estima sigue propugnándose por el egreso de alumnos con una deficiente preparación.

Esto es, si se analizan las formas de titulación aprobadas por la UNAM (tesina y examen profesional, actividad de investigación, seminario de tesis, examen general de conocimientos, alto nivel académico, actividad de apoyo a la docencia, trabajo profesional, estudios de posgrado, servicio social)², se puede observar que la intención no es incrementar con ello el *nivel de conocimiento de los egresados*, sino más bien que *no existan egresados sin título*.

Por otra parte, es de resaltarse que en la práctica profesional los egresados se enfrentan a problemas en las que salen a relucir el gran número de carencias que van arrastrando; carencias que derivan de una serie de factores: profesores

¹ Registrado como: Plan 1138 Licenciado en Derecho.

² Artículo 20 de la normatividad administrativa de la UNAM (Modificado y adicionado en las sesiones del Consejo Universitario del 9 de noviembre de 1978 y 7 de julio de 2004, publicado en la Gaceta UNAM el 28 de octubre del mismo año)

irresponsables, profesores muy preparados pero que no abarcan todos los temas de sus programas por no tener una correcta preparación pedagógica, desinterés de parte de los alumnos por aprender y aprehender el máximo de conocimientos jurídicos, una ineficiente forma de titulación que avale en verdad la preparación de un estudiante, entre otros.

Derivado de ello, se considera necesario debe procurarse por todos los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en México -y en todos aquellos países que se presenten tales circunstancias-, la implementación de medidas que corrijan dichas distorsiones, como por ejemplo sería la implantación de la certificación de calidad para la emisión del título y ejercicio de la profesión cada determinado periodo de tiempo, a efecto de cultivarse gente notable en el campo jurídico que no sólo sea parte de la estadística de egresados.

Aunado a lo anterior, resulta importante destacar que una de las áreas del Derecho que en mayor medida se ha descuidado su estudio por parte de los abogados ha sido el área fiscal, derivado de que dicha área guarda gran complejidad por la interacción de aspectos económico-jurídico-contables y la gran movilidad en sus disposiciones.

No obstante ello, se estima que tales factores no deben ser para los juristas causa justificada de un abandono en la importancia que debe dársele a su estudio, así como de delegarse su análisis a otras áreas del conocimiento como es la de los contadores públicos, toda vez que el Derecho fiscal es un universo de posibilidades en que nos desarrollamos diariamente tanto abogados, como contadores, economistas y en general todos.

Por otra parte, la idea de que “*sólo los abogados pueden enseñar Derecho a los abogados*”, ha constituido otro de los puntos centrales del estancamiento de la materia fiscal y de su delegación para su estudio minucioso a los contadores

públicos. Sin embargo, ello no debe motivar a que las cosas sigan en el mismo tenor, sino por el contrario, obliga a un cambio de actitud que conlleve a incursionar nuevamente en el campo tributario de una manera integral, en aras de alcanzar niveles óptimos de aprovechamiento.

En ese sentido, un punto inicial debe ser aprender de la experiencia acumulada de años por los especialistas contables en la materia, ya que como se ha señalado en puntos anteriores del presente trabajo, la educación del Derecho debe ser multidisciplinaria.

Asimismo, no se debe olvidar que la constante movilidad de la sociedad y demás factores implicados en la educación, exige una serie de cambios en las estructuras de los distintos métodos, tanto de aprendizaje, enseñanza e investigación jurídica empleados en las Universidades, a fin de que los mismos guarden relación con los sistemas jurídicos operantes en la actualidad.

Esto es, hoy por hoy existen una gran cantidad de egresados de la licenciatura de Derecho, sin embargo, sólo un número reducido de ellos cuenta con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar adecuadamente sus labores profesionales. Lo anterior, como consecuencia, además de los factores antes señalados, del abuso del método tradicional empleado en las aulas, ya que el mismo genera una distorsión del verdadero sentido de la educación y la investigación en el campo del Derecho Fiscal.

Ahora bien, no debe olvidarse que si se desea recuperar el dominio íntegro del campo fiscal, por parte de los licenciados en Derecho, resulta indispensable no sólo la implementación de diversos métodos y técnicas pedagógicas que incentiven el interés y adecuado desarrollo de los tópicos en materia tributaria, sino también es de vital importancia contar la participación consciente de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así

como de un apoyo eficaz de las autoridades académicas y, en algunos casos, del propio gobierno.

Finalmente, es de resaltarse que como se ha hecho alusión desde los aspectos introductorios del presente trabajo, la finalidad del estudio en cuestión versa en exponer, desde los diversos puntos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje, el problema descrito con antelación, planteando diversas alternativas de solución aplicables a cualquier universidad en que se imparta Derecho y especialmente para la mejora del proceso educativo fiscal.

En otras palabras, se pretende exponer una propuesta de enseñanza-aprendizaje del Derecho fiscal, que brinde a los profesionistas que se dedican a la docencia del Derecho fiscal, a los estudiosos de la materia y a todo aquél que desee incursionar en el medio del estudio fiscal, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar, derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica fiscal.

4.1.2. Obstáculos para lograr un cambio en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y específicamente del Derecho Fiscal

*"Si el alumno no supera al maestro, ni es bueno el alumno; ni es bueno el maestro."
(Proverbio Chino)*

Dentro de la comunidad jurídica se ha expresado frecuentemente la disconformidad con los métodos de enseñanza y evaluación tradicionales que imperan en las escuelas de Derecho. Así, se ha aseverado que la enseñanza de la materia es más informativa que formativa y que el sistema de evaluación mide, casi exclusivamente, la retención memorística de información, constituyéndose las clases de Derecho sólo una repetición de textos legales, con un papel pasivo de

los alumnos y sin un mínimo grado de investigación de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza.

Lo anterior, no es producto de mera casualidad o del sólo transcurso cotidiano del tiempo, sino por el contrario, ha derivado de múltiples factores que han incidido en el desarrollo del proceso educativo del Derecho en general y muy particularmente del área fiscal, entre los que se pueden citar los siguientes:

1. La noción estática v/s la noción dinámica de la enseñanza del Derecho
2. La influencia del positivismo jurídico en la enseñanza jurídica
3. La resistencia del profesorado al cambio pedagógico y didáctico
4. El aspecto económico y administrativo de las instituciones académicas
5. Las diversas necesidades y carencias del alumno
6. La carencia y/o ineficacia de una comunidad académica en torno al ámbito pedagógico del saber jurídico fiscal

Conviene señalar que los factores descritos con antelación, si bien fueron tratados en capítulos anteriores -no de manera expresa y en el orden citado-, resulta prudente realizar algunos comentarios sobre los mismos, ello derivado de la importancia que representa su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho fiscal y, asimismo, para establecer algunas conclusiones que ayuden a comprender la importancia de los problemas que generan, así como de viabilidad de las alternativas de solución que se plantean en puntos subsecuentes.

Cabe adelantar, que la presencia de esos elementos negativos han repercutido directamente -en el correr del tiempo- en el nivel de aprovechamiento de los objetivos que se plantean para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, más sin embargo, dicho proceso educativo no ha variado en los últimos años debido a la inercia e incapacidad de producir algo nuevo que sea

apto y adecuado a los requerimientos de una realidad social que ha cambiado radicalmente.

4.1.2.1. Noción estática v/s dinámica de la enseñanza del Derecho

Como se ha señalado a lo largo del presente trabajo, la concepción tradicional del Derecho ha forjado la enseñanza del mismo hacia el desarrollo del conocimiento de los conceptos *-noción estática del Derecho-*. Esto trae como consecuencia que una vez graduado el alumno, éste descubra un mundo del Derecho no como pensaba o conocía, dándose cuenta que existe un divorcio entre lo que le enseñaron en la universidad y lo que descubre en la práctica.

Derivado de lo anterior, se ha considerado que la enseñanza del Derecho debe desarrollarse desde una perspectiva holística, esto es, mirar al Derecho desde tres dimensiones: los conocimientos, la práctica y el aspecto personal – *noción dinámica del Derecho-*.

Cabe comentar, que esta nueva visión ya no se confía en que el alumno de Derecho aprenderá la *dimensión práctica* a través de su experiencia propia tanto pre-profesional como profesional, sino que ahora sistematiza y le presenta casos para que el alumno pueda vivir de cerca esta experiencia, lo que disminuye en gran cantidad la brecha que hay entre la preparación académica y la realidad fáctica.

Por lo que hace a la *dimensión personal*, implica el considerar la idiosincrasia, cultura, intereses y actitudes de todas las personas involucradas y no sólo conceptos jurídicos que nos llevan a una comprensión incompleta de los problemas.

En ese sentido, *la enseñanza del Derecho*, antes que limitarse a dar conocimientos conceptuales, *debe enfocarse a analizar los conocimientos y las*

habilidades o destrezas adquiridas, para que con una actitud adecuada se alcance el desempeño deseado. Esto es, desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera holística.

En otras palabras, se trata de darle al alumno una formación que lo haga capaz de crear estrategias que le permitan manejarse adecuadamente, anticipando y enfrentando de la mejor manera posible los problemas que se presenten en su vida profesional.

En conclusión, debe cambiarse de una visión estática de la formación a una visión dinámica en el que cada individuo desarrolle su propio aprendizaje, construyendo sus propias capacidades, a fin de ser capaz de asegurar un aprendizaje continuo.

4.1.2.2. La influencia del positivismo jurídico en la enseñanza jurídica

Como se ha comentado en innumerables ocasiones dentro del presente trabajo, el positivismo jurídico ha sido acogido tanto por los medios judiciales, como por innumerables cultores de la teoría y la filosofía del Derecho.

En el ámbito educativo, los planes de estudio del campo jurídico han dado un papel relevante a las materias de Derecho positivo, como son: Derecho penal, Derecho laboral, Derecho mercantil, etc., en tanto que a las áreas como la sociología jurídica, ética jurídica y la filosofía del Derecho se les ha adjudicado una participación hasta cierto punto superficial, bajo el calificativo de complementarias.

Por lo que hace a la enseñanza del Derecho, la misma se ha orientado casi exclusivamente a la transmisión de los contenidos de las instituciones y normas jurídicas, dejándose de lado las perspectivas sociales, filosóficas o históricas, resaltándose así una concepción meramente formalista o normativista de los fenómenos jurídicos.

En ese sentido, el estudio y la práctica jurídicas han estado marcados durante el siglo pasado y lo que va del presente, por el positivismo, corriente para la cual el objeto de la ciencia jurídica se limita al sistema de normas jurídicas, con una ausencia valorativa del jurista, defendiendo además una idea del estudio del Derecho como algo ajeno a las específicas condiciones del entorno o realidad social.

Así, para el positivismo no ha resultado relevante, en el estudio del Derecho, la indagación por sus dimensiones fácticas o valorativas, por ser ellas objeto de otras ciencias como la filosofía del Derecho, la sociología, o la misma política.

Cabe comentar, que México presenta un marcado formalismo jurídico a grado tal que la mayoría de los jueces, docentes, investigadores y autoridades públicas apelan exclusivamente a consideraciones normativas cuando se trata de decidir, enseñar, investigar y aplicar el Derecho.

Es de aseverarse que esos vicios se explican por el constante y excesivo uso de los materiales legislativos y normativos, a los manuales de Derecho y al formalismo jurídico. En la enseñanza del Derecho, específicamente, la razón se centra en el empleo de currículos repetitivos, redundantes, orientados exclusivamente a la transmisión de los contenidos de las instituciones y normas jurídicas, dejándose de lado los problemas sociojurídicos, los jusfilosóficos, la perspectiva histórica del Derecho y los fenómenos políticos, económicos y sociales, que interactúan indudablemente en mayor o menor medida con lo jurídico.

En tal orden de ideas, se considera necesario dar un giro al estudio del contexto político, económico, social y cultural con que interactúa y se comunica el Derecho como parte que es de un todo, pues si es imposible comprender

totalmente el todo sin referencia a la parte, también es imposible comprender la parte sin referencia al todo.

En otras palabras, se trata de que más que saber sobre manuales de Derecho, se conozca más sobre el Derecho mismo y sobre las diferentes interrelaciones existentes entre las formas jurídicas y los demás elementos del correspondiente contexto social que las condicionan en mayor o menor medida, pues en la Universidad el deber de los estudiantes debe ser interactuar con el objeto de estudio, no interiorizarlo.

Lo anterior, resulta necesario dado que limitarse al campo de lo normativo o a sus correspondientes manuales, sólo posibilita la aproximación al contenido de las instituciones jurídicas.

4.1.2.3. La resistencia del profesorado al cambio pedagógico y didáctico

Dentro de la docencia en general se ha hecho muy común pensar que para enseñar bien una disciplina, es necesario y suficiente saber muy bien de memoria los temas que la componen, llegando al extremo de considerar que los estudiantes no aprenden por perezosos o porque sufren de deficiencias mentales; no obstante ello, si algunos de sus estudiantes aprenden -aún de propia iniciativa- los mismos profesores atribuyen los éxitos de sus educandos a su eficaz manera de enseñar.

Ahora bien, en últimos tiempos ha emergido de parte de los docentes una actitud conciente de rechazo a todos esos dogmas educativos preestablecidos, al abrir la posibilidad de que son ellos quienes tal vez no estén ayudando a los alumnos a aprender en la forma como ellos lo requieren, a pensar que los alumnos que tienen éxito tal vez no se lo deban a la eficacia de enseñanza del docente, pues a lo mejor hubieran aprendido lo mismo sin ellos.

En tal sentido, la Dra. Ma. Teresa Obregón Romero en las clases de

Didáctica y Metodología de la Enseñanza Superior, impartidas en Unidad de Posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, a las cuales tuve oportunidad de asistir, comentaba que: “*¡El alumno debe aprender con el maestro, sin el maestro, en contra del maestro y aún a pesar del maestro!*”.

En síntesis, el problema de la resistencia de profesorado al discurso pedagógico y didáctico en el desarrollo de disciplinas educativas, se ha constituido como uno de los puntos principales a atender si se desea alcanzar un efectivo aprendizaje significativo en todos los niveles y áreas del conocimiento.

Cabe comentar, que la causa de la resistencia al cambio se debe principalmente a diversas situaciones y factores sociológicos, culturales e históricos, que han convergido en el correr del tiempo, por ejemplo: la configuración de instituciones académicas con reglas, sanciones y presiones, sobre la forma de actuar de los docentes, mismas que en caso de transgredirlas originan su expulsión de esas instituciones.

Por lo que hace al aspecto de índole cultural, se puede comentar que la etimología misma de la palabra "pedagogía", del griego "pais-paidós" que entre otras cosas significa "niño", sirvió de disculpa para desprestigiar la pedagogía por un prolongado periodo de tiempo entre los profesores, principalmente de nivel medio superior; no obstante ello, como se ha podido comprender en presente estudio, la pedagogía es aplicable en cualquier grado escolar y en cualquier área del conocimiento.

Con relación al aspecto histórico, Carlos E. Vasco U. sostiene en “*Los Obstáculos al Cambio en la Enseñanza del Derecho*”, lo siguiente:

“Durante y después de la Segunda Guerra Mundial, con base en las investigaciones del análisis experimental de la conducta, se lograron

muchos éxitos en el entrenamiento rápido de personal para las fuerzas armadas de los países aliados. Así se configuró una variante de la tecnología educativa que pretendía resolver todos los problemas de la educación con un cuidadoso diseño instruccional por objetivos específicos e indicadores de evaluación, análisis de tareas, guías de intervención y uso de medios y materiales didácticos. Esta tecnología educativa se extendió primero en los Estados Unidos, luego en el Canadá, Brasil y México, y en los años setenta en Colombia y los demás países de menor grado de desarrollo económico, lo cual produjo una reducción de los cursos de pedagogía a algunas lecturas sobre historia de la educación, y de los cursos de didáctica a una serie de recetas tecnológicas pretendidamente válidas para todas las áreas curriculares.”³

Cabe comentar, que en la últimas décadas se ha procurado dar una nueva orientación por parte del profesorado al cambio pedagógico y didáctico, al ser obvio el deplorable nivel de aprovechamiento de alumnos en todos los niveles educativos. No obstante lo anterior, falta aún mucho por recorrer en el proceso de transformación docente en aras de un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.1.2.4. El aspecto económico y administrativo de las instituciones académicas

En el perfeccionamiento continuo de cualquier sistema general de educación, siempre existe la incidencia de factores de orden económico, administrativo y humano, que se traducen en inversiones que se destinan a obtener resultados superiores.

³ Vasco U. Carlos E., Los Obstáculos al Cambio en la Enseñanza del Derecho. Memorias Cátedra "Agustín Nieto Caballero"—2001. Pedagogías para la comprensión en las disciplinas académicas.

Así, se puede aseverar que la baja o alta calidad de la educación –en general- depende, entre otros factores, de la Insuficiencia de recursos económicos, públicos y privados destinados a ella.

Ahora bien, es frecuente apreciar que este problema se acrecienta en mayor medida en las instituciones públicas, comunidades rurales y, en general, en los países en vías de desarrollo, a grado tal que en la mayoría de los casos, las escuelas no cuentan con los recursos administrativos necesarios que sufraguen los problemas de carácter económico que se les presenten.

Derivado de lo anterior, se estima que el primer paso para superar este problema es reconocer la carencia real de apoyos efectivos al sistema educativo y, derivado de ello, motivar el incremento de los recursos públicos y privados, económicos destinados al sistema educativo nacional, sin olvidar procurar el uso adecuado de los recursos personales, administrativos, materiales y energéticos existentes.

4.1.2.5. Las diversas necesidades del alumno

Como se ha señalado en capítulos anteriores del presente trabajo, dentro de cada sujeto operan determinadas fuerzas que lo inducen a ejecutar acciones, a lo que se le llama *motivación* y que de mantenerse se puede generar resultados óptimos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

En ese sentido, una obligación muy importante de parte del profesor debe ser descubrir y echar mano de todo aquello que pueda motivar a los alumnos, toda vez que el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de estímulos para lograr la reacción del individuo, ya que los efectos de ésta están condicionados por las características del alumno que los recibe, la actitud de éste hacia la persona que lo emite y por la situación con que se relaciona.

Ejemplo de lo anterior lo señala Nell en su libro *La libertad en la educación*, al aseverar que nunca debe obligarse al niño a que aprenda, sino más bien debe permitirse que busque aprender sólo por sus propias necesidades e impulsos.

En dicho entendido, lo que el alumno aprenda con una actitud correctamente motivada, va a ser el reflejo de una enseñanza que ha estimulado el esfuerzo, toda vez que la motivación permite al maestro lograr mayor interés del alumno hacia la educación y despertar en él un interés por seguir preparándose.

En conclusión, el proceso enseñanza-aprendizaje debe buscar lograr el interés y la atención del alumno de Derecho por medio de diferentes técnicas que sean acordes con las características y necesidades particulares de los alumnos. Asimismo, la secuencia de aprendizaje debe ser programada de acuerdo a dichas necesidades y características, sin llegar al extremo de desvincularse del objetivo planteado para el curso y sin caer en conflicto con los intereses del resto del grupo.

Finalmente, resulta importante concluir que entre los factores, circunstancias o hechos que impiden el cambio hacia una mejor enseñanza del Derecho, se pueden citar los siguientes:

- La concepción reduccionista del Derecho a exclusivamente normas.
- El hecho de no tener profesores de jornada completa.
- El prejuicio de los abogados hacia la pedagogía al no entender su valor.
- El mayor trabajo y desafío intelectual -tanto para el profesor, como para el estudiante-, que representa la innovación de métodos y técnicas educativas, en comparación con repetir los libros de texto.
- La situación de la mayoría de las escuelas que no cuentan con ambientes físicos y el número de alumnos adecuados para una clase activa.
- El Predominio de la clase magistral.
- La enseñanza es más informativa y memorística que formativa.

- No existe cambio, porque no hay tiempo dedicado a ese esfuerzo. La mayor parte de los profesores tienen otra actividad principal.
- El alumno está acostumbrado a ser un ente pasivo.

4.2. ¿Cómo lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal?

4.2.1. Consideraciones preliminares

"Para cambiar es necesario saber; para saber hay que aprender; y para aprender hay que hacer grandes sacrificios." Samuel Aun Weor

Como se ha hecho alusión en reiteradas ocasiones, en el presente estudio se pretende exponer -partiendo de los diversos puntos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje- los principales problemas del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y específicamente del Derecho fiscal, a fin de desembocar en una propuesta de solución aplicable a cualquier universidad en la que desee mejorar el nivel de formación de sus licenciados en Derecho, principalmente del área fiscal, haciéndola acorde a las necesidades actuales del medio.

Ahora bien, en el punto que antecede se han expuesto los principales obstáculos para lograr un cambio en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y específicamente del Derecho Fiscal, por lo que toca hacer mención de la forma de ¿Cómo lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal?

Para ello, debe exponerse en primer término, los factores primordiales para lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal y, posteriormente, realizar de manera sistemática una propuesta concreta y real para

el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje en temas jurídico-fiscales.

Cabe precisar, que si bien la aportación del presente trabajo radica medularmente en brindar a los profesionistas que se dedican a la docencia del Derecho fiscal y a los estudiosos de la materia, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar, derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica, no basta simplemente con seguir las consideraciones metodológicas y de técnica de la enseñanza que han sido expuestas hasta el momento, sino resulta imprescindible para el logro del objetivo planteado -como se verá a continuación-, que se le dé una cuidadosa atención a una serie de factores directos e indirectos que intervienen en el proceso educativo, así como de un apoyo eficaz de las autoridades académicas, gubernamentales y del sector privado, interesados en el mejoramiento del sistema educativo fiscal.

4.2.2. Factores primordiales para lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo." Benjamín Franklin

Como se ha expuesto con antelación, existen múltiples deficiencias en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en general y, específicamente del Derecho fiscal, así como una presencia considerable de factores indirectos que influyen en dicho proceso. No obstante ello, también se ha comentado que para dar al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho una nueva orientación en aras de una mejora continua, resulta necesario incursionar con nuevos métodos y técnicas que mitiguen los efectos negativos que actualmente se presentan en el desarrollo del comentado proceso educativo.

En ese sentido, se puede haber sostenido que las escuelas de Derecho deben crear en el estudiante un sistema de pensamiento y de razonamiento que le permita orientarse y profundizar en los sistemas normativos, partiendo para ello de los principios, las instituciones, para finalmente aterrizar en las normas; no por el camino inverso, como actualmente se hace, en que se parte por las normas a detalle y jamás se llega a comprender los principios que fundamentan las normas e instituciones.

Ahora bien, esto no es nuevo pues han existido en las últimas décadas intentos por cambiar las cosas. Así, se han creado dentro de algunas instituciones académicas comisiones y grupos de trabajo abocados a renovar los planes y programas de estudio con nuevas metodologías y formas de evaluación.

En ese tenor, se ha procurado desarrollar la concepción de que saber Derecho no debe ser adquirir información, sino formación; más que cantidad de datos, se necesita aprender a manejarlos. La enseñanza-aprendizaje del Derecho debe versar en aprender sobre todo a construir un sistema de pensamiento y razonamiento, donde se asuman conceptos y, específicamente, el ordenamiento jurídico.

El estudiante de Derecho debe profundizar en las normas, pero también debe comprender el por qué de las cosas, analizar las implicaciones prácticas, llegar a aplicar las técnicas jurídicas que le permitan interpretar, integrar o solucionar discordancias y ser capaz de emitir juicios críticos sobre el Derecho existente y su aplicación práctica o eficacia. En conclusión, debe procurarse un tipo de estudiante, activo y no pasivo, crítico y no reverencial.

Respecto a la actividad docente, el profesor no puede pretender enseñarlo todo. Hoy en día el profesor no debe ser considerado el poseedor de todo el conocimiento, ni el aula el único lugar en donde éste se halla. De tal forma, el

profesor debe ser más un guía u orientador en el trabajo de análisis que hoy es necesario realizar.

En lo relativo a metodología y evaluación, en términos generales se debe buscar un equilibrio de métodos, sin descartar ninguno, ya que es tan útil una clase magistral como una clase activa, un método socrático como un trabajo en grupos o una investigación dirigida. Asimismo, no se debe evaluar sólo lo observable y medible, sino también basándose en problemas, situaciones y casos que enfrente el estudiante y que suelen tener frecuentemente respuestas diversas.

Ahora bien, resulta imprescindible recordar que una de las áreas del Derecho en las que se ha descuidado en mayor medida su estudio por parte de los licenciados en Derecho, ha sido la fiscal, ello dado que presenta gran complejidad en su análisis por la interacción de aspectos económico-jurídico-contables, la gran movilidad en sus disposiciones, así como la presencia de la obtusa idea de que “sólo los abogados pueden enseñar Derecho a los abogados”.

No obstante lo anterior, tales factores no deben ser causa justificada de un abandono en la importancia que debe dársele a la materia fiscal, sino por el contrario, debe nuevamente incursionarse en el campo tributario a través del aprovechamiento de la experiencia de otras áreas del conocimiento, como por ejemplo los contadores públicos, quienes se han adueñado más profundamente del aspecto tributario, ello en aras de una educación del Derecho de manera multidisciplinaria.

Por otra parte, no se debe olvidar que la constante movilidad de la sociedad y demás factores indirectos implicados en la educación, exige una serie de cambios en las estructuras de los distintos métodos, tanto de aprendizaje, enseñanza e investigación jurídica empleados en las Universidades, a fin de que los mismos guarden relación con los sistemas jurídicos operantes.

Finalmente, a manera de síntesis, se citan algunos de los puntos que se estima debe dárseles prioridad en su atención si se desea corregir los actuales vicios y deficiencias del proceso educativo fiscal:

- La creación, fomento y constante actualización de programas de formación pedagógica de profesores en educación superior, específicamente abocados a la materia fiscal.
- La construcción y desarrollo de una comunidad académica en torno al ámbito pedagógico del saber jurídico fiscal.
- La implementación y desarrollo de estrategias, metodologías y técnicas pedagógicas para el desarrollo exitoso de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal.
- La adopción de la experiencia de otras áreas del conocimiento, en aras de una educación del Derecho fiscal de manera multidisciplinaria.
- La concientización del los agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la materia tributaria, así como de las autoridades académicas, gubernamentales y del sector privado, interesados en el mejoramiento del sistema educativo fiscal.

4.2.2.1. La planeación didáctica

Si bien se ha señalado de manera breve en el punto que antecede la necesidad de dar una atención prioritaria a ciertos factores, a fin de lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal que diluya los actuales vicios y deficiencias del proceso educativo fiscal, también lo es que reviste de una gran importancia la necesidad de contar con una planeación de lo que se pretende realizar.

Esto es, una parte fundamental del desarrollo exitoso de proceso enseñanza-aprendizaje, estriba en contar con una idea clara de lo que se pretende ejecutar, pues si bien se pueden conocer los diversos métodos y técnicas

educativas, así como su adecuado empleo, ello no es suficiente, toda vez que en el desarrollo del proceso educativo –como se ha comentado- intervienen una serie de factores que inciden en los resultados de dicho proceso y sobre los cuales -en la mayoría de las ocasiones- no se tiene un control inmediato respecto de su aparición. En tal sentido, resulta imprescindible prever medidas tendientes a evitar o mermar las posibles dificultades que pudiesen llegar a suscitarse en el desarrollo del proceso educativo derivado de factores indirectos.

Ahora bien, en el presente apartado se exponen algunas consideraciones respecto a la denominada *planeación didáctica*, a efecto de comprender más ampliamente su importancia y forma de empleo dentro de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, específicamente del área fiscal.

4.2.2.1.1. Definición de planeación didáctica

Al igual que muchos de los conceptos manejado en el presente estudio, el relativo a la planeación didáctica ha sido definido de muy diversas maneras. No obstante ello, todas las definiciones coinciden en los elementos que la integran.

En ese entendido, se exponen a continuación algunas definiciones en torno al concepto planeación didáctica, haciéndose el comentario que sobre las mismas no se pretende realizar un análisis exhaustivo, sino más bien se citan aquéllas que describen de manera clara los elementos de la planeación didáctica, ello a fin de estar en posibilidad de comprender la importancia del tema y la forma de empleo dentro del proceso educativo.

Dicho lo anterior, es de comentarse que la *planeación didáctica* ha sido definida principalmente en el siguiente tenor:

- Es un proceso que permite organizar de manera sistemática, adecuada y coherente, todos los elementos de la actividad educativa.

- Es una herramienta que ayuda a estructurar el trabajo didáctico en los eventos educativos.
- Es una fase previa a la instrumentación y realización de la práctica educativa.⁴
- Todas las actividades educativas que el maestro proyecta para sus alumnos.
- Una secuencia de experiencias posibles previamente preparadas por el maestro con la finalidad de alcanzar los objetivos del curso.
- El esfuerzo total de la escuela para producir los resultados deseados en situaciones intra y extraescolares.

Según Llarena, McGinn, Fernández y Alvarez, planeación didáctica “es un proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización.”⁵

De lo expuesto, se puede observar que la planeación didáctica debe ser utilizada de manera permanente en el apoyo a la tarea de organización de procesos formativos, como una etapa previa y sistemática del hecho educativo.

Asimismo, es de concluirse que en general la planeación didáctica estriba en organizar los conocimientos, habilidades y hábitos que se desean transmitir, a través de todos aquellos elementos –métodos, técnicas, materiales, recurso didácticos- que puedan ayudar para avanzar correctamente en el desarrollo del proceso educativo, evitando o previendo las posibles dificultades que pudiesen llegar a suscitarse.

⁴ Estas tres primeras definiciones de encuentran contenidas en:

http://www.inea.gob.mx/inea/estructura/operacion/planeaciondidactica/plan_didactica.htm

⁵ DIAZ F., et...al. Metodología del Diseño Curricular para Educación Superior. Editorial Trillas, México DF. 1993.

4.2.2.2. Importancia de la planeación didáctica

De lo expuesto hasta el momento se puede desprender que *planear* implica prever el desarrollo integral de una actividad y las alternativas de cambio para superar una real situación deficitaria, mediante la solución de los problemas reales identificados, con el fin de alcanzar mejores resultados.

En ese sentido, la importancia de la planeación está presente en toda actividad intelectual y concretamente para efectos del proceso educativo, en la articulación y coherencia de los tiempos, contenidos, actividades, evaluaciones, alternativas de cambio para el caso de contingencias, etc.

En dicho entendido, el hablar de planeación didáctica conlleva a entender aquélla como *las acciones previamente definidas para lograr avanzar correctamente en el desarrollo del proceso educativo, evitando o previendo las posibles dificultades que pudiesen llegar a suscitarse* y tomando como base:

- La etapa o momento de formación.
- Los contenidos de aprendizaje.
- Los propósitos o servicios que se pretende impulsar.
- Los recursos, materiales y estrategias didácticas, más apropiadas para lograr su realización.
- Los tiempos disponibles para el desarrollo de contenidos.
- Las características y criterios de evaluación.
- Las características de la población sobre la que se actúa.

Ahora bien, desarrollar adecuadamente una planeación didáctica, conlleva necesariamente a conocer en primer término sus elementos para no omitir algunos aspectos que pudiesen incidir en el resultado de la planeación. En ese sentido, se citan en el punto siguiente del presente apartado, los elementos que constituyen la

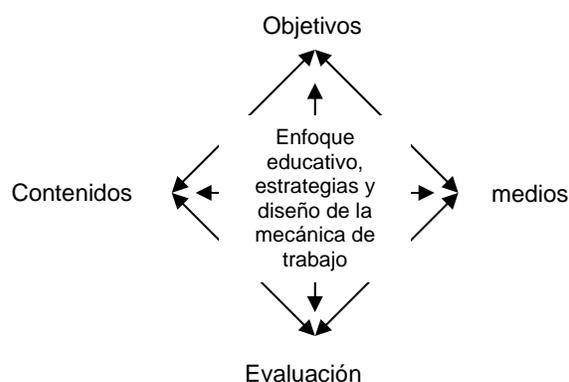
llamada planeación didáctica, ello con el fin de contar con las bases indispensables para su comprensión, estructura y forma de empleo.

4.2.2.3. Elementos básicos de la planeación didáctica

Se puede sostener que los elementos básicos integrantes de una adecuada planeación didáctica, son los siguientes:

- Objetivos de aprendizaje.
- Diseño del encuadre (Contenidos).
- Enfoque educativo.
- Estrategias de enseñanza-aprendizaje (métodos y técnicas).
- Recursos didácticos (medios).
- Diseño de la mecánica de trabajo.
- Evaluación.

Ahora bien, la forma en que se interrelacionan los comentados elementos dentro de la planeación didáctica es la siguiente:



Como es de observarse, todos y cada uno de los elementos citados juega un papel primordial dentro de la planeación didáctica y, sobre todo, en el proceso educativo, ello toda vez que los mismos se interrelacionan de manera integral. En

ese sentido, resulta necesario conocer la forma correcta de organización de los referidos elementos, aspecto que se desarrollará en el punto siguiente.

4.2.2.4. Ordenación de los elementos de la planeación didáctica

Como se ha expuesto, la planeación didáctica consiste en una serie de acciones previamente definidas que buscan prever diversos futuros en relación con los procesos educativos, especifica fines, objetivos y metas; permite la definición de cursos de acción y, a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiadas para lograr su realización.

Ahora bien, la planeación educativa requiere de un proceso lógico y sistemático para establecer las mejores condiciones posibles para su construcción. Así, para organizar adecuadamente la actividad educativa, esto es, integrar correctamente una planeación didáctica, los expertos en la materia han coincidido en que se deben seguir los siguientes pasos:

Primeramente, realizar un *encuadre de la formación*, consistente en definir las características de los sujetos a quienes irá dirigida la información. Para ello, se debe tener en consideración:

- Su nivel y necesidades de formación.
- Los contenidos que se trabajarán
- Los tiempos para cada uno de los temas.
- Los recursos didácticos que se van a utilizar.

Posteriormente, se debe determinar el *enfoque e instrumentos*. En este paso, se fija bajo qué enfoque se va a llevar a cabo el plan de trabajo, ya sea desde Didáctica Crítica o de la Tecnología Educativa, etc., eligiendo para ello el instrumento correspondiente, esto es, la llamada *Guía Didáctica o Carta Descriptiva*.

Consecuentemente, se debe determinar la *selección y uso de los recursos*. Cabe comentar que, independientemente del enfoque educativo, los recursos didácticos siempre juegan un papel complementario y facilitador en el proceso de aprendizaje, por lo que es de vital importancia establecerlos claramente

Resulta importante recordar que los recursos didácticos desde el punto de vista de la Tecnología Educativa, por ejemplo, pueden ser: Instrumentales, rígidos, están enfocados al reforzamiento y a la memorización, así como respaldan más a los objetivos de aprendizaje.

Por su parte, en la Didáctica Crítica, los recursos didácticos juegan un papel disparador del proceso de aprendizaje porque los recursos de que se dispone son más diversos y enfocados a los temas que se van a desarrollar, propician la participación grupal y el desarrollo de habilidades, motivan y mantienen un interés por adquirir nuevos conocimientos, así como se considera que las técnicas grupales son instrumentos que propician la libre interacción del grupo de aprendizaje.

Como paso final en la correcta integración de una planeación didáctica, corresponde el determinar claramente el *diseño de la mecánica de trabajo*, siendo necesario para ello tener muy presente el enfoque educativo elegido.

Así, por ejemplo, si se ha elegido la Tecnología Educativa, la *dinámica de trabajo* se caracteriza por lo general en ser:

- Directiva, toda vez que la organización del aprendizaje está enfocada al cumplimiento de objetivos preestablecidos.
- Los recursos didácticos responden esencialmente al reforzamiento de los contenidos.
- Los programas de estudio se enfocan más a modificar conductas.

- La evaluación, por su parte, sirve como medio de control de calidad en el logro de objetivos cuantificables y medibles.

Por su parte, si se ha elegido la Didáctica Crítica, la dinámica de trabajo de ésta se caracteriza por:

- Ser una herramienta de trabajo que ayuda a impulsar el proceso de aprendizaje.
- Ser un proceso participativo e interactivo en el que prevalece la satisfacción de las necesidades educativas del grupo.
- Los recursos didácticos son considerados medios que sirven como disparadores del aprendizaje individual y grupal.
- La relación entre educador y educando es horizontal, por lo que se realiza una mayor interacción entre ambos para alcanzar los propósitos de aprendizaje.
- La evaluación del aprendizaje se da en función de la adquisición de habilidades y el cumplimiento de objetivos de aprendizaje.
- Se favorece más el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad de análisis y de razonamiento tanto individual como grupal.

4.2.2.5. La evaluación dentro de la planeación didáctica

Si bien se han expuesto dentro del presente trabajo algunas consideraciones generales respecto de la evaluación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, resulta necesario precisar un poco más al respecto, toda vez que la evaluación constituye uno de los elementos de mayor peso dentro del referido proceso.

Esto es, si bien puede suceder que se establezca una correcta estructuración de los elementos de planeación didáctica previos a la evaluación, el no definirse claramente este último origina el no alcanzarse satisfactoriamente los

objetivos planteados.

Así, la evaluación debe tratar de abarcar la totalidad de los aspectos que integran el fenómeno educativo, ello con la finalidad de establecer balances desde un contexto de planeación, proceso y resultado, en aras de alcanzar una mayor eficiencia y optimización.

4.3. Propuesta para el desarrollo exitoso del proceso enseñanza-aprendizaje en temas jurídico-fiscales.

4.3.1. Consideraciones generales

"Enseñar no es una función vital, porque no tiene el fin en sí misma; la función vital es aprender." Aristóteles

Como se ha señalado desde un inicio, el presente trabajo pretende ser una propuesta de enseñanza-aprendizaje del Derecho fiscal, que brinde a los profesionistas que se dedican a la docencia del Derecho fiscal, a los estudiosos de la materia y a todo aquél que desee incursionar en el medio del estudio fiscal, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar, derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica fiscal.

En ese sentido, conviene recordar que para ello se plantearon primeramente los problemas que atañen directa e indirectamente el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación en general, del Derecho, así como muy particularmente los correspondientes al área fiscal.

De igual forma, como segundo paso, se externaron algunas propuestas tendientes a recuperar el análisis del campo fiscal por parte de los licenciados en

Derecho, como son: la creación, fomento y constante actualización de programas de formación pedagógica de profesores en educación superior, específicamente avocados a la materia fiscal; la construcción de una comunidad académica en torno al ámbito pedagógico del saber jurídico fiscal; la adopción de la experiencia de otras áreas del conocimiento, en aras de una educación del Derecho fiscal de manera multidisciplinaria; la concientización del los agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje de la materia tributaria, así como de las autoridades académicas, gubernamentales y del sector privado, interesados en el mejoramiento del sistema educativo fiscal y, sobre todo, la incursión dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de diversos métodos, técnicas y estrategias pedagógicas que incentiven el interés y adecuado desarrollo de los tópicos en materia tributaria, bajo la integración de una adecuada planeación didáctica.

Ahora bien, una vez comprendido lo anterior, resulta necesario que el aspecto teórico expuesto sea ejemplificado, ello a efecto de comprender la importancia de su homologación con la praxis imperante en un sistema educativo de cualquier universidad en que se imparta Derecho y especialmente la materia tributaria.

Cabe señalar, que si bien cada institución académica de Derecho cuenta con distintas materias en relación con el campo fiscal, lo cierto es que la forma en que corresponde abordar a las mismas necesariamente debe ajustarse a los factores que se han expuesto con antelación, si se desea que los alumnos alcancen un verdadero aprendizaje significativo que pueda ser acorde con la realidad actual de su entorno.

En tal sentido y dado que mediante el presente estudio se pretende hacer práctico los puntos que de manera conceptual se han expuesto, se toma como ejemplo para dicho efecto la materia de "***Impuesto personal sobre la renta***", misma que se imparte como una asignatura optativa en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, hasta en tanto la aplicación del

nuevo plan de estudios la deje fuera, toda vez que de manera desafortunada ya no la prevé.

Resulta importante señalar que respecto de dicha materia se desglosará primeramente la planeación didáctica a seguir, mediante una carta descriptiva en la cual se reflejen los objetivos de aprendizaje, el diseño del encuadre (Contenidos), las estrategias de enseñanza-aprendizaje (métodos y técnicas), los recursos didácticos (medios), el diseño de la mecánica de trabajo y la forma de evaluación, todo ello con la finalidad de tener una visión específica de la forma de integración y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje tratándose de tópicos en materia fiscal.

Inmediatamente después de la referida carta descriptiva, se expondrá un ejemplo del desarrollo de una sesión de clase, resaltándose los puntos de interés que deben de tomarse en consideración para la impartición de cualquier tema de carácter jurídico-fiscal, ello con el objeto de plasmarse de manera clara la propuesta a que se ha hecho alusión en el presente apartado.

Cabe precisar que la materia citada no tiene ninguna preferencia especial por parte del que suscribe por la que pudiese desprenderse su incorporación en el presente estudio, simplemente fue elegida dado su situación especial de vigencia dentro del cambio de planes de estudios de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

4.3.2. Ejemplo práctico de la forma de integración y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje tratándose de tópicos en materia fiscal.

Advertencia

“En la vida de todo ser humano existen problemas que están en tus manos resolver y otros que salen de tu esfera de dominio.” (El autor)

El presente apartado, tal vez expresado de una forma fuerte y directa, es una opinión derivada de mi experiencia profesional, estudiantil y de especialización en docencia; no representa agresión alguna contra persona determinada, sino por el contrario, constituye una propuesta tendiente a mejorar la impartición de tópicos en materia fiscal.

Dicho lo anterior, es conveniente tener presente que si bien es cierto el mundo está lleno de buenas intenciones, de nada sirven si no se aterrizan en acciones. La existencia de problemas ajenos a nuestra posibilidad de decisión no deben influir en un deslinde de la situación, sino más bien, deben motivar a buscar medidas alternas que permitan superarlos o disminuir su influencia.

En ese tenor, resulta importante manifestar que la propuesta que se expone a continuación tiene como objeto externar una forma de mejorar la enseñanza del Derecho, específicamente en el área fiscal, derivado de una inquietud por forjar día con día mejores profesionales en la materia; estudiantes que tengan una verdadera proyección en el campo laboral, derivada de una preparación académica adecuada y acorde con la realidad nacional.

4.3.2.1. Un vistazo a nuestra realidad universitaria

La Universidad Nacional Autónoma de México se ha distinguido por ser el *Alma Mater* del conocimiento en nuestro país. De ella han surgido la mayoría de los profesionistas más destacados a nivel nacional e internacional. Sin embargo, con el correr del tiempo se ha ido cayendo en un estancamiento en ciertas áreas del conocimiento, de entre las que se encuentra el Derecho.

Los cambios políticos y económicos, aunado a la masificación en la educación en nuestra Universidad, han repercutido en gran medida en el estancamiento e incluso retroceso en el perfil de egreso de nuestros estudiantes de la carrera de Derecho.

Así, es de sostenerse que la enseñanza del Derecho en nuestra Facultad se encuentra inmersa por una serie de factores que influyen directamente en el producto de juristas que salen de ella. Si bien es cierto que generación con generación existen alumnos que sobresalen del grueso de la población, lo cierto es que la gran mayoría de estudiantes tiene un nivel pésimo de aprovechamiento.

Ahora bien, en la práctica profesional los egresados se enfrentan a problemas en las que salen a relucir el gran número de carencias que van arrastrando; carencias que derivan de una serie de factores: profesores irresponsables, profesores muy preparados pero que no abarcan todos los temas de sus programas por no tener una correcta preparación pedagógica, desinterés de parte de los alumnos por aprender y aprehender el máximo de conocimientos jurídicos, una ineficiente forma de titulación que avale en verdad la preparación de un estudiante, entre otros aspectos.

Derivado de lo anterior, se considera necesario hacer el mayor de nuestros esfuerzos por procurar salvar a nuestra universidad del estancamiento en que se encuentra inmersa, implementando para ello el uso de modelos acordes a la

realidad laboral nacional, así como de la incorporación de formas efectivas de certificación de calidad para la emisión del título y ejercicio de la profesión, en aras de cultivar gente notable en el campo jurídico y seguir demostrando el porqué la Universidad Nacional Autónoma de México es la “*Máxima casa de estudios*”.

Debe aclararse que si bien las medidas propuestas en el presente apartado están enfocadas a una materia específica de una institución académica determinada, todos los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en México -y en general de aquellos países que presenten las circunstancias descritas con antelación-, deben estar consientes de que tales medidas pueden ser aplicadas a su situación particular, a fin de corregir las problemáticas que presenten, ello toda vez que como se expresó con antelación, las mismas son una serie de providencias que pueden ser susceptibles de aplicarse en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho en general.

4.3.2.2. La enseñanza del Derecho en la Facultad

Nuestra Universidad Nacional, específicamente la Facultad de Derecho, es una de las instituciones más importantes en América Latina. Su antiguos licenciados en Derecho gozan de gran reconocimiento, por sus notables aportaciones al campo jurídico.

Nuestra Facultad de Derecho ha tenido el honor de contar con célebres personalidades del Derecho en México y el extranjero, personas que han dedicado desinteresadamente sus vidas, a la transmisión de sus experiencias y conocimientos de lo jurídico.

No obstante ello, en últimas fechas se ha incrementado la presencia de profesores que únicamente están dentro de la plantilla por gozar de un prestigio inmerecido; de profesores con cargos públicos que, sin dudar de su capacidad,

“sólo figuran de nombre” más no están comprometidos con las responsabilidades que implica el guiar un grupo de estudiantes con deseos de aprender; de profesores que envían a un adjunto en la mayor parte del curso, desligándose del trato directo con sus estudiantes y, por si fuera poco, de profesores con muchas ganas de querer participar en la enseñanza del Derecho, más sin embargo, carecen de una preparación docente adecuada que garantice la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, han sido entre otros, algunos de los factores fundamentales del actual estancamiento en que se encuentra nuestra Facultad de Derecho.

Ahora bien, el mal de estos profesores seguirá en tanto existan cotos de poder y compadrazgo que mantengan dentro de la plantilla a gente que no se comprometa en verdad con la docencia, así como silencio de parte de los alumnos por no exigir un nivel de educación digno.

En conclusión, si se desea seguir contando con gente notable en el campo jurídico que no sólo sea parte de la estadística de egresados, resulta necesario tomar medidas que corrijan dichas distorsiones en el modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho en nuestra Universidad.

4.3.2.3. El Derecho fiscal en la Facultad de Derecho

Como se ha comentado reiteradamente, una de las áreas sobre las que se ha ido perdiendo el dominio por parte de los licenciados en Derecho, ha sido la fiscal, dado que dicha área guarda gran complejidad por la interacción de aspectos jurídico-económico-contables y la gran movilidad en sus disposiciones.

No obstante ello, hay que tener presente que no debe cerrarse los ojos ante la realidad y la responsabilidad que como profesionistas y profesionales del Derecho tenemos en nuestras manos. Cada uno de nosotros debemos ineludiblemente obligarnos en procurar enderezar los senderos que por acciones

inconscientes se han generado en el pasado, siendo necesario para ello un cambio de actitud que conlleve a incursionar nuevamente en el campo tributario de una manera integral, en aras de alcanzar niveles óptimos de aprovechamiento.

En ese sentido, un punto inicial -como se ha expresado con antelación- debe ser aprender de la experiencia acumulada de años por los especialistas contables en la materia, así de como los economistas avocados al aspecto en comento, ya que la educación del Derecho debe ser multidisciplinaria.

Asimismo, la constante movilidad de la sociedad y demás factores directos e indirectos implicados en la educación, exigen una serie de cambios en las estructuras de los distintos métodos, técnicas y estrategias, tanto de aprendizaje, enseñanza e investigación jurídica empleados, a fin de que los mismos guarden relación real con los sistemas jurídicos operantes en la actualidad.

Ahora bien, no debe olvidarse que es de vital importancia contar la participación consciente de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de un apoyo eficaz de las autoridades académicas y, en algunos casos, del propio gobierno, si se desea recuperar el dominio íntegro del campo fiscal, por parte de los licenciados en Derecho.

Finalmente, resulta imprescindible recordar que la finalidad del estudio en cuestión versa en exponer una propuesta de enseñanza-aprendizaje del Derecho fiscal, que brinde a los profesionistas que se dedican a la docencia del Derecho fiscal, a los estudiosos de la materia y a todo aquél que desee incursionar en el medio del estudio fiscal, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar, derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica fiscal.

No debe olvidarse que las medidas propuestas en el presente apartado si bien están enfocadas a una materia específica de una institución académica determinada, ello no implica que las mismas no puedan implementarse en el

proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier otra materia de Derecho fiscal -e incluso en alguna de Derecho en general-, toda vez que tales proposiciones no constituyen una receta de estricto orden consecutivo de pasos que tenga que utilizarse exclusivamente en la materia *impuesto personal sobre la renta*, sino más bien son una guía de la forma en que pueden aplicarse los aspectos dogmáticos desarrollados a lo largo de la presente obra.

4.3.2.4. Propuesta para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de la materia IMPUESTO PERSONAL SOBRE LA RENTA

La tradicional enseñanza-aprendizaje del Derecho si bien ha traído consigo el surgimiento de grandes juristas, también lo es que a últimas fechas ha generado un estancamiento en ciertas áreas del campo jurídico, como lo es el fiscal, siendo necesario replantearse la forma de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de que el mismo sea acorde con la realidad práctica imperante y de continuidad con el sentido crítico-analítico-propositivo que debe representar el estudio de los temas jurídicos.

Lo anterior no significa que el sistema tradicional haya sido del todo malo, sino que para el logro de mejores resultados dado la situación actual de la sociedad y especialmente del abandono que se ha presentado en campos como lo es el fiscal, es necesario redeterminar la forma de desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en temas jurídico fiscales, siendo necesario para ello tomar en consideración todos los factores directos e indirectos que se presentan dentro del proceso educativo y que han sido desglosados a lo largo del presente trabajo, a fin de alcanzar los mejores resultados en los objetivos que se planteen en cada materia.

Es decir, debe propugnarse por un cambio de actitud y acción tendiente a una educación que traiga consigo el logro de un aprendizaje significativo que permita a afrontar las problemáticas vigentes en el país, así como de continuar

forjando profesionistas comprometidos y capaces en el desempeño de sus roles dentro de su vida práctica.

Ahora bien, con la finalidad de que el lector advierta una forma concreta de lo expuesto a lo largo del presente estudio, se desarrolla a continuación un ejemplo de clase correspondiente a la materia de IMPUESTO PERSONAL SOBRE LA RENTA, mismo que se dará en dos partes:

1. La presentación de una carta descriptiva, en la cual se plantea de manera esquemática la propuesta genérica de desarrollo de la materia aludida, realizándose una breve crítica constructiva al programa correspondiente; y
2. La presentación de una clase en específico, ello a fin de exponer el manejo de las concepciones dogmáticas contempladas en la carta descriptiva.

Resulta importante recordar, que no necesariamente el docente de esta materia debe desarrollar idénticas estrategias de aprendizaje, así como considerar sacramentales los tiempos establecidos en el ejemplo de clase que se desarrolla, pues lo que aquí se ha tratado de destacar es la necesidad de involucrar los conocimientos teóricos expuestos por el profesor e investigados por el alumno, en la solución de problemas concretos en los que el alumno aprenda de la experiencia.

En otras palabras, necesariamente al proponer un curso bajo la óptica de lograr un aprendizaje significativo, como se ha dicho en múltiples ocasiones, deben tomarse en consideración una serie de factores que influyen directa e indirectamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de la aplicación de diversas técnicas con la participación del docente y de los alumnos o, si se quiere incluso, utilizar el método de estudio de casos, por ejemplo. Por lo que las

técnicas y tiempos expuestos en el ejemplo que se expone a continuación, no deben ser considerados como únicos o desarrollados exactamente en el orden y tiempos establecidos.



Universidad Nacional Autónoma de México
Unidad de Posgrado de Derecho
Secretaría Académica

Carta descriptiva

Campus: Ciudad Universitaria

Dirección Académica: Unidad de Posgrado de Derecho

Nombre del Profesor: Lic. Emiliano Castillo Mata

Nombre de la asignatura: IMPUESTO PERSONAL SOBRE LA RENTA

Clave: 1028

Semestre: Décimo **Número de alumnos:** 40

Requisitos: Acreditar procesos y procedimientos fiscales

Nivel: Licenciatura **Horas por semana** 3

Créditos: 6 obligatoria ()

Horas por semestre: 45 optativa (x)

Objetivo general del curso:

Al concluir éste, el alumno:

Explicará y analizará los principios y conceptos fundamentales del impuesto sobre la renta de las personas físicas, así como el procedimiento para su determinación y su pago, haciendo referencia al tratamiento fiscal para los residentes en el extranjero; lo anterior, con base en la Ley del Impuesto sobre la Renta, la Resolución Miscelánea Fiscal, los tratados Internacionales y el Derecho comparado, ello a fin de determinar su trascendencia al ser el impuesto directo más importante del sistema de contribuciones en México.

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
Al concluir esta parte del curso, el alumno: Explicará el significado del concepto ingreso como materia imponible; su clasificación tradicional según la fuente de donde provienen, y sus diferencias con otras materias reveladoras de la capacidad económica de los obligados.	<p style="text-align: center;">UNIDAD 1 CONCEPTO DE INGRESO</p> <p>1.1 Concepto de ingreso</p> <p>1.2 Clasificación tradicional de los ingresos según la fuente de donde provienen.</p> <p>1.3 Ingreso como corriente de recursos financieros que entran al patrimonio del obligado.</p> <p>1.4. Ingreso empresarial y las distintas formas para gravarlo.</p> <p>1.5 Ingreso de las personas físicas.</p> <p>1.6 Tipos de ingresos gravado.</p>	<p>Técnicas de confianza: “presentarnos y empezar a conocernos” y “Necesidades básicas”.</p> <p>Lectura previa sobre el contenido de la unidad con base en la bibliografía dada a los alumnos. Como requisito de asistencia se pedirá un mapa conceptual sobre los puntos a tratar.</p> <p>Se dividirá el grupo en cuatro equipos para que redacten el concepto de ingreso, su clasificación y lo expliquen. Se utilizará la técnica de consenso.</p> <p>Debate y conclusión entre equipos sobre los puntos expuestos. El profesor complementará las ideas que sean necesarias.</p> <p>Caso práctico para resolución en equipo. Mediante la técnica de la reconstrucción los alumnos emitirán sus conclusiones. El profesor fomentará una discusión dirigida y al final se establecerán las conclusiones definitivas.</p>	<p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Tesis del poder judicial.</p> <p>Pizarrón</p> <p>Acetatos</p> <p>Un proyector de acetatos.</p> <p>Caso práctico, en copias y acetatos.</p> <p>Material impreso del desarrollo de los temas de la unidad.</p>	6 horas

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
<p>El alumno:</p> <p>Analizará el alcance de los conceptos que se utilizan en la Ley para distinguir el régimen fiscal aplicable; así como las razones para su establecimiento y los distintos supuestos previstos para ello. Al final realizará un caso práctico.</p>	<p style="text-align: center;">UNIDAD 2 INGRESOS ACUMULABLES, NO ACUMULABLES, EXENTOS Y PRESUNTOS</p> <p>2.1 Ingresos acumulables de la persona física.</p> <p>2.2 Ingresos no acumulables en el sistema vigentes.</p> <p>2.3 Razones del establecimiento de ingresos no acumulables y del régimen fiscal al que están sujetos.</p> <p>2.4 Ingresos exentos y su aplicación.</p> <p>2.5 Ingresos presuntos de la persona física y los principios de capacidad económica y contributiva.</p>	<p>Se realizará un cuestionario previo de la unidad anterior, a fin de reafirmar los conocimientos adquiridos. Asimismo, se utilizará la técnica de corrillos, con el mismo fin.</p> <p>Lluvia de ideas sobre ejemplos de ingresos acumulables, exentos y presuntos. Posteriormente se revisará el texto legal a fin de confirmar su clasificación.</p> <p>Se distribuirá un caso práctico en el cual los alumnos identificarán a qué tipo ingreso corresponde cada de ejemplo.</p> <p>Al final el profesor dará las conclusiones de la unidad resaltando los aspectos más importantes.</p>	<p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Tesis del poder judicial.</p> <p>Caso práctico, en copias y acetatos.</p> <p>Un proyector de acetatos.</p> <p>Copias de cuestionario.</p> <p>Material impreso del desarrollo de los temas de la unidad.</p>	<p>3 horas</p>
<p>El alumno:</p> <p>Explicará el régimen fiscal aplicable a los ingresos por producto del trabajo, asimismo distinguirá éste del que rige ingresos de fuente distinta. Al final realizará un caso práctico.</p>	<p style="text-align: center;">UNIDAD 3 INGRESOS POR PRODUCTO DEL TRABAJO</p> <p>3.1 Régimen de los salarios y en general por la prestación de un servicio personal subordinado.</p> <p>3.2 Régimen de los ingresos por honorarios y en general por la prestación de un servicio personal independiente.</p>	<p>Los alumnos realizarán una síntesis de lo expuesto hasta el momento, resaltando los aspectos fundamentales de cada tema y mediante la técnica de la discusión dirigida se reafirmará el avance.</p> <p>El profesor expondrá las diversas variables que pueden presentarse sobre la regulación fiscal para el caso de ingresos por producto del trabajo.</p> <p>Asimismo, el profesor solicitará a los alumnos lleven las formas oficiales para cada tipo de ingreso de los correspondientes a la presente</p>	<p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Tesis jurisprudenciales.</p> <p>Mapa conceptual de la unidad.</p> <p>Casos prácticos en copias y acetatos.</p> <p>Copias de formas oficiales de ingresos por salarios y honorarios.</p>	<p>6 horas</p>

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
		<p>unidad y realizarán en conjunto un caso práctico. Se dejará tarea en individual al respecto.</p> <p>Al final de la unidad el profesor mediante la técnica de la reconstrucción planteará una problemática real sobre la cual los alumnos tengan que plantear una solución, tomando para ello decisiones en equipo y exponiendo el por qué.</p> <p>Al final se integrará un debate entre los diversos equipos y el profesor emitirá conclusiones.</p>	<p>Calculadora</p> <p>Un proyector de acetatos.</p>	
<p>El alumno:</p> <p>Analizará el régimen fiscal aplicable a los ingresos por productos o rendimientos del capital, asimismo distinguirá éste del que rige ingresos de fuente distinta. Al final realizará un caso práctico.</p>	<p style="text-align: center;">UNIDAD 4 INGRESOS POR PRODUCTOS O RENDIMIENTO DEL CAPITAL</p> <p>4.1. Régimen de los ingresos por arrendamiento y en general por otorgar el uso y goce temporal de inmuebles.</p> <p>4.2. Régimen de los dividendos y en general por las ganancias distribuidas por personas morales.</p> <p>4.3. Régimen de los ingresos por intereses bancarios y equiparables.</p> <p>4.4. Régimen de otros ingresos por productos de capital como intereses diferentes a los anteriores, regalías y otros.</p>	<p>Lluvia de ideas respecto de lo expuesto en las unidades anteriores y su vinculación con la presente.</p> <p>Asimismo, el profesor expondrá los aspectos principales de cada uno de los temas de la unidad y distribuirá por cada tema un caso práctico, el cual debe resolverse en clase con lo expuesto por el docente.</p> <p>Para la resolución de los casos prácticos se dividirá el grupo en equipos y se empleará la técnica de “ejercicio de consenso”.</p> <p>Para reforzar los temas de la unidad, el profesor dejará 3 ejercicios prácticos de tarea que deberán ser entregados de manera personal.</p>	<p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Tesis jurisprudenciales.</p> <p>Mapa conceptual de la unidad.</p> <p>Casos prácticos en copias y acetatos.</p> <p>Calculadora</p> <p>Un proyector de acetatos.</p>	<p>6 horas</p>

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
<p>El alumno:</p> <p>Explicará el régimen aplicable a las ganancias de capital; los ingresos por adquisición de bienes y por premios; e igualmente diferenciará éste del que rige ingresos de fuente distinta. Al final realizará un caso práctico.</p>	<p align="center">UNIDAD 5 GANANCIAS DEL CAPITAL. LOS INGRESOS POR ADQUISICIÓN DE BIENES Y POR PREMIOS</p> <p>5.1. Régimen de las ganancias del capital.</p> <p>5.2. Régimen de las adquisiciones de bienes y su correlación con otros impuestos.</p> <p>5.3. Régimen de los ingresos por obtención de premios.</p>	<p>El profesor expondrá los puntos más sobresalientes del régimen de las ganancias de capital y hará referencia a las disposiciones fiscales vigentes, así como a las resoluciones de la Corte.</p> <p>Distribuirá a los alumnos caso práctico a fin de confirmar los conocimientos expuestos.</p> <p>Lectura previa de las disposiciones fiscales vigentes sobre el tratamiento por ingresos por la obtención de premios, así como investigación sobre los motivos de las últimas modificaciones a dicho régimen. Entrega de reporte.</p> <p>Mesa redonda sobre la lectura previa. El profesor fungirá como moderador y aportará la información que fuese necesaria para la correcta comprensión del tema.</p> <p>Al final se realizará un caso práctico sobre el régimen de ingresos por la obtención de premios.</p>	<p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Tesis del poder judicial.</p> <p>Casos prácticos.</p> <p>Calculadora</p> <p>Un proyector de acetatos.</p>	<p>6 horas</p>
<p>El alumno:</p> <p>Analizará los requisitos de las deducciones, las reglas para la acumulación de los ingresos que corresponda y las disposiciones que rigen la determinación de la base gravable, asimismo explicará la aplicación de la tarifa progresiva y el cálculo del impuesto a pagar. Al final realizará un caso práctico.</p>	<p align="center">UNIDAD 6 REQUISITOS DE LAS DEDUCCIONES, DE LA ACUMULACIÓN Y DE LA DECLARACIÓN ANUAL</p> <p>6.1. Requisitos de las deducciones.</p> <p>6.2. Reglas de acumulación y los ingresos excluidos de la base acumulada.</p>	<p>Lectura previa de las diversas disposiciones fiscales (LISR, RMF Y CFF), a fin de determinar cuáles son las deducciones autorizadas para cada tipo de ingresos, así como los requisitos a satisfacer, debiendo elaborar, como requisito de asistencia a la clase, un cuadro sinóptico.</p> <p>Se dividirá el grupo en cuatro</p>	<p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Ejemplos de tesis jurisprudenciales.</p> <p>Mapa conceptual de la unidad.</p>	<p>9 horas</p>

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
	<p>6.3. Aplicación de la tarifa progresiva y el análisis de su configuración y de sus resultados.</p> <p>6.4. Aplicación del subsidio y la aplicación de su papel.</p> <p>6.5. Determinación del impuesto anual, el acreditamiento de los pagos provisionales y el pago en el plazo legal.</p>	<p>equipos, tomando como base los distintos tipos de ingresos, para que comparen los cuadros de tarea e integren el contenido en uno solo. (técnica de consenso). Dicho resultado se expondrá al grupo.</p> <p>El profesor realizará las conclusiones de cada tema, complementando la información que sea necesaria.</p> <p>Repaso de los temas de curso a fin de que los alumnos comprendan la relación entre cada uno de ellos.</p> <p>El profesor elaborará caso práctico de la determinación del impuesto anual para personas físicas, resaltando primeramente los aspectos principales que las disposiciones fiscales comprenden para dicho procedimiento.</p> <p>Asimismo, se dejará que los alumnos realicen un ejercicio. Para ello, se utilizará la técnica de “trabajo en equipo”.</p> <p>Llenado de los formatos oficiales vigentes para el pago de impuestos federales. El profesor proporcionará un original de los mismos una sesión antes, a fin de plasmar los resultados de un caso práctico.</p> <p>El profesor dejará 3 ejercicios de tarea para reafirmar los conocimientos, solicitando hacer la vinculación con las disposiciones vigentes que utilicen como sustento.</p>	<p>Casos prácticos en copias y acetatos.</p> <p>Copias de formas oficiales.</p> <p>Pizarrón.</p> <p>Calculadora</p> <p>Un proyector de acetatos.</p>	

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
<p>El alumno:</p> <p>Explicará el régimen de las personas físicas residentes en el extranjero, asimismo comparará éste con los aplicables a los residentes en el país. Al final realizará un caso práctico.</p>	<p style="text-align: center;">UNIDAD 7 RESIDENTES EN EL EXTRANJERO</p> <p>7.1. Impuestos en los que es aplicable el régimen de los residentes en el extranjero.</p> <p>7.2. Análisis de los tratamientos diferentes previstos en la ley, considerando los distintos tipos de ingresos que perciba la persona física residente en el extranjero.</p>	<p>Lectura previa del libro “Residentes en el extranjero”. Se debe entregar como requisito de asistencia síntesis del mismo.</p> <p>Lluvia de ideas respecto de ejemplos en los cuales sea aplicable el régimen de los residentes en el extranjero.</p> <p>Periodo de discusión sobre la lectura y su concordancia con las disposiciones fiscales vigentes. Se utilizará la técnica de panel.</p> <p>El profesor dará las conclusiones de los puntos más sobresalientes de la unidad y distribuirá un caso práctico para resolverse en clase, con la participación de todos.</p> <p>Posteriormente, dividirá al grupo en equipos para resolver un problema práctico al final cada equipo expondrá su resultado y justificará sus resultados. Se utilizará las técnicas de trabajo en equipo y de consenso.</p>	<p>Libro “residentes en el extranjero”.</p> <p>Ley del Impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada.</p> <p>Fotocopias de tesis jurisprudenciales.</p> <p>Fotocopias de casos prácticos.</p> <p>Cuadro sinóptico actualizado del estado que guardan los tratados internacionales en materia fiscal que México tiene celebrados.</p> <p>Calculadora.</p> <p>Un proyector de acetatos.</p>	<p>6 horas</p>
<p>El alumno demostrará el grado de aprovechamiento del curso mediante la entrega de un trabajo final, el cual debe contener los aspectos más sobresalientes del referido curso.</p>	<p style="text-align: center;">FIN DE CURSO</p>	<p>Entrega de trabajo final, mismo que consistirá en exponer de manera teórica y práctica la solución a un planteamiento dado por el profesor con 20 días antes de la fecha de entrega.</p> <p>El problema será diferente para cada alumno, guardando entre ellos el mismo grado de complejidad.</p>		<p>1 hora</p>

Objetivos particulares	Contenido temático	Estrategias	Recursos a utilizar	Tiempo
		Se pedirá que los alumnos entreguen por escrito comentarios generales respecto del desarrollo del curso; los cuales deberán ser presentados de manera anónima.		

NOTA: La programación indicada puede variar debido a posibles contingencias en las estrategias a seguir, los recursos materiales, la participación del grupo, etc.

Recursos didácticos:

- Carpeta del profesor con el desarrollo del curso en apuntes y mapas conceptuales en acetato para su exposición.
- Diversos casos prácticos que propicien en el grupo una participación activa y un aprendizaje significativo.
- Distintas formas e instructivos de pago del impuesto sobre la renta vigentes, mismos que serán distribuidos entre los alumnos a fin de hacer prácticos los conocimientos teóricos.
- Copia de las principales resoluciones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y del Tribunal Fiscal y de Justicia Administrativa, respecto de cada uno de los temas del curso.
- Resolución Miscelánea Fiscal vigente, a fin de conocer las distintas facilidades y procedimientos que sugiere la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, así como sus anexos correspondientes.
- Cuadro sinóptico actualizado del estado que guardan los tratados internacionales en materia fiscal que México tiene celebrados.

Bibliografía básica:

- Betinger, Heber Residentes en el extranjero. México, Trillas, 2001
- Calvo Nicolao, Enrique. Impuesto sobre la Renta, México, Themis, 1992
- De la Garza, Sergio Francisco. Derecho Financiero Mexicano, 18ª. Edición, revisada y actualizada, México, Porrúa, 1994
- Margain Manatou, Emilio. Introducción al Estudio del Derecho Tributario, México, Porrúa, 1996
- Musgrave, Richard Abel. Hacienda Pública: teoría aplicada. 5ª. Edición. Madrid, McGraw-Hill, 1989
- Sellerier Carbajal, Carlos. Análisis de los impuestos sobre la renta y el activo. México, Themis, 1996

Bibliografía complementaria:

- De la Cueva, Arturo. Justicia, Derecho y Tributación. México, Porrúa, 1989
- Flores Zavala, Ernesto. Elementos de Finanzas Públicas Mexicanas, México, Porrúa, 1995
- López Padilla, Agustín. “Algunos conceptos fundamentales que se incluyen en la Nueva Ley del Impuesto sobre la Renta”, en: Revista del Tribunal Fiscal de la Federación, 45 años, México, 1992
- Dofiscal Editores Ley del impuesto sobre la Renta comentada. México, DOFISCAL Editores. 2002
- Páginas Web www.sat.gob.mx; www.shcp.gob.mx; www.scjn.gob.mx; www.cddhcdgob.mx;

Evaluación:

Parámetros de evaluación permitidos por la institución

Exámenes parciales	(x)	Trabajos y tareas fuera de clase	(x)
Exámenes finales	(x)	Participación en clase	(x)
Asistencia a prácticas	()	Concurso entre los alumnos sobre temas a desarrollar	(x)
Asistencia a clases	(x)	Otras a criterio del profesor	(x)

Tomado como base los anteriores parámetros de evaluación, la calificación final de los alumnos se integrará de la siguiente forma:

PORCENTAJE

Exámenes parciales	25%
Tres exámenes teórico-prácticos distribuidos a lo largo del curso, los cuales no son acumulativos	
Trabajos de investigación, resolución de casos prácticos en clase y tareas	25%
Participación sobresaliente en clase	10%
Asistencia a clase	5%
Trabajo final	35%
TOTAL	100%

JUSTIFICACIÓN DE CAMBIOS AL PROGRAMA ORIGINAL

1. Objetivo general del curso

El referido objetivo se modifica toda vez que el mismo cuenta con una serie de imprecisiones didácticas, las cuales se exponen a continuación.

En primer lugar, resulta importante manifestar que el referido objetivo general del curso no está bien determinado en lo referente a la conducta a realizar. Esto es, no lleva un orden taxonómico coherente en su redacción, pues señala que el alumno: *“Reconocerá, analizará y explicará los principios y conceptos fundamentales del impuesto sobre la renta de las personas físicas; su trascendencia al ser el impuesto directo más importante del sistema de contribuciones; así como el procedimiento para su determinación y su pago...”*.

En otras palabras, de conformidad con la tabla de Bloom los verbos para expresar los logros cognoscitivos que se pretenden lograr en un determinado curso deben guardar un orden en razón del desarrollo a obtener. Es decir, no podemos en un objetivo manifestar verbos que expresen un mayor grado de avance cognoscitivo y posteriormente en el mismo objetivo señalar uno de menor grado, pues el aprendizaje siempre debe ir encaminado de manera ascendente.

Derivado de lo anterior, se propuso modificar el objetivo general a fin de señalar que al final del curso el alumno. *“Explicará y analizará los principios y conceptos fundamentales del impuesto sobre la renta de las personas físicas, así*

como el procedimiento para su determinación y su pago, haciendo referencia al tratamiento fiscal para los residentes en el extranjero; lo anterior...”

Por otra parte, conviene señalar que el aludido objetivo general no señala condiciones de ejecución, sólo está dirigido a la conducta, por lo cual se estimó necesario adicionarle: “*con base en la Ley del Impuesto sobre la Renta, la Resolución Miscelánea Fiscal, los tratados Internacionales y el Derecho comparado*”, ello a fin de estar en posibilidad de conocer y llevar a cabo el propósito del referido objetivo.

Ver anexo 1 (programa de estudios original) a fin de corroborar lo expuesto.

2. Objetivos particulares

Al igual que el objetivo general, los diversos objetivos particulares expuestos en cada unidad del programa original de la materia, no llevan un orden taxonómico adecuado, pues coloca a verbos de distinto grado cognoscitivo - de conformidad con la tabla de Bloom - sin atender a un serio criterio de aprendizaje a lograr.

Es decir, se expresan en un primer momento verbos de un mayor nivel cognoscitivo y, posteriormente, se hace referencia a verbos que denotan un desarrollo cognoscitivo menor.

Por lo anterior, se estimó necesario hacer adecuaciones a los distintos objetivos particulares a fin de que los mismos fueran, en primer lugar, acordes con el objetivo general del curso y, en segundo lugar, guardarán una coherencia en el desarrollo cognoscitivo a desarrollar.

Por otra parte, se consideró necesario hacer la precisión en algunos objetivos particulares sobre la posibilidad de realizar casos prácticos como una forma de reforzamiento de los conocimientos teóricos; pues, todo aprendizaje en materia jurídica no sólo debe versar en un conocimiento teórico, sino que por el contrario debe llevar aparejado un enfoque práctico.

Ver anexo 1 (programa de estudios original) a fin de corroborar lo expuesto.

3. Tiempo para el desarrollo de los temas

Se modifican los tiempos de desarrollo del curso, en virtud de que el programa de estudios original concede tiempos excesivos a puntos teóricos que pueden ser abordados en un menor lapso. Asimismo, descuida algunas unidades de gran importancia como vienen siendo las relativas a ingreso por producto de trabajo, intereses, ganancias de capital y residentes en el extranjero, las cuales tienen un alto grado de complejidad y, por lo mismo, es necesario brindarle un mayor tiempo a fin de poder satisfacer los puntos principales de cada una de ellas.

Derivado de lo anterior, se reducen los tiempos de las primeras unidades, relativas a conceptos fundamentales, mismos que de alguna forma fueron ya abordados en cursos anteriores de fiscal. Asimismo, se amplían los tiempos de

las unidades de mayor complejidad a fin de poder abordarlas con mayor profundidad en lo teórico y dar la posibilidad de abarcarlas en lo práctico.

Ver anexo 1 (programa de estudios original) a fin de corroborar lo expuesto.

4. Bibliografía

Se considera deben suprimirse algunos títulos de la bibliografía, tanto básica como complementaria, toda vez que los mismos son textos desfasados de la realidad fiscal vigente, que si bien pueden constituir un instrumento de antecedentes para trabajos de investigación, no así para el desarrollo del presente curso, pues el enfoque pretendido es la explicación y análisis del tratamiento fiscal del impuesto sobre la renta de las personas físicas vigente.

Asimismo, se estima debe adicionarse dentro de la bibliografía básica el libro de Heber Beting: Residentes en el extranjero, toda vez que considero explica con claridad el desarrollo del curso en lo que corresponde a la unidad 7 al realizar un comparativo entre Derecho nacional y extranjero, además que en los textos comprendidos en la bibliografía propuesta no se contempla alguno que trate dicha unidad.

Ver anexo 1 (programa de estudios original) a fin de corroborar lo expuesto.

5. Evaluación del curso

Tomando como base los parámetros de evaluación permitidos por la institución, se estimó necesario modificar la forma de evaluación propuesta en el plan de estudios original, pues se considera la misma no atiende a integrar una verdadera retroalimentación, sino simplemente asigna una calificación que denote el grado de conocimiento teórico obtenido, más no el aprendizaje real adquirido.

Por lo anterior, se consideró necesario suprimir el examen final y reducir el porcentaje de los exámenes parciales. Asimismo, se estimó necesario darle una mayor importancia a los trabajos prácticos realizados en clase y en casa, así como la participación activa de los alumnos.

Como instrumento que refleje el verdadero aprendizaje del curso se propuso la presentación de un trabajo final, el cual llevara implícito el manejo de la mayoría de temas desarrollados en el curso.

Ver anexo 1 (programa de estudios original) a fin de corroborar lo expuesto.



*Universidad Nacional Autónoma de México
Unidad de Posgrado de Derecho
Secretaría Académica*

Carta descriptiva de modelo de clase

Nombre del Profesor: LIC. EMILIANO CASTILLO MATA

Nombre de la asignatura: IMPUESTO PERSONAL SOBRE LA RENTA

Clave: 1028 **Semestre:** Décimo **Número de alumnos:** 40

Unidad 6: REQUISITOS DE LAS DEDUCCIONES, DE LA ACUMULACIÓN Y DE LA DECLARACIÓN ANUAL

Sesión 5: Objetivo 6.5. Determinación del impuesto anual, el acreditamiento de los pagos provisionales y el pago en el plazo legal.

Recursos didácticos y materiales:

- Ley del impuesto sobre la Renta vigente y Resolución Miscelánea Fiscal actualizada, junto con su anexo 8 vigente.
- 40 Fotocopias de los 2 casos prácticos para desarrollar en clase.
- 1 juego de copias de los instructivos de llenado de los formatos de pago de impuestos federales vigentes.
- Acetatos de la exposición del tema y resolución del caso práctico
- Un proyector de acetatos
- Calculadora

Duración de la sesión: 90 min.

Distribución de la sesión: Fase de inducción	05 minutos
Evaluación diagnóstica	10 minutos
Fase instruccional	40 minutos
Evaluación intermedia	10 minutos
Fase de instrucción práctica	15 minutos
Fase de evaluación final	10 minutos
TOTAL:	120 minutos

Fase de inducción

(Tiempo destinado 5 minutos)

El profesor saludará al grupo y, con el propósito de iniciar la sesión, hará un recuento de los temas que se han visto hasta el momento a fin de reafirmar los conocimientos y que los alumnos no pierdan de vista la relación que hay entre cada uno de ellos.

Se sugiere que el profesor fomente la participación de los alumnos en la secuencia de repaso de los temas de curso, ello a fin de que los alumnos realicen el ejercicio de recordar el orden de lo que se ha visto en clase.

En dicho entendido, el profesor iniciará mencionando lo siguiente:

El tema que abordaremos el día de hoy es uno de los más interesantes del curso, por ello le daremos especial atención en su desarrollo. Sin embargo, antes de que explique algunos puntos relevantes del mismo es necesario que hagamos una recapitulación de los temas que a lo largo del curso

hemos venido tratando.

En la unidad 1 tratamos lo relativo al CONCEPTO DE INGRESO, el cual después de arduas discusiones entre nosotros se llegó a la conclusión de que debemos entender por tal: “a todo aquello que incrementa nuestro haber patrimonial”. Este concepto, nos llevó a recordar una serie de conceptos como son: los de patrimonio, haber patrimonial, etc., ¿quién podría recordar al grupo en que consiste cada uno de ellos?

En una segunda unidad vimos cuál de estos ingresos son ACUMULABLES, NO ACUMULABLES, EXENTOS Y PRESUNTOS, de conformidad con la Ley del Impuesto sobre la Renta vigente.

Posteriormente, el profesor fomentará la participación de los alumnos señalando: ¿podrían comentar algunos de ustedes qué vimos en las unidades 3 a 5?. En caso de negativa expondrá brevemente la reglamentación específica para los ingresos por productos del trabajo, ingresos por productos o rendimiento del capital, ganancias del capital, ingresos por adquisición de bienes y por premios.

Evaluación diagnóstica

(Tiempo destinado 10 minutos)

Después de que el profesor realice el recuento general de los temas abordados, necesarios recordar para la comprensión de la exposición del tema, deberá manifestar a los alumnos:

Como lo he estado comentado, a lo largo del curso hemos desarrollado una serie de temas que se encuentran necesariamente vinculados entre sí. Ahora bien, del ejercicio que se realizó en la sesión pasada, quien me podría decir:

¿Cuáles son los requisitos de las deducciones?

¿Cuáles son las reglas de acumulación y los ingresos excluidos de la base acumulada?

¿Cómo se aplica la tarifa?

¿Cómo se aplica el subsidio?

El profesor escuchará las opiniones que surjan al respecto y fomentará la participación de los alumnos; asimismo, de ser necesario complementará las respuestas que se externen.

Posteriormente, el profesor realizará una serie de preguntas tendientes a derivar los temas a desarrollar, como pueden ser:

¿Consideran que el procedimiento para el pago anual del impuesto sobre la renta es igual para todos los tipos de ingresos que obtengan los contribuyentes personas físicas?

¿Si ya estuvieron realizando pagos provisionales, deben presentar la declaración anual?

Después de haber motivado y evaluado a los alumnos en esta primera parte de las sesión se dará por concluida y el profesor pasará al desarrollo del tema propiamente dicho.

Resulta importante manifestar, que el profesor tomará nota en su lista de los alumnos que hayan participado de manera efectiva.

Fase instruccional

(Tiempo destinado 40 minutos)

Para iniciar esta fase, el profesor expondrá en primer lugar los aspectos fundamentales de la determinación del impuesto anual, el acreditamiento de los pagos provisionales y el pago en el plazo legal, haciendo uso de acetatos. (ver anexo 2)

Posteriormente, el profesor usará la técnica didáctica del caso práctico a fin de preciar todos aquellos aspectos expuestos por este.

Para lo anterior, el profesor distribuirá entre los alumnos un caso en el cual deba determinarse el impuesto anual de una persona física con ingresos por actividades profesionales. (ver anexo 3)

El profesor deberá fomentar que los alumnos en dicha práctica participen en su resolución, tomando como base la explicación del maestro y las disposiciones legales vigentes. Asimismo, el profesor deberá complementar o corregir las intervenciones que no sean acertadas, ello a fin de que todos los alumnos comprendan la forma de resolver el caso práctico.

Al finalizar la práctica, el profesor preguntará si no existen dudas de la forma en que deben resolverse ese tipo de casos prácticos. Si no existen, se dará por terminada esta fase de desarrollo de la clase.

Evaluación intermedia

(Tiempo destinado 10 minutos)

Terminada la fase de desarrollo del tema, el profesor distribuirá las fotocopias de otro caso práctico a cada uno de los alumnos y se les pedirá se integren en equipos de cinco personas para resolverlo en un tiempo de 10 minutos. Se utilizará la técnica de “trabajo en equipo”. (ver anexo 4)

Al finalizar el tiempo para la resolución del problema, se le preguntará que equipo desea exponer su resultado. En caso de negativa se escogerá al azar a fin de que manifiesten sus resultados obtenidos.

En caso de haber diferencias entre cada uno de ellos el profesor resolverá conjuntamente con el grupo el caso práctico explicando cada etapa del problema, fomentando para ello la participación de los alumnos en el desarrollo de la respuesta. El profesor tomará nota en su lista de los alumnos que hayan participado de manera efectiva.

Al finalizar la práctica el profesor preguntará nuevamente si no existen dudas, en caso de que no existan se dará por terminada esta fase de evaluación del desarrollo de la clase.

Fase de Instrucción práctica

(Tiempo destinado 15 minutos)

Después de haber resuelto el caso práctico y disipado las dudas en su resolución, se pedirá al grupo que saque las copias de los instructivos de pago vigentes que les fueron proporcionados en la sesión anterior, a fin de que sean plasmados los casos que han sido resueltos en clase. (ver anexo 5)

El profesor iniciará con una explicación de la estructura de los formatos oficiales y en forma conjunta con el grupo irá concatenándolo con el primer problema resuelto en la sesión.

Al término de la explicación de llenado de dicho formatos oficiales, el profesor preguntará si no existen dudas al respecto, en caso de no haberlas, el profesor dará por terminada esta fase de instrucción.

Fase de evaluación final

(Tiempo destinado 10 minutos)

Al darse por finalizada la etapa anterior, el profesor pedirá a los alumnos expliquen el llenado de los formatos oficiales vigentes tomado como base el segundo ejercicio realizado al final de la clase. El profesor tomará nota en su lista de los alumnos que hayan participado de manera efectiva.

Finalmente, el profesor dará las gracias a su grupo por la atención prestada y su participación en la clase, dejará 3 ejercicios de tarea para reafirmar los conocimientos, solicitando hacer la vinculación con las disposiciones vigentes que utilicen como sustento y los citará para la próxima sesión.

Conclusiones

PRIMERA. La historia constituye la base para el conocimiento, valoración y proyección de cualquier tema de estudio. El campo de la enseñanza jurídica no puede ser la excepción, su evolución histórica es necesaria e imprescindible para comprender la situación actual del derecho y sus expectativas.

SEGUNDA. Si bien es cierto que los avances educativos de México durante su historia han sido prósperos, también lo es que el contexto económico, político y social en que se inicia el siglo XXI plantea retos sin precedentes. Así, para afrontarlos, no hay otra salida más que procurar que la educación se consolide como el motor del cambio al que aspiramos todos.

En ese entendido, *educar* debe considerarse como un proceso de proporcionar, de conducir, de guiar, e incluso de autoperfeccionamiento, pero a partir de extraer el cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, ello a fin de lograr un aprendizaje significativo.

Ahora bien, el resultado de ese proceso de educar debe considerarse como la *educación* propiamente dicha. Esto es, el desarrollo intencional adquirido en forma permanente en los conocimientos, habilidades, valores y capacidades de los individuos, derivado de su conducción, guía o autoperfeccionamiento y de la extracción del cúmulo de experiencias previas que cada persona posee, a fin de poder comprender una realidad y estar en posibilidad de conservarla o transformarla de manera consciente.

TERCERA. Si bien una vía privilegiada para impulsar el desarrollo armónico e integral del individuo y de la comunidad es contar con un sistema educativo de buena calidad, la única forma para mejorar la educación pública y privada en todos sus niveles y modalidades es crear una cultura nacional que la identifique como el medio fundamental para lograr la prosperidad individual y colectiva, siendo fundamental e indispensable para ello aprovechar las aportaciones realizadas por los investigadores y expertos en materia educativa.

En ese sentido, el profesional de la docencia, le corresponde la tarea de mantenerse debidamente informado, de los últimos logros en la ciencia que difunde ante sus estudiantes, habilitarse en estrategias de instrucción que optimicen su labor, mediante la participación en talleres, seminarios, congresos y cursos relacionados con su área de trabajo; asociación con otros colegas, suscripción a revistas especializadas y publicación de sus hallazgos.

Asimismo, respecto a la actividad docente, cabe precisar que el encargado de la misma no debe pretender enseñarlo todo. Hoy en día ya no es el poseedor de todo el conocimiento, ni el aula el único lugar en donde éste se halla. De tal suerte que el profesor debe ser más un guía u orientador en el desarrollo del proceso educativo.

CUARTA. La aportación del presente trabajo radica medularmente en brindar a los profesionistas que se dedican a la docencia del derecho fiscal, a los estudiosos de la materia y a todo aquél que desee incursionar en el medio del estudio fiscal, un material que les permita comprender las posibles implicaciones, así como las medidas a tomar, derivado del desconocimiento de una correcta pedagogía jurídica fiscal.

En ese sentido, debe resaltarse que saber Derecho no debe consistir en adquirir información, sino formación; más que cantidad de datos, se necesita aprender a manejarlos. La enseñanza-aprendizaje del Derecho debe versar en

aprender sobre todo a construir un sistema de pensamiento y razonamiento, donde se asuman conceptos y, específicamente, el ordenamiento jurídico.

QUINTA. El modelo tradicional ha formado a una gran parte de los abogados que nos encontramos ejerciendo actualmente, no obstante ello, el mismo no ha permitido el desarrollo deseado y esperado por todo estudiante de la carrera de derecho, pues al ser un modelo pasivo ha limitado la producción y la reproducción de nuevos conocimientos, en detrimento personal, de las instituciones vigentes y de la sociedad.

Por lo anterior, se estima que el estudiante de Derecho debe buscar profundizar en las normas, pero también debe comprender el por qué de las cosas, analizar las implicaciones prácticas, llegar a aplicar las técnicas jurídicas que le permitan interpretar, integrar o solucionar discordancias y ser capaz de emitir juicios críticos sobre el derecho existente y su aplicación práctica o eficacia. En conclusión, debe procurarse un tipo de estudiante, activo y no pasivo, crítico y no reverencial.

SEXTA. En ese entendido, en lo relativo a metodología y evaluación, en términos generales se debe buscar un equilibrio de métodos, sin descartar ninguno, ya que es tan útil una clase magistral como una clase activa, un trabajo en grupos o una investigación dirigida. Asimismo, no se debe evaluar sólo lo observable y medible, sino también basarse en problemas, situaciones y casos que enfrente el estudiante y que suelen tener frecuentemente respuestas diversas.

A mayor abundamiento, resulta importante destacar que todos los métodos didácticos tienen aspectos positivos, inclusive el muy criticado método tradicional, pues como se señaló anteriormente, ha sido el forjador de la mayoría de los licenciados en derecho que se encuentran actualmente ejerciendo, así como de las instituciones jurídicas actuales. Sin embargo, al igual que la evolución del

conocimiento nunca debe estancarse, los métodos para su desarrollo no deben paralizarse.

En dicho entendido, sin olvidarse del método tradicional, debe procurarse la proliferación de la práctica de modelos educativos dinámicos que propicien un mejor desarrollo y un mejor resultado del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho en general y específicamente del derecho fiscal, sin descuidar su compatibilidad con la realidad social mexicana. Esto es, debe desarrollarse una educación sobre la base de la interacción de los modelos educativos existentes, teniendo sin perder de vista los objetivos a lograr, la filosofía de la institución, el nivel de enseñanza y las características particulares de los alumnos.

SÉPTIMA. En el caso particular de *Cómo lograr una nueva orientación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho Fiscal, en aras de alcanzar un aprendizaje significativo*, se debe primeramente estar conciente de que la enseñanza-aprendizaje del Derecho se ha enfrentado en las últimas décadas con grandes problemas, entre los que destacan el incremento del número de alumnos, la improvisación docente, sistemas de enseñanza obsoletos, la carencia de una eficiente formación jurídica acorde las necesidades reales de la sociedad, etc., que han repercutido en gran medida en el estancamiento e incluso retroceso del perfil de egreso de nuestros estudiantes.

Derivado de ello, resulta necesario procurar por todos los sujetos inmersos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en México -y en todos aquellos países que se presenten tales circunstancias-, la implementación de medidas que corrijan dichas distorsiones, como por ejemplo sería la implantación de la certificación de calidad para la emisión del título y ejercicio de la profesión cada determinado periodo de tiempo; fomentarse una concepción dinámica de la enseñanza del Derecho; desarrollar, difundir y establecer la obligatoriedad de programas de formación de profesores en la educación superior; fomentar la construcción de una comunidad académica en torno al ámbito pedagógico del

saber jurídico-fiscal; promover una revisión constante de estrategias pedagógicas y prácticas docentes para la enseñanza del Derecho Fiscal.

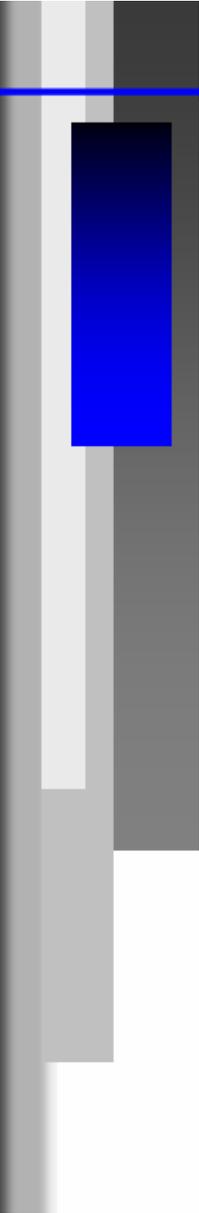
OCTAVA. Resulta importante destacar que si bien en mayor medida se ha descuidado el estudio el área fiscal por parte de los abogados, derivado de que dicha área guarda gran complejidad por la interacción de aspectos económico-jurídico-contables y la gran movilidad en sus disposiciones, tales factores no deben ser para los juristas causa justificada de un abandono en la importancia que debe dársele a su estudio, así como de delegarse su análisis a otras áreas del conocimiento como es la de los contadores públicos, toda vez que el derecho fiscal es un universo de posibilidades en que nos desarrollamos diariamente tanto abogados, como contadores, economistas y en general todos.

Asimismo, la idea de que *“sólo los abogados pueden enseñar derecho a los abogados”*, punto central del estancamiento de la materia fiscal y de su delegación para su estudio minucioso a los contadores públicos, no debe motivar a que las cosas sigan en el mismo tenor, sino por el contrario, obliga a un cambio de actitud que conlleve a incursionar nuevamente en el campo tributario de una manera integral, en aras de alcanzar niveles óptimos de aprovechamiento, a través de la implementación de un proceso educativo del derecho con carácter multidisciplinario.

NOVENA. No debe olvidarse que si se desea recuperar el dominio íntegro del campo fiscal, por parte de los licenciados en derecho, resulta indispensable no sólo la implementación de diversos métodos y técnicas pedagógicas que incentiven el interés y adecuado desarrollo de los tópicos en materia tributaria, sino también es de vital importancia contar la participación consciente de los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de un apoyo eficaz de las autoridades académicas y, en algunos casos, del propio gobierno, a fin de enfrentar con éxito los problemas que atañen directa e indirectamente el desarrollo del proceso de

enseñanza-aprendizaje de la educación en general, del derecho, así como muy particularmente los correspondientes al área fiscal.

DÉCIMA. Resulta importante aclarar que si bien las medidas propuestas en el presente estudio se concretizan al final a una materia específica de una institución académica determinada, ello no implica que las mismas no puedan implementarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier otra materia de derecho fiscal -e incluso en alguna de derecho en general-, toda vez que tales proposiciones no constituyen una receta de estricto orden consecutivo de pasos que tenga que utilizarse exclusivamente en una materia determinada, sino más bien son una guía de la forma en que pueden aplicarse los aspectos dogmáticos desarrollados a lo largo de la obra.



Anexo 1

**PROGRAMA DE ESTUDIO
ORIGINAL DE LA MATERIA**

(impuesto personal sobre la renta)

PROGRAMA ORIGINAL DE ESTUDIO

Asignatura: IMPUESTO PERSONAL SOBRE LA RENTA

Clave: 1028

Semestre: Décimo

Requisitos: Acreditar procesos y procedimientos fiscales

Nivel: Licenciatura

Créditos: 6 obligatoria ()

Horas por semana 3 **optativa** (x)

Horas por semestre: 45

Objetivo general del curso:

Al concluir éste, el alumno:

Reconocerá, analizará y explicará los principios y conceptos fundamentales el impuesto sobre la renta de las personas físicas; su trascendencia al ser el impuesto directo más importante del sistema de contribuciones; así como el procedimiento para su determinación y su pago, haciendo referencia al tratamiento fiscal para los residentes en el extranjero.

UNIDAD 1 CONCEPTO DE INGRESO

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Explicará y resaltará el significado del concepto del ingreso como materia imponible; su clasificación tradicional según, la fuente de donde provienen, y sus diferencias con otras materias reveladoras de la capacidad económica de los obligados.

- 1.1 Concepto de ingreso
- 1.2 Clasificación tradicional de los ingresos según la fuente de donde provienen.
- 1.3 Ingreso como corriente de recursos financieros que entran al patrimonio del obligado.
- 1.4. Ingreso empresarial y las distintas formas para gravarlo
- 1.5 Ingreso de las personas físicas
- 1.6 Tipos de ingresos gravado

Tiempo Estimado: 10 horas

Unidad 2. INGRESOS ACUMULABLES, NO ACUMULABLES, EXENTOS Y PRESUNTOS

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Analizará y expondrá el alcance de los conceptos que se utilizan en la ley para distinguir el régimen fiscal aplicable; así como las razones para su establecimiento y los distintos supuestos previstos para ello.

- 2.1 Ingresos acumulables de la persona física
- 2.2 Ingresos no acumulables en el sistema vigentes
- 2.3 Razones del establecimiento de ingresos no acumulables y del régimen fiscal al que están sujetos.
- 2.4 Ingresos exentos y su aplicación
- 2.5 Ingresos presuntos de la persona física y los principios de capacidad económica y contributiva.

Tiempo estimado: 5 horas

UNIDAD 3. INGRESOS POR PRODUCTOS DEL TRABAJO

OBJETIVO PARTICULAR: Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Identificará y explicará el régimen fiscal aplicable a los ingresos por productos del trabajo, asimismo distinguirá éste del que rige ingresos de fuente distinta.

- 3.1. Régimen de los salarios y en general por la prestación de un servicio personal subordinado.
- 3.2. Régimen de los ingresos por honorarios y en general por la prestación de un servicio personal independiente.

Tiempo estimado: 5 horas

UNIDAD 4. INGRESOS POR PRODUCTOS O RENDIMIENTO DEL CAPITAL

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Reconocerá y expondrá el régimen fiscal aplicable a los ingresos por productos o rendimientos del capital, asimismo distinguirá éste del que rige ingresos de fuente distinta.

- 4.1. Régimen de los ingresos por arrendamiento y en general por otorgar el uso y goce temporal de inmuebles.
- 4.2. Régimen de los dividendos y en general por las ganancias distribuidas por personas morales.
- 4.3. Régimen de los ingresos por intereses bancarios y equiparables.
- 4.4. Régimen de otros ingresos por productos de capital como intereses diferentes a los anteriores, regalías y otros.

Tiempo estimado: 5 horas

UNIDAD 5. GANANCIAS DEL CAPITAL. LOS INGRESOS POR ADQUISICIÓN DE BIENES Y POR PREMIOS

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Explicará y distinguirá el régimen aplicable a las ganancias de capital; los ingresos por adquisición de bienes y por premios; e igualmente diferenciará éste del que rige ingresos de fuente distinta.

- 5.1. Régimen de las ganancias del capital.
- 5.2. Régimen de las adquisiciones de bienes y su correlación con otros impuestos.

5.3. Régimen de los ingresos por obtención de premios.

Tiempo estimado: 6 horas

UNIDAD 6. REQUISITOS DE LAS DEDUCCIONES, DE LA ACUMULACIÓN Y DE LA DECLARACIÓN ANUAL.

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Analizará y describirá los requisitos de las deducciones, las reglas para la acumulación de los ingresos que corresponda y las disposiciones que rigen a determinación de la base gravable, asimismo explicará la aplicación de la tarifa progresiva y el cálculo del impuesto a pagar

- 6.1. Requisitos de las deducciones.
- 6.2. Reglas de acumulación y los ingresos excluidos de la base acumulada.
- 6.3. Aplicación de la tarifa progresiva y el análisis de su configuración y de sus resultados.
- 6.4. Aplicación del subsidio y la aplicación de su papel.
- 6.5. Determinación del impuesto anual, el acreditamiento de los pagos provisionales y el pago en el plazo legal.

Tiempo estimado: 7 horas

UNIDAD 7. RESIDENTES EN EL EXTRANJERO

OBJETIVO PARTICULAR. Al concluir esta parte del curso, el alumno:

Identificará y explicará el régimen de las personas físicas residentes en el extranjero, asimismo comparará éste con los aplicables a los residentes en el país.

- 7.1. Impuestos en los que es aplicable el régimen de los residentes en el extranjero.
- 7.2. Análisis de los tratamientos diferentes previstos en la ley, considerando los distintos tipos de ingresos que perciba la persona física residente en el extranjero.

Tiempo estimado: 7 horas

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- Calvo Nicolao, Enrique. Impuesto sobre la Renta, México, Themis, 1992
- Flores Zavala, Ernesto. Elementos de Finanzas Públicas Mexicanas, México, Porrúa, 1995
- De la Garza, Sergio Francisco. Derecho Financiero Mexicano, 18ª. Edición, revisada y actualizada, México, Porrúa, 1994
- López Padilla, Agustín. "Algunos conceptos fundamentales que se incluyen en la Nueva Ley del Impuesto sobre la Renta", en: Revista del Tribunal Fiscal de la Federación, 45 años, México, 1992
- Margain Manatou, Emilio. Introducción al Estudio del Derecho Tributario, México, Porrúa, 1996
- Musgrave, Richard Abel. Hacienda Pública: teoría aplicada. 5ª. Edición. Madrid, McGraw-Hill, 1989
- -----
Sistemas fiscales. México, Aguilar, 1973.
- -----
Teoría de la Hacienda Pública, Madrid. Aguilar, 1968.
- Sellerier Carbajal, Carlos. Análisis de los impuestos sobre la renta y el activo. México, Themis, 1996
- Sullivan. Clara K. El Impuesto Sobre el Valor Añadido. Madrid. Instituto de Estudios Fiscales. 1978.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Berro, Federico. Obligación, Responsabilidad y Solidaridad en el Derecho Tributario, Montevideo, Cultura Universitaria. 1985
- Contreras Villegas, Luis. Balance Tributario Y Declaración del Impuesto a la Renta. Santiago. Ediar Cono Sur. 1979.
- De la Cueva, Arturo Justicia, Derecho y Tributación. México, Porrúa. 1989.
- García Domínguez, Miguel Ángel. Teoría de la Infracción Fiscal Y Derecho Penal Fiscal. México. Cárdenas, 1982.
- Luqui, Juan Carlos. Obligación Tributaria. Buenos Aires. Depalma. 1989.

Martín, José M. Y otros.	<u>Derecho Tributario Procesal.</u> Buenos Aires, Depalma, 1987.
-----	<u>Derecho Tributario General.</u> Buenos Aires,. Depalma. 1986.
Pérez Chávez, José y otros.	<u>Análisis teórico y Desarrollo Práctico. Ley del Impuesto al Activo.</u> México. Tax. 1991.
Point Mestres, Magín.	<u>Análisis y aplicación del impuesto sobre la renta de personas físicas.</u> Madrid, Cívitas. 1989.
Ugalde P., Rodrigo.	<u>Crédito Fiscal en el IVA.</u> Santiago. Ediar. Cono Sur. 1989.
Villalobos Quiroz, Enrique.	<u>Introducción al Derecho Tributario.</u> 2a. edición. San José. Costa Rica. Universidad Estatal a Distancia. 1990.
Yebra Martul-Ortega, Perfecto.	<u>Justicia Fiscal y el impuesto sobre la renta.</u> Santiago de Compostela. Universidad Santiago Compostela. 1973.

Sugerencias didácticas

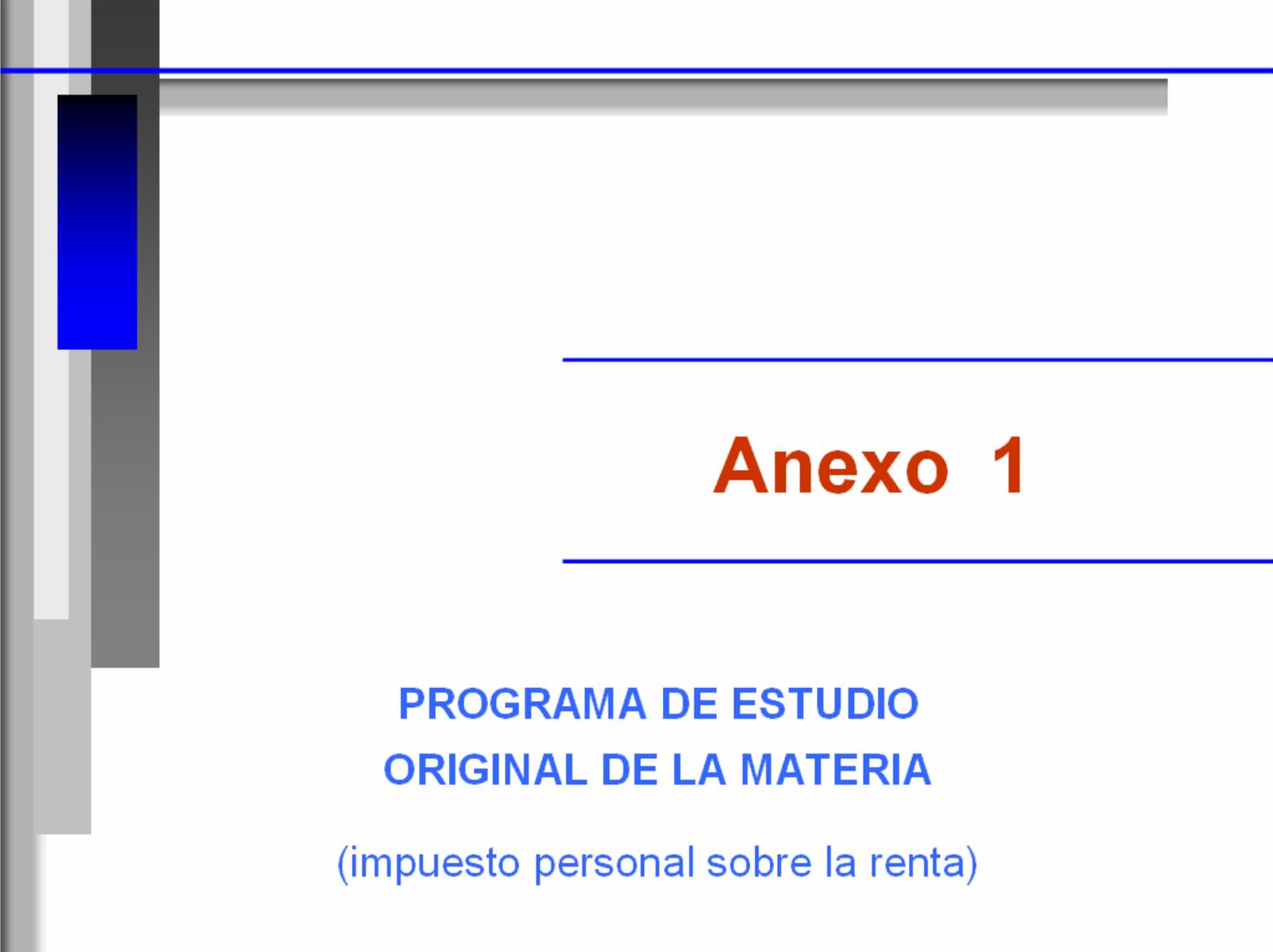
Exposición del maestro	(x)	Exposición audiovisual	(x)
Ejercicios dentro de clase	()	Seminarios	()
Lecturas obligatorias	(x)	Trabajos de investigación	(x)
Prácticas de campo	()	Discusión de casos reales en grupo	(x)
Proyección de láminas y acetatos	(x)	Investigación de campo	()
Conferencia por profesores Invitados	(x)	Ejercicios fuera de clase	()
Otras a elección del profesor	(x)	solución de casos prácticos por los alumnos	()

Sugerencias de evaluación

Exámenes parciales	(x)	Trabajos y tareas fuera de clase	(x)
Exámenes finales	(x)	Participación en clase	(x)
Asistencia a prácticas	()	Concurso entre los alumnos sobre temas a desarrollar	(x)
Asistencia a clases	(x)	Otras a criterio del profesor	(x)

De acuerdo con estas sugerencias de evaluación el titular de la asignatura determinará la calificación conforme al siguiente parámetro:

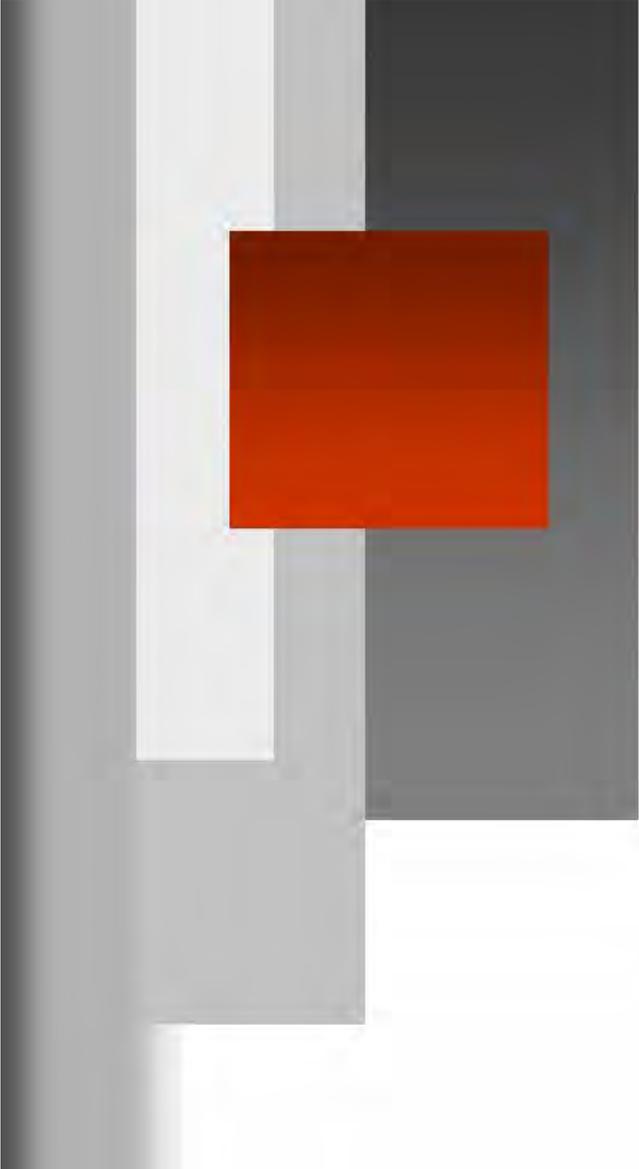
	PORCENTAJE
Exámenes parciales	50%
Practicar dos exámenes como mínimo durante el curso los cuales no deben ser acumulativos	
Trabajos de investigación, tareas, participación en clase y demás aspectos susceptibles de ser evaluados.	15%
Examen final	35%
Lo presentarán todos los alumnos, pero el titular de la materia podrá beneficiar a aquellos que hayan sobresalido durante el curso, de acuerdo con el rendimiento en clase y por haber obtenido en los exámenes parciales una calificación mínima de 8, exentándolos.	



Anexo 1

**PROGRAMA DE ESTUDIO
ORIGINAL DE LA MATERIA**

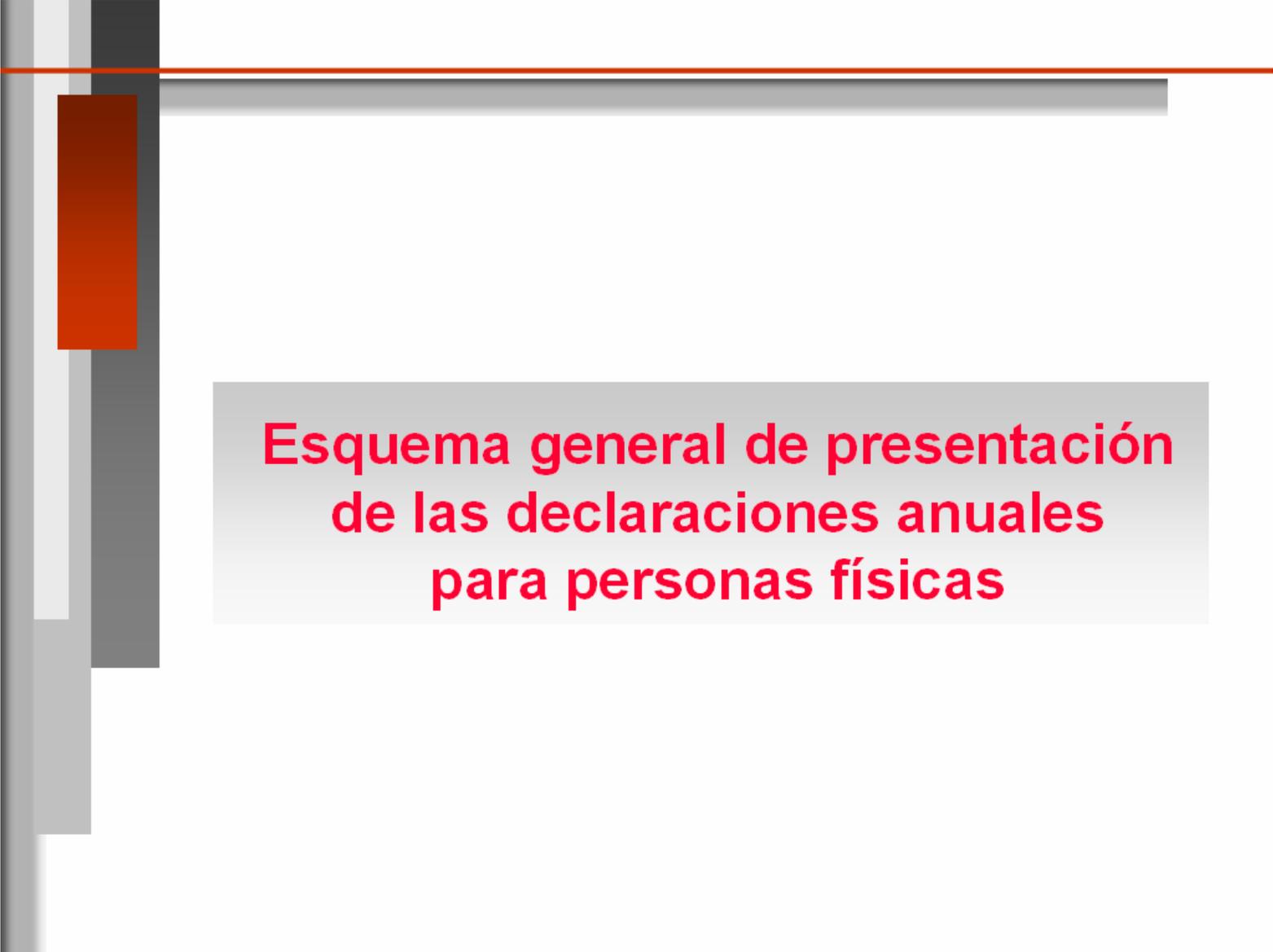
(impuesto personal sobre la renta)



Declaraciones Anuales 2004

**Personas físicas con
actividades profesionales**

2005



**Esquema general de presentación
de las declaraciones anuales
para personas físicas**

Declaraciones Anuales

Normales

Complementarias

Corrección fiscal

Por los siguientes impuestos:

- ISR
- IMPAC

- **Personas físicas que no dictaminan**

Pueden estar consideradas por Ley para efectos de la presentación de declaración anual como:

- **Personas físicas no obligadas a Internet**
- **Personas físicas obligadas a Internet**

- **Personas físicas que dictaminan**

● Personas físicas que no dictaminan

Declaraciones Anuales

Personas físicas obligadas a Internet

- ✓ Las personas deberán presentar declaraciones de ISR e IMPAC en documentos digitales con firma electrónica avanzada a través de los medios y formatos electrónicos que señale el SAT. (Regla 2.17.1.)

● Personas físicas que no dictaminan

Declaraciones Anuales

Reglas de exepción a la obligación de presentar declaración anual vía Internet

✓ **Personas físicas que únicamente obtengan ingresos** del Capítulo I, Título IV de la Ley del ISR (**salarios**), para presentar su declaración anual del ISR ***utilizarán la forma oficial 13-A.***

✓ **Personas físicas que además de dichos ingresos perciban ingresos de los señalados en otros Capítulos de la Ley** y la suma de todos los ingresos sea hasta de \$300,000.00, para presentar su declaración anual del ISR ***utilizarán la forma oficial 13.*** (Regla 2.18.2.)

Personas que No dictaminan

Personas físicas no obligadas a Internet

Pueden utilizar los formatos fiscales siguientes:

- **13** Personas Físicas
- **13-A** Personas Físicas. Sueldos, Salarios y Conceptos Asimilados
- **18** Régimen General
- **19** Consolidación
- **20** Régimen Simplificado
- **21** Con fines no lucrativos



Presentación forma impresa

Personas físicas No obligadas a Internet

Presentación forma impresa

Personas físicas no obligadas a Internet

Utilizarán los formatos fiscales siguientes:

- **13** Personas Físicas
- **13-A** Personas Físicas. Sueldos, Salarios y Conceptos Asimilados



The image shows a printed fiscal form, likely Form 13-A, with a grid of data and a signature box. The form is titled 'PERSONAS FÍSICAS' and includes fields for 'Sueldos, Salarios y Conceptos Asimilados'. The grid contains columns for 'Concepto', 'Código', 'Monto', and 'Fecha'. The signature box is located at the bottom right of the form.

Resultados:

1. A favor
2. A cargo en cualquiera de los conceptos
3. Ceros (absoluto y aritmético)



**Lugar:
Banco**



Personas físicas No obligadas a Internet

Presentación forma impresa

Personas físicas no obligadas a Internet

Utilizarán los formatos fiscales siguientes:

- **13** Personas Físicas
- **13-A** Personas Físicas. Sueldos, Salarios y Conceptos Asimilados



Lugar:

Administración Local de Asistencia al Contribuyente

Resultados:

1. A favor
2. Ceros (absoluto y aritmético)



Personas físicas obligadas a Internet

No dictaminadas

Obligadas a Internet

Internet

Portal SAT

- Se envía **Información** cualquiera que sea el resultado (a cargo, a favor y ceros absoluto o aritmético).

Portal Banco

- Pago
- Cero aritmético

Opcional

Formulario

Papel

Portal Banco

- Saldo a cargo
- Saldo a favor
- Cero (aritmético y absoluto)

Declaración anual ISR. Personas físicas.

- **ISR**

Declaración anual Personas físicas

Obligados:

- ✓ Los contribuyentes que en el ejercicio hayan obtenido ingresos, a excepción de los exentos y de los que ya se haya pagado el impuesto definitivo.
- ✓ Los contribuyentes de los Capítulos I y VI del Título IV, cuando obtengan ingresos en el año superiores a \$300,000.00
- ✓ Los contribuyentes cuando obtengan ingresos en el año superiores a \$1,500,000.00, deberán declarar la totalidad de sus ingresos, incluidos aquellos por los que no se este obligado al pago del impuesto y por los que ya se haya pagado el mismo.

Personas físicas. Declaración anual ISR

- ISR

Declaración anual Personas físicas

Obligados:

- ✓ **Los contribuyentes del Capítulo I del Título IV**, cuando:
 - a) Hubiera comunicado por escrito al retenedor que se presentará declaración anual.
 - b) Dejen de prestar servicios antes del 31 de diciembre del año de que se trate.
 - c) Hubiesen prestado servicios a dos o más empleadores en forma simultánea.
 - d) Obtengan ingresos, de fuente de riqueza ubicada en el extranjero o provenientes de personas no obligadas a efectuar las retenciones.

Personas físicas. Declaración anual ISR

- ISR

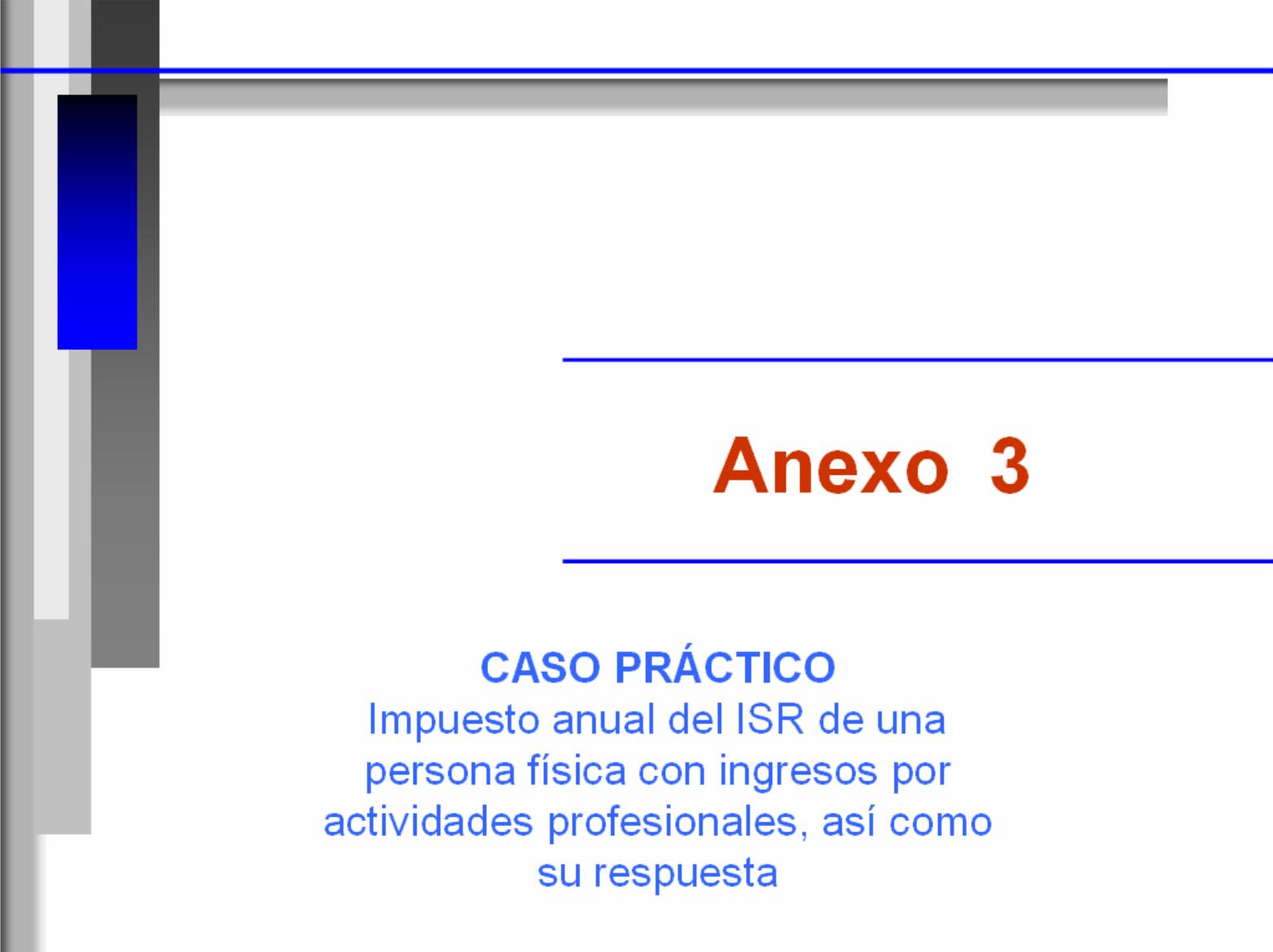
Declaración anual Personas físicas

Plazo legal:

La declaración anual debe presentarse durante abril del año siguiente por el que se declara.

Determinación del impuesto:

El impuesto del ejercicio se calcula sumando los ingresos obtenidos, disminuidos con las deducciones que corresponda a cada tipo de ingreso y disminuidos, en su caso, con las deducciones personales, al resultado se aplicará la tarifa correspondiente.



Anexo 3

CASO PRÁCTICO

Impuesto anual del ISR de una persona física con ingresos por actividades profesionales, así como su respuesta

CASO 1

Rafael Ramírez García (DENTISTA), va a presentar su DECLARACIÓN ANUAL correspondiente al ejercicio fiscal de 2004, quien ha obtenido EXCLUSIVAMENTE los siguientes ingresos por actividades profesionales.

	INGRESOS	DEDUCCIONES
ENERO	3,680	467
FEBRERO	4,350	324
MARZO	3,460	415
ABRIL	4,380	467
MAYO	4,120	500
JUNIO	4,560	680
JULIO	4,350	600
AGOSTO	3,540	298
SEPTIEMBRE	4,590	302
OCTUBRE	4,850	1,710
NOVIEMBRE	4,400	1,286
DICIEMBRE	4,400	1,286

TARIFA¹

Límite inferior	Límite superior	Cuota fija	Tasa para aplicarse sobre el excedente del límite inferior
\$	\$	\$	%
0.01	5,153.22	0.00	3.00
5,153.23	43,739.22	154.56	10.00
43,739.23	76,867.80	4,013.10	17.00
76,867.81	89,355.48	9,645.12	25.00
89,355.49	106,982.82	12,767.04	32.00
106,982.83	En adelante	18,407.70	33.00

TABLA ART. 178 LISR

Límite inferior	Límite superior	Cuota fija	Por ciento sobre el impuesto marginal
\$	\$	\$	%
0.01	5,153.22	0.00	50.00
5,153.23	43,739.22	77.22	50.00
43,739.23	76,867.80	2,006.58	50.00
76,867.81	89,355.48	4,822.20	50.00
89,355.49	106,982.82	6,383.46	50.00
106,982.83	215,769.06	9,203.70	40.00
215,769.07	340,081.74	23,563.74	30.00
340,081.75	En adelante	36,243.54	0.00

a) Del planteamiento anterior, coloque en los espacios vacíos lo que se le pide:

¹ Tarifa aplicable para el ejercicio fiscal de 2004. Artículo Segundo, LXXXVIII., c) de las Disposiciones Transitorias de la Ley del Impuesto sobre la Renta.

Ingresos o utilidades acumulables en el ejercicio	50,680.00
+	
Pérdidas o diferencias por exceso de deducciones, que pueden aplicar contra ingresos de otros capítulos	0.00
=	
Total de ingresos acumulables (valor 1.5 puntos)	50,680.00
-	
Deducciones personales acumulables en el ejercicio (valor 1.5 puntos)	8,335.00
=	
Base del impuesto (valor 3 puntos)	42,345.00

b) Con los datos obtenidos realice el cálculo del ISR anual y vacíe la información en las siguientes tablas de trabajo.

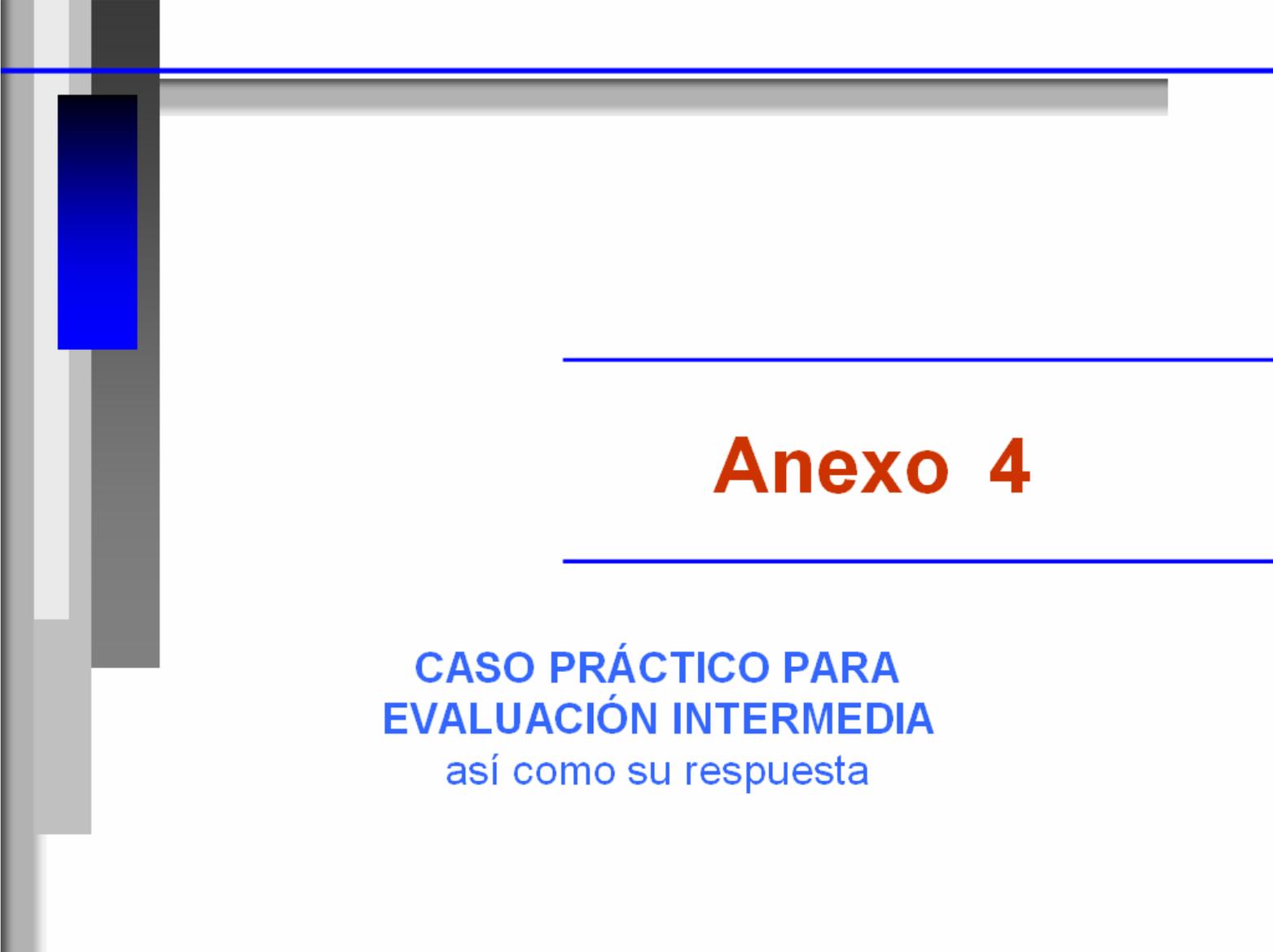
Calculo del impuesto tarifa artículo 177

Base del impuesto	42,345.00
Excedente sobre límite inferior	37,191.77
Impuesto marginal (valor 3 puntos)	3,719.18
Cuota fija	154.56
ISR conforme a la tarifa anual (valor 3 puntos)	3,873.74

Calculo del subsidio tarifa artículo 178

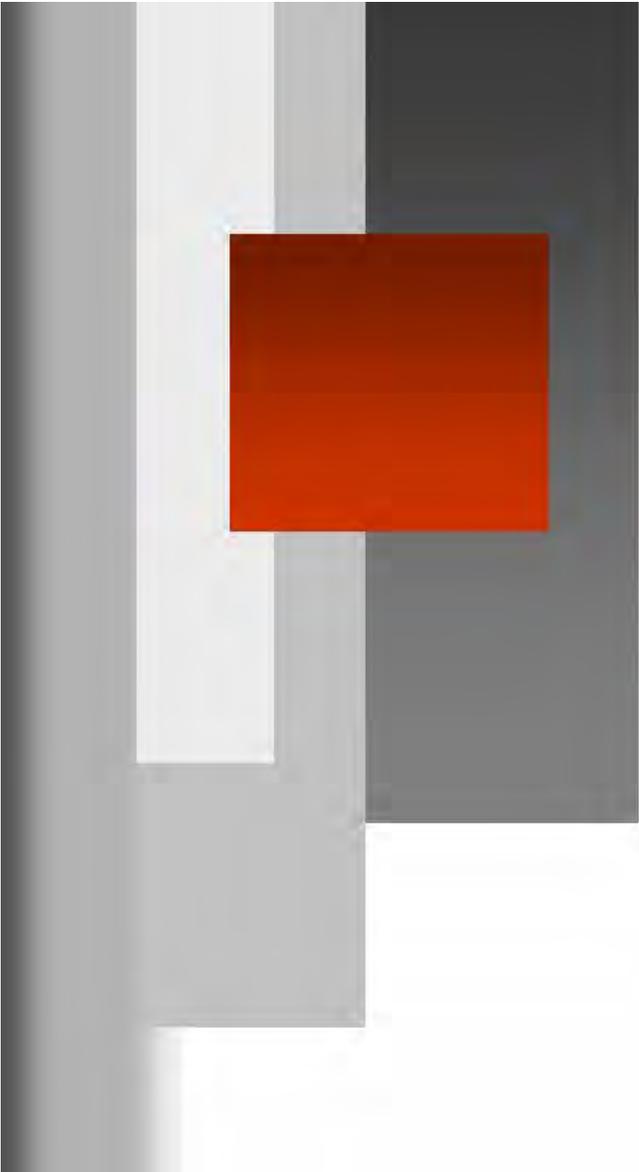
Impuesto marginal	3,719.18
Subsidio sobre impuesto marginal (valor 3 puntos)	1,859.59
Cuota fija	0.00
Subsidio acreditable (valor 3 puntos)	1,859.59

	3,873.74
ISR conforme a la tarifa anual	
-	
Pagos provisionales	5,068.00
-	
Reducción penúltimo párrafo del artículo 81	0.00
-	
Impuesto acreditable	0.00
=	
Impuesto del ejercicio conforme al artículo 177	(1,194.26)
-	
Subsidio acreditable (sólo en caso de impuesto a cargo)	0.00
=	
Impuesto del ejercicio (valor 3 puntos)	(1,194.26)



Anexo 4

**CASO PRÁCTICO PARA
EVALUACIÓN INTERMEDIA**
así como su respuesta



Declaraciones Anuales 2004

**Personas físicas con
actividades profesionales**

2005

Consideraciones finales

- ✓ Por tratarse de una declaración presentada en tiempo, no debe actualizar sus contribuciones ni pagar multas o recargos.
- ✓ En relación al llenado de la forma oficial debe observarse lo siguiente:
 1. Anotar la cantidad a pagar en la carátula de la forma fiscal el monto de la referencia **(41)**, en la **referencia (41-A), renglón 013508**, y en la **referencia (41-B), renglón 013517**.
 2. Si se efectúa su pago total en esta declaración, anotar dicha cantidad en la **referencia (41 -C) renglón 01 3520**.
 3. En caso de que obtenga saldo a favor, deberá anotar "0" (**cero**), en la **referencia (41) renglón 013504**, en la **referencia (41-A) renglón 013508**, en la **referencia (41-B) renglón 013517**, y en la **referencia (41 -C) renglón 01 3520** de la carátula de la forma fiscal.

Planteamiento del caso práctico

Caso práctico 2

1. Determine el impuesto anual correspondiente al EJERCIO FISCAL DE 2002, que debe pagar una persona FÍSICA que ha obtenido los siguientes ingresos por INTERESES:

\$1'000,000.00

(x)

5.09%

\$50,900.00

Capital de aportación PF

Tasa de interés anual

Interés

2. De igual forma, determine con los mismos datos el impuesto que dicha persona física pagaría en su declaración anual correspondiente al ejercicio fiscal de 2004.

SOLUCIÓN DEL CASO PRÁCTICO 2

EJERCICIO 2002

\$1'000,000.00	Capital de aportación PF
(x)	
<u>5.09%</u>	Tasa de interés anual
\$50,900.00	Interés
(x)	
<u>20%</u>	Por ciento de retención
	<i>(Regla 3.19.6. RMF para 2002)</i>
\$10,180.00	Impuesto retenido definitivo

SOLUCIÓN DEL CASO PRÁCTICO 2

EJERCICIO 2004

Procedimiento artículo 58 LISR

\$1'000,000.00
(x)
5.09%
\$50,900.00

Capital de aportación

Tasa de interés interbancaria
Interés

\$1'000,000.00
(x)
0.5%
\$5,000.00

Capital de aportación

Tasa de retención (*Artículo 23 de la LIF*)
**Impuesto retenido como pago
provisional**

SOLUCIÓN DEL CASO PRÁCTICO 2

EJERCICIO 2004

Artículo 159 LISR

\$0.00

Ingresos por otras actividades

(+)

\$50,900.00

ingresos por intereses

\$50,900.00

ingresos acumulables (artículo 159)

SOLUCIÓN DEL CASO PRÁCTICO 2

EJERCICIO 2004

Artículo 177 LISR

\$50,900.00	Ingresos acumulables
(-)	
<u>\$43,739.23</u>	Límite inferior
\$7,160.77	Excedente del límite inferior
(x)	
<u>17%</u>	Tasa aplicable al excedente del límite inferior
\$1,217.33	Impuesto marginal
(+)	
<u>\$4,013.10</u>	Cuota fija
\$5,230.43	Impuesto determinado
(-)	
<u>\$5,000.00</u>	Cantidad retenida como pago provisional
\$230.43	ISR a pagar

SOLUCIÓN DEL CASO PRÁCTICO 2

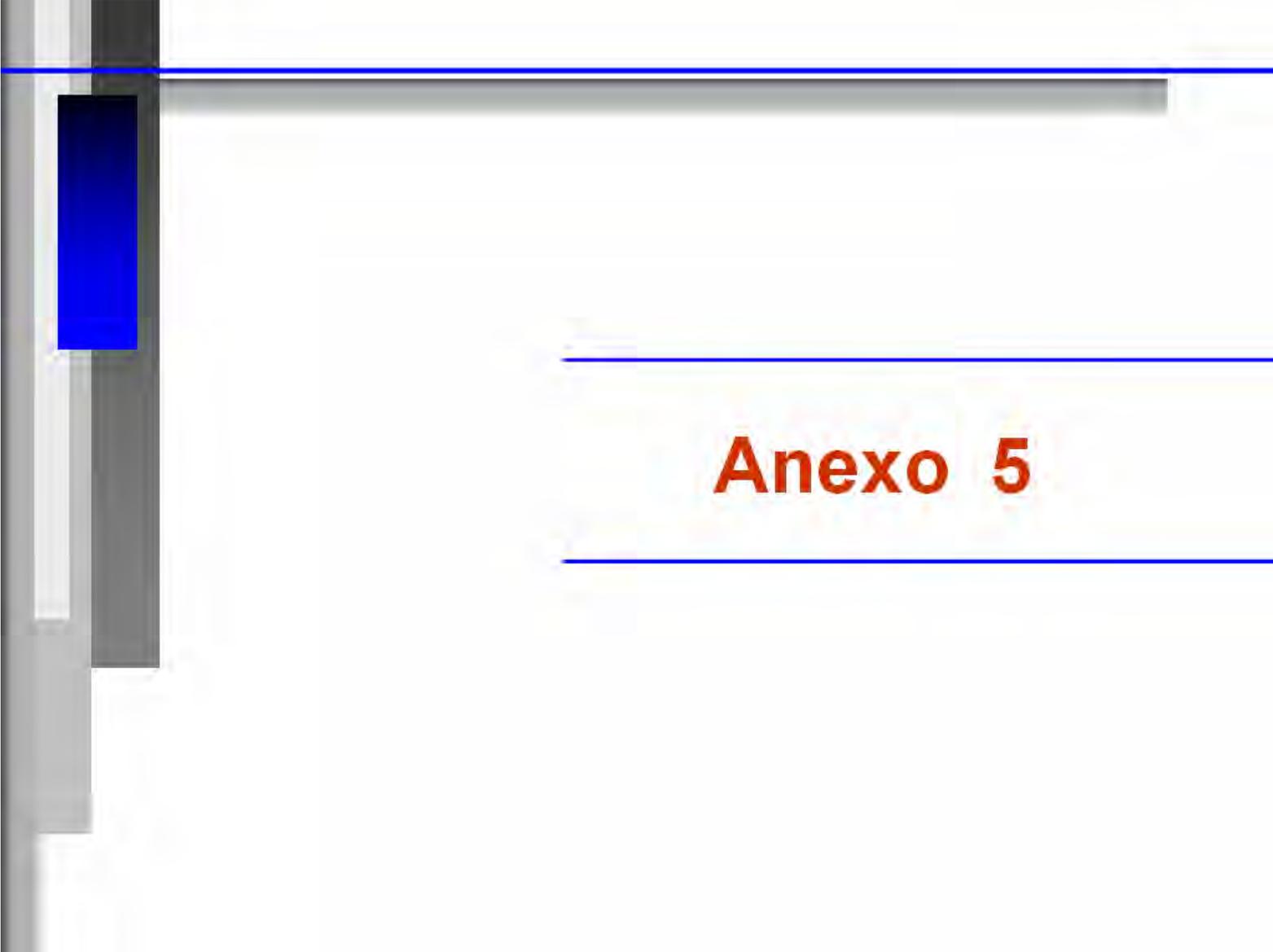
EJERCICIO 2004

Artículo 178 LISR

\$230.43	ISR a pagar conforme artículo 177 LISR
<u>\$ 0.01</u>	Límite inferior
\$230.42	Excedente del límite inferior
(x)	
<u>50%</u>	Tasa aplicable al excedente del límite inferior
\$115.21	
(+)	
<u>\$0.00</u>	Cuota fija
\$115.21	Impuesto a cargo del ejercicio
(+)	
<u>\$5,000.00</u>	Impuesto retenido como pago provisional
\$5,115.21	IMPUESTO TOTAL PAGADO EN EL EJERCICIO

Consideraciones importantes para la resolución de los casos prácticos

1. La DVT 2005-2-1 en sus incisos h) e i), establecen que para el **ejercicio fiscal de 2005**, para los efectos de los artículos 177 y 178 de la LISR, se calculará el impuesto y el subsidio correspondiente, conforme a las disposiciones contenidas en los artículos 177 y 178 de la LISR, vigentes hasta el 31-12-2004.
2. La DT. 2004 LXXXVIII, establece que para los efectos del artículo 177 de la LISR, en lugar de aplicar la tarifa contenida en dicho precepto, durante los ejercicios fiscales de 2002 al 2004 se aplicarán las siguientes:
 - c) Para el **ejercicio fiscal de 2004**:



Anexo 5

Tarifa del artículo 177 de la LISR

Limite inferior	Limite superior	Cuota fija	Tasa para aplicarse sobre el excedente del limite inferior
\$	\$	\$	%
0.01	5,153.22	0.00	3.00
5,153.23	43,739.22	154.56	10.00
43,739.23	76,867.80	4,013.10	17.00
76,867.81	89,355.48	9,645.12	25.00
89,355.49	106,982.82	12,767.04	32.00
106,982.83	En adelante	18,407.70	33.00

Tabla del artículo 178 de la LISR

Límite inferior	Límite superior	Cuota fija	Por ciento sobre el impuesto marginal
\$	\$	\$	%
0.01	5,153.22	0.00	50.00
5,153.23	43,739.22	77.22	50.00
43,739.23	76,867.80	2,006.58	50.00
76,867.81	89,355.48	4,822.20	50.00
89,355.49	106,982.82	6,383.46	50.00
106,982.83	215,769.06	9,203.70	40.00
215,769.07	340,081.74	23,563.74	30.00
340,081.75	En adelante	36,243.54	0.00

Otros artículos para la solución de los casos

Artículo 23 de la Ley de Ingresos de la Federación para el ejercicio fiscal de 2004

Artículo 23. Para los efectos de lo dispuesto por los artículos 58 y 160, de la Ley del Impuesto sobre la Renta, durante el ejercicio fiscal de 2004 la tasa de retención anual será del 0.5%.

Asimismo y para los efectos de lo dispuesto por la fracción XIV de las Disposiciones Transitorias de la Ley del Impuesto Especial sobre Producción y Servicios, publicadas el 1o. de enero de 2002, durante el año de 2004 son cigarros populares sin filtro los que al 1o. de enero de 2004 tengan un precio máximo al público que no exceda de \$0.52 por cigarro.

Otros artículos para la solución de los casos

Artículo 58 de la Ley del Impuesto sobre la Renta vigente en 2002 y 2004

Artículo 58. Las instituciones que componen el sistema financiero que efectúen pagos por intereses, **deberán retener y enterar el impuesto aplicando la tasa que al efecto establezca el Congreso de la Unión para el ejercicio de que se trate en la Ley de Ingresos de la Federación sobre el monto del capital que dé lugar al pago de los intereses, como pago provisional.** La retención se enterará ante las oficinas autorizadas, a más tardar el día 17 del mes inmediato siguiente a aquél al que corresponda.

No se efectuará la retención a que se refiere el párrafo anterior, tratándose de:

NOTA. *(se establecen cinco fracciones, sin embargo las mismas no aplican al caso 2)*

Otros artículos para la solución de los casos

Artículo 159 de la Ley del Impuesto sobre la Renta vigente en 2002 y 2004

Artículo 159. Las personas físicas deberán acumular a sus demás ingresos los intereses reales percibidos en el ejercicio.

Tratándose de intereses pagados por sociedades que no se consideren integrantes del sistema financiero en los términos de esta Ley y que deriven de títulos valor que no sean colocados entre el gran público inversionista a través de bolsas de valores autorizadas o mercados de amplia bursatilidad, los mismos se acumularán en el ejercicio en que se devenguen.

Otros artículos para la solución de los casos

Artículo 159 de la Ley del Impuesto sobre la Renta vigente en 2002 y 2004 (Continuación)

Se considera interés real, el monto en el que los intereses excedan al ajuste por inflación. Para estos efectos, el ajuste por inflación se determinará multiplicando el saldo promedio diario de la inversión que genere los intereses, por el factor que se obtenga de restar la unidad del cociente que resulte de dividir el índice nacional de precios al consumidor del mes más reciente del periodo de la inversión, entre el citado índice correspondiente al primer mes del periodo. Cuando el cálculo a que se refiere este párrafo se realice por un periodo inferior a un mes o abarque fracciones de mes, el incremento porcentual del citado índice para dicho periodo o fracción de mes se considerará en proporción al número de días por el que se efectúa el cálculo.

El saldo promedio de la inversión será el saldo que se obtenga de dividir la suma de los saldos diarios de la inversión entre el número de días de la inversión, sin considerar los intereses devengados no pagados.

Otros artículos para la solución de los casos

Artículo 159 de la Ley del Impuesto sobre la Renta vigente en 2002 y 2004 (Continuación)

Cuando el ajuste por inflación a que se refiere este precepto sea mayor que los intereses obtenidos el resultado se considerará como pérdida. La pérdida se podrá disminuir de los demás ingresos obtenidos en el ejercicio, excepto de aquéllos a que se refieren los Capítulos I y II de este Título. La parte de la pérdida que no se hubiese podido disminuir en el ejercicio, se podrá aplicar, en los cinco ejercicios siguientes hasta agotarla, actualizada desde el último mes del ejercicio en el que ocurrió y hasta el último mes del ejercicio en el que aplique o desde que se actualizó por última vez y hasta el último mes del ejercicio en el que se aplique, según corresponda.

Cuando los intereses devengados se reinviertan, éstos se considerarán percibidos, para los efectos de este Capítulo, en el momento en el que se reinviertan o cuando estén a disposición del contribuyente, lo que suceda primero.

Otros artículos para la solución de los casos

Regla Miscelánea Fiscal 3.19.6. para 2002

**Reformada en la DÉCIMA TERCERA RMF. 2002
DOF del 30 de enero de 2003.**

3.19.6. Para los efectos del artículo 158 de la Ley del ISR las instituciones de seguros, en lugar de efectuar la retención en los términos del citado precepto, podrán efectuarla aplicando una tasa del **20% sobre los intereses reales.**

Bibliografía

1. Abbagno y Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1964.
2. Alberto Farrandez y Jaime Sarramona. *La educación. Constantes y problemática actual*. 7a. Edición, Ediciones CEAC, España, Madrid, 1979.
3. Arellano G. C. *Métodos y técnicas de la investigación jurídica*. 1ª. Edición. Editorial Porrúa, S.A., México D.F, 1999.
4. Azua R. S. *Metodología y técnicas de la investigación jurídica*. 2ª. Edición, Editorial Porrúa S.A., México D.F, 1998.
5. Bascuñán V. A. *Manual de técnicas de investigación jurídica*. 1ª. Edición, Editorial Jurídica de Chile, Santiago de Chile, 1971.
6. Becerra López José Luis. *La organización de los Estudios en la Nueva España*. Editorial Cultura, México D.F.1963.
7. Berman Harold J., *La Formación de la tradición jurídica de occidente*. Trad. Mónica Utrilla de Neira, primera reimpresión, Fondo de Cultura Económica, México D.F. 2001.
9. Capella, Juan Ramón. *El aprendizaje del aprendizaje, fruta prohibida. Una introducción al estudio del derecho*. Editorial Trotta, Madrid,1995.
10. Castillo Ceballos, Gerardo. *Juventud, Reto y Promesa*. Editorial Loma, México D.F. 1992.
12. Coll Salvador, César. *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Editorial Piados, México D.F. 1992.
13. David, René. *Los grandes sistemas de derecho contemporáneos*, Trad. Emiliano Castillo, 11a Edición, Editorial Dalloz, -París-Francia. 2002.

14. De Mattos, Luisa. *Compendio de Didáctica General*. Editorial Kapeluz. Argentina 1990.
15. Diaz Domínguez Teresa. *La educación como Factor de Desarrollo*. Centro de Estudios de Didáctica de la Educación Superior.
16. Didáctica *Básica*. Material de apoyo para el curso impartido por el instituto de la Judicatura Federal. México, D.F. Abril. 2000
17. Ferrater. M. J. *Diccionario de Filosofía*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires. Argentina, 1965.
18. Flores, R. *Hacia una Pedagogía del conocimiento*, Editorial McGraw Hill, Santa fe de Bogotá 1995.
19. Flores, R. *Evaluación Pedagógica y Cognición*, Editorial McGraw Hill, Santa Fe Bogotá. 1999.
20. Furio, C. y Gil, D. *Hacia la formulación de programas eficaces en la formación del profesorado de ciencias*, Editorial Revolución Educación Científica, Universidad de Alcalá, España.1999.
21. Fix-Zamudio H. *Metodología, docencia e investigación jurídica*. 3ª. Edición. Editorial Porrúa. S.A. México, D.F. 1988.
22. Garza M. A. *Manual de Técnicas de Investigación*. Editorial Colegio de México, México D.F. 1979.
23. Gil, D., Carrascosa, J., et...al. *El Surgimiento de la Didáctica de las Ciencias como campo específico de Conocimiento*, Editorial Revolución Educación y Pedagogía, N° 25, Universidad de Antioquia, Medellín. 1999.
24. Gordillo A. *El método en Derecho*. 1ª. Edición, Editorial Civitas monografías. Madrid España. 1998.
25. Gortari E. De. *Metodología general y métodos especiales*. 1ª. Edición, Ediciones Océano, S.A. Barcelona. España. 1983.
26. Grawitz. M. *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editorial Editia Mexicana, S.A. México, D.F. 1984.
27. Hernández, Carlos Augusto. *Aproximación a un estado del arte de la enseñanza de las ciencias en Colombia*, Edita ICFES COLCIENCIAS SOCOLPE, Bogotá. 2001.

28. Hernández G. A *Metodología de la Ciencia del Derecho*. Tomo V. 1ª Edición, Editorial Espasa- Calpe S.A. Madrid España. 1988.
29. Hernández G.A. *Problemas epistemológicos de la Ciencia Jurídica*. Editorial Civitas. Madrid, España. 1976.
30. Jaimes Bowen y Peter R. Hobson. *Teoría de la educación*. 8a. Edición, Editorial Limusa, México, 1995.
31. Kamil C. *La Autonomía como objetivo de la Educación*. Aplicación de la teoría de Piaget. *Paradigmas de la Psicología educativa*. 1985
32. López B. E. *Pedagogía Jurídica*. 1ª Edición, Editorial porrúa, S.A. de C.V. México D.F. 2000.
33. Marc Belth. *La educación como disciplina científica*, Editorial El Ateneo, Argentina, Buenos Aires 1971.
34. Mantilla P. B. *Métodos de la Filosofía del Derecho*. 1ª. Edición, Editorial Themis S.A. Bogotá Colombia. 1996.
35. Pain, S. *Aprendizaje y Educación; Dimensión del Proceso de Aprendizaje; Condiciones Internas y Externas del Aprendizaje*. En diagnóstico y tratamiento de aprendizaje. Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
36. Ponce de León A. L. *Metodología del Derecho*. 4ª. Edición, Editorial Porrúa, S.A. México D.F. 1999.
37. Popper, K. *Conocimiento Objetivo*. Editorial Tecnos, Madrid. 1984.
38. Redden, John D. *Pedagogía General y Filosofía de la Educación*. Ediciones Morata, España 1967.
39. Rosas L. y Rivera H. G. *Iniciación al Método científico experimental*. 2ª. Edición, Editorial Trillas. México D.F. 1993.
40. Soto, C. *Aspectos del concepto de aprendizaje de las ciencias y el papel de la meta cognición*, Editorial Revolución Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia, N° 13. 1999.
41. Tamayo y T. M. *El proceso de la investigación científica*. 2ª. Edición, Editorial Grupo Limusa. México D.F. 1992.
42. Witker V. J. *Metodología de la enseñanza del derecho*. 1ª. Edición, Editorial Temis. Bogotá, Colombia. 1987.

43. Zambrano, A.C. *Relación entre el conocimiento del estudiante y el conocimiento del maestro en las ciencias experimentales*, Editorial Universidad del Valle, Cali. 2000.
44. Zorrilla A. S. *Introducción a la Metodología de la Investigación*. 15ª. Edición, Aguilar León Editores. México, D.F. 1996.
45. Zuluaga, O. y Echeverri, A. *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas, en Pedagogía, discurso y Poder*. Compilación Mario Díaz, Editorial COPRODIC, Santa Fe de Bogota 90.

Revistas

1. **Boletín sobre la Reforma Curricular y Cursos Curriculares 2001**. Centro de Estudiantes de Derecho Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Nuevo León.
2. **Revista de Derecho Procesal**. Congresos Nacionales de Derecho Procesal-Conclusiones. Quiroz Fernández Juan Carlos. Rubinzal Culzoni. Editores Santa Fe de Bogotá, 1994.
3. **Revista Fundación Arturo Rosenblueht. Política y pensamiento**. Número 12. Medina Luna, Edgar. *Breve revisión de la historia de la educación en México*. México, DF.

Diccionarios

1. **Diccionario de Ciencias de la Educación**. Vol.1, Editorial Santillana, México DF. 1992.
2. **Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua**. 19ª. Edición, Editorial Esparsa-Calpe, S.A., Madrid, España. 1970.
3. **Enciclopedia Microsoft Encarta 2002** 1993-2001 Microsoft Corporation. Reservados todos lo derechos

Páginas WEB

1. Ausubel P. David. Joseph D. Novak y Helen Hanesian. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas. 14ª. Reimpresión. México. 2001. <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>
2. *Breve revisión de la historia de la educación en México*. http://www.rosenblueth.mx/fundacion/Numero12/politicapensamiento12_revisiion.htm
3. Delia Gómez, Adriana. *Teorías del aprendizaje, ¿Cómo se adquieren los conceptos?*. Universidad Tecnológica Nacional-Facultad Regional Avellaneda. Argentina. <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap.shtml>
4. Fuentes Ortega, Juan Bautista. *Diferencias entre el conductismo radical y el conductismo metodológico y su significado respecto del estatuto disciplinar de la psicología*. <http://metapsicologia.com/fuentesversus.html>
5. García Solana. Oscar A. *Cronología de la escuela activa y sus promotores*. Universidad Pedagógica Nacional de Mérida, México. 2002. <http://www.segciencias.com.ar/cronologia.htm>
6. *Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA)*. <http://www.inea.sep.gob.mx/inea/estructura/operacion/planeaciondidactica/caracteristicas.htm>
7. Mergel, Brenda. *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. Universidad de Saskatchewan. Canadá Mayo, 1998. <http://www.educadis.uson.mx/pagina/ftp/Dise%C3%B1o-Instruc-RPA-B-Mergel-2.doc>
8. Montes de Oca Recio, Nancy y Evelio F. Machado Ramírez, *La formación y desarrollo de habilidades en el proceso docente-educativo*. Universidad de Camagüey. Cuba. <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>
9. *Psicología para padres y profesionales*. <http://www.psicopedagogia.com/glosario.php?accion=visualizar&termino=didactica>
10. Seminario: Teoría y Desarrollo Curricular, Evaluación y Comunicación. Nuevas tecnologías en el campo de la educación (Clave 61858). *Didáctica Asistida Electrónicamente*. Programa de Posgrado en Pedagogía. Facultad

de Filosofía y Letras. UNAM. Abril de 2001:
http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_robertp/paginas/conductismo.html

11. *Teorías del Aprendizaje*,
<http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a.htm>
12. W. Palomino N. *Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*.
<http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>
13. <http://www.redesc.ilce.edu.mx/redescolar/cursosytalleres/dcursoslinea/tarea2-a.htm>
14. <http://www.medusa.unimet.edu.ve>
15. <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/disen.html>
16. <http://www.rectoria.uat.edu.mx/Planeacion/Elabprog1.pdf>
17. <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Cientifico.htm>
18. <http://www.ubiobio.cl/ts/tecnicas/confia.htm>
19. <http://www.google.com.mx/search?q=cache:GRkAFjVW9SgJ:www.uch.edu.ar/rrhh/Recursos%2520Humanos/Dinamicas%2520de%2520Grupo/Dinamicas%2520para%2520el%2520trabajo%2520en%2520equipo.doc+La+baraja+de+la+planificaci%C3%B3n+&hl=es&ie=UTF-8>