

00761  
13



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO**

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRIA EN DERECHO

**PERFIL DEL DOCENTE EN LA CARRERA DE LICENCIADO  
EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO.**

**T E S I S**

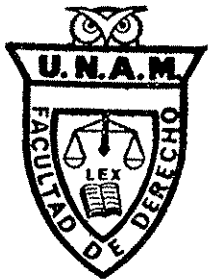
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRIA EN DERECHO**

P R E S E N T A :

**ROSANGELA MURCIO ACEVES**

ASESOR: DR. ARMANDO SOTO FLORES



TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

2002



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Murcio Aceves

Rosamela

FECHA: 6 Dic. 2008

FIRMA: 

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

**A mi esposo Sergio Carballido por llenar mi vida de amor y apoyo incondicional.**

**A mis padres por su cariño.**

**Al Doctor Armando Soto Flores, maestro y amigo. Gracias por compartir sus experiencias.**

# INDICE

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Introducción

<b>1. Educación y docencia</b>	<b>4</b>
1.1. ¿Qué es la enseñanza?	4
1.2. Aprendizaje y Modelos Educativos	8
1.2.1. Aportaciones conductistas a la Tecnología Educativa	
1.2.2. Implicaciones de la Gestalt en las corrientes Cognitiva y Constructivista	
1.2.3. El humanismo en la Educación	
1.2.4. Repercusiones de los modelos pedagógicos en el ámbito docente	
1.3. Organización Académica	29
1.4. Institución Universitaria	33
1.4.1. Orígenes de la Institución Universitaria	
1.4.2. Universidad Nacional Autónoma de México y legislación	
<b>2. Elementos que constituyen el proceso pedagógico de la práctica docente en el aula universitaria</b>	<b>45</b>
2.1. El papel del docente en el proceso de enseñanza	45
2.2. Actividad docente y currículum oculto	47
2.3. Perfil Docente	53
2.4. Criterios de competencia de la práctica docente	58
2.5. Evaluación del perfil docente	67

<b>3. Perfil docente de la carrera de licenciado en Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México</b>	<b>69</b>
3.1. Modelo Educativo y labor académica	69
3.2. Procedimientos de selección del personal docente	74
<b>4. Problemática actual del Perfil docente de la carrera de licenciado en Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México</b>	<b>84</b>
4.1. Exposición del instrumento de investigación	89
4.2. Análisis de variables e Interpretación de resultados	95
4.2.1. Caracterización general de la población encuestada	
4.2.2. Conocimientos pedagógicos de la población docente	
4.2.3. Habilidades de los docentes en la aplicación de dinámicas grupales	
4.3. Propuesta de formación pedagógica	103
<b>Conclusiones</b>	<b>117</b>
<b>Fuentes de Consulta</b>	<b>121</b>
<b>Anexos</b>	<b>131</b>

## **Introducción**

El diagnóstico de las necesidades que aquejan a la sociedad permite confirmar que se requiere preparar recursos humanos aptos para enfrentar las constantes problemáticas a las que día con día la colectividad se enfrenta. Situación que en el ámbito educativo se traduce en preguntas como: ¿qué características académicas y laborales debe poseer la persona que tratará de satisfacer dichas necesidades?.

Para responder a tal cuestión resulta imprescindible considerar el *perfil profesional del docente*, a fin de contemplarlo dentro del modelo educativo en el cual se ve inmerso y de ésta manera conocer si se satisfacen los objetivos tanto institucionales como sociales de manera efectiva.

En el siglo XX se observan intentos por reformar la pedagogía tradicional, detectándose en el discurso dos perspectivas del maestro: como científico (enfoque tecnológico) y como transmisor de conocimientos (enfoque tradicional).

En el complejo contexto social de nuestros días, en que educar implica tanto instruir como formar personas con determinadas habilidades y actitudes, se propone la tendencia de formar a los profesores como *profesionales especialistas* en todos los niveles educativos, pero principalmente en el ámbito universitario de enseñanza jurídica.

La formación de los abogados repercute en la medida en la que el propio contexto social requiere un perfil más práctico de los egresados, a fin de que satisfagan criterios de calidad superiores.

En el ámbito de dicha institución, se sabe por la experiencia de los docentes y autoridades de la Carrera que para llevar a cabo el modelo educativo y cumplir con los fines institucionales, es necesario que aquellos que forman o a los estudiantes además de ser reconocidos como pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuenten con información pedagógica que complemente su preparación haciéndola más integral.

En tal sentido, la presente investigación analiza la delimitación de las características que constituyen el perfil académico, a fin de corroborar la necesidad imperante de formación pedagógica en los profesores de la carrera de licenciado en Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, siendo factible al encontrarse determinado el problema y los objetivos, contando con los elementos documentales y de campo necesarios, comprobar la hipótesis planteada.

De igual forma éste trabajo se enfocan a demostrar la necesidad del docente de la carrera de Derecho de contar con un *modelo de instrucción pedagógica* que le permita cumplir con eficiencia su labor al delimitar su *perfil profesional*, y para ello se analiza la currícula de los profesores que se encuentran impartiendo clase en las diversas materias y grados de la carrera de Derecho durante el ciclo escolar 2002-2 que se desarrolla en el periodo enero a junio del año referido.

En consecuencia, para conocer la problemática real y operatividad de la hipótesis, acudimos a la investigación de campo directa a través de instrumentos de recolección de datos vía entrevista aplicada a una muestra poblacional con referencia de confianza del 95%.

Como ya lo hemos mencionado el producto de la investigación servirá para promover el desarrollo con calidad de los docentes durante la práctica de enseñanza, hecho que trascenderá en el perfil de egreso de los estudiantes y por consiguiente en el prestigio de la institución.



# 1. EDUCACIÓN Y DOCENCIA

## 1.1. ¿Qué es la enseñanza?



*“Todo es perfecto cuando sale de las manos de Dios, autor de la naturaleza; pero sufre una degeneración al contacto con las manos del ser humano..., se perfeccionan las plantas por el cultivo y los hombres por la educación”.<sup>1</sup>*

Considerando la cita de Jean Jacques Rousseau, los seres humanos nacen con cualidades que los hacen únicos en el universo natural, más el mundo en el que se desarrollan requiere de ellos habilidades y conocimientos que deben adquirir, a fin de garantizar su desarrollo estable en la sociedad.

Por ello, los humanos buscan en el *proceso educativo* institucionalizado o no, un medio hacia la transformación o “perfeccionamiento” de sus cualidades innatas.

De esta forma el *aprendizaje* es quizá uno de los fenómenos más apasionantes que se han abordado a lo largo de la historia; mediante él los individuos han logrado adaptarse y modificar el entorno. La trascendencia del aprendizaje en los diferentes ámbitos de la vida humana es evidente, ya que prácticamente casi todo lo que el hombre hace es, en buena medida, producto del aprendizaje.

En términos de Thomas L. Goud el aprendizaje es *“el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia”*.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> ROUSSEAU Jean Jacques. Emilio o la Educación. Jean Jacques Rousseau. México, Bruguera, 1971. Pág. 46

<sup>2</sup> GOUD L. Thomas. Psicología educativa contemporánea. México, McGraw Hill, 1996. Pág. 109.

Más debemos aclarar que *aprendizaje* no es sinónimo de *pensamiento*, aunque son dos procesos involucrados entre sí. El *pensamiento* se refiere al uso de habilidades cognoscitivas tales como plantear y responder preguntas, buscar en la memoria, procesar información o evaluar soluciones potenciales para problemas.

El pensamiento puede producir aprendizaje en tanto las habilidades cognoscitivas son utilizadas para procesar experiencias anteriores, generando conocimientos nuevos. Gran parte del aprendizaje ocurre a través de la experiencia, aunque conforme se llega a la madurez se da a través de la adaptación de experiencias pasadas y nuevas experiencias concretas.

En conclusión, el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la capacidad de ejecución adquirida por medio de la experiencia. implicando ésta la interacción abierta con el ambiente externo, pero también puede implicar procesos cognoscitivos cubiertos.

Considerando esta perspectiva el *proceso de enseñanza aprendizaje* se encuentra integrado por diferentes elementos que se caracterizan por ser interdependientes unos de otros y que en ellos estriba el éxito en el cumplimiento tanto de los objetivos como de los modelos educativos<sup>3</sup>.

Por ello, para efectos de la presente investigación, entenderemos por *acto educativo toda influencia interpersonal que tiende a cambiar el modo en el que otros pueden comportarse o se comportarán*. La influencia debe actuar sobre el otro por procedimientos perceptivos y cognoscitivos, es decir por el modo de hacer significativos los objetos y hechos para el alumno.

Desde este punto de vista el acto educativo se compone de cuatro fases:

---

<sup>3</sup> Cft. GONZÁLEZ Flores, Olga y otros. El trabajo docente. México, ILCE, Trillas, 1999. Pág. 49 y s.s.

1. *Fase de organización*, en la que se determinan los objetivos generales, específicos y selección de medios.
2. *Fase de intervención* con la puesta en práctica de estrategias y tácticas en la clase.
3. *Fase de realización* de instrumentos para la medición de resultados y análisis de datos.
4. *Fase de evaluación* del conjunto de la intervención didáctica por el examen de la adecuación de los objetivos y por la apreciación de la eficacia de la acción.

El caso del *aprendizaje* institucional es un proceso complejo, influido por un campo de fuerzas del que no siempre es consciente el profesor y que no controla más que parcialmente, insistiendo en la finalidad del acto, facilitar el aprendizaje en el alumno provocando cambios en el comportamiento, mismos que serán medidos.

Es por ello que los principales elementos que constituyen el proceso institucional de enseñanza-aprendizaje son:

- a. *Contenidos de Enseñanza*. Planes y programas de estudios orientados al cumplimiento de objetivos predeterminados.
- b. *Métodos de enseñanza*. Herramientas para facilitar y garantizar la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades.
- c. *Alumnos*. Se concibe a los alumnos como los sujetos activos en los que se encuentra centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje, que apoyándose en sus conocimientos y habilidades cognitivas, va dando significado a los nuevos conocimientos que les presenta el profesor, los

textos, los iguales, las nuevas tecnologías, etc. Los alumnos son la materia a transformar del proceso educativo.

- d. ***Profesor.*** Comparte directamente la experiencia educativa, sea como transmisor de conocimientos o como facilitador de mecanismos de aprendizaje.
  
- e. ***Institución educativa, filosofía y modelo educativo.*** Como lo hemos señalado con anterioridad, toda institución educativa que se precie de serlo busca el logro de determinados valores que definen el modelo o estilo educativo, considerando el perfil de egreso de sus alumnos.

## 1.2. Aprendizaje y Modelos Educativos

La simple observación de los fenómenos sociales nos confirma que la educación se desenvuelve siempre en un medio social que la condiciona, y que es necesaria para la sobrevivencia de cualquier grupo social, no importando lo avanzado o primitivo que éste pueda ser.

Recordando los conceptos de Durkheim, la educación no es sinónima de escuela; y en este sentido propone: *“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el individuo determinado número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, por un lado la sociedad política en su conjunto y por otro lado el medio especial al que está particularmente destinado”*<sup>4</sup>

El proceso de enseñanza no puede ser analizado fuera del medio en el cual se ejerce, ni estar restringido a la acción del docente en clase. Son las situaciones escolares las que han de aprehenderse en su conjunto, con relación a un contexto sociológico; sin embargo se estudia frecuentemente el acto de enseñanza en función de las opciones tomadas en el proceso de influencia del maestro sobre los alumnos.

Las revoluciones teóricas en el campo de la educación, se han iniciado principalmente a principios del siglo XX, construyendo un campo teórico propio, en el cual la educación se convierte en un objeto de conocimiento para cuyo abordaje se auxilian los investigadores de disciplinas como la epistemología, la sociología y la psicología entre otras.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> CHEHAYBAR y Kuri. Técnicas para el aprendizaje grupal. México, UNAM-CESU, 1999. Pág. 13.

<sup>5</sup> Cfr. CASTREJÓN Díez, Jaime. La educación superior en México. México SEP, 1998, Pág. 26 y s.s.

El aprendizaje ha sido el punto de partida para el surgimiento de diferentes corrientes teóricas que se han interesado por desentrañar cómo el ser humano adquiere información y de qué forma la transforma para su utilización práctica. En tal virtud los científicos han observado al hombre como un ente que se desenvuelve en diversas vertientes dentro de las que se mencionan como determinantes la social y la psicológica.

A fin de comprender dicho proceso se hace indispensable reconocer los *tipos de aprendizaje*, y procederemos a analizar el contenido e implicaciones de los principales modelos pedagógicos.

En prime lugar *el modelo educativo* puede considerarse como el primer paso que se da para la construcción de las teorías científicas, *se trata de una estructura conceptual que se encuentra entre la explicación teórica y la descripción que nos ofrece los datos empíricos*.<sup>6</sup> Por tanto el modelo cumple con un papel de puente entre teoría y datos empíricos, constituyéndose en un instrumento básico para la investigación.

Las funciones de los *modelos educativos* las podemos resumir de la siguiente forma:

1. Tratan de identificar y representar aquellas variables consideradas conceptualmente más relevantes.<sup>7</sup>
2. Constituyen el primer paso para la integración de los resultados empíricos y de las relaciones observadas en teorías más amplias.
3. Están sujetos a verificación empírica.

<sup>6</sup> ARNAZ, José A. La planeación curricular. Curso de formación de profesores. México, Trillas, 1998. Pág. 28

<sup>7</sup> RUEDA Beltrán, Mario. La evaluación de la docencia universitaria. México, UNAM, 1996. Pág. 123.

4. Tienen una utilidad fundamental para la investigación, ya que establecen el esquema formal y conceptual que permite identificar nuevas variables y formular nuevas relaciones.

A partir de los principios fundamentales de la *Teoría General de los Sistemas*, existen diversas clasificaciones de *modelos educativos* que pretenden describir cómo aprende el estudiante, derivando en alguna medida implicaciones sobre cómo se le ha de enseñar en el aula.

Desde la perspectiva de lo social al hombre se le debe conceputar como un ser que interactúa y que depende para sobrevivir del medio en el que se desenvuelve por lo que su proceso de aprendizaje se da a partir de la influencia de dicho medio, mientras que a la luz de la *psicología* el proceso de aprendizaje debe ser contemplado como interior y mental.

En términos generales las teorías pedagógicas y desde la óptica del papel del docente en el proceso educativo, pueden pertenecer a dos corrientes:

- a) Establece como variable dependiente el comportamiento de los profesores dentro del aula, especificando los roles y actitudes de personalidad que se ven inmersos.
- b) La que intenta explicar por qué y cómo el comportamiento de un docente influye en el modo de aprender y formación profesional del estudiante.

A continuación analizaremos desde la perspectiva del papel que juega el docente en la enseñanza, algunas de las principales teorías del aprendizaje de acuerdo con el estilo de aprendizaje observando sus causas y repercusiones.

### 1.2.1. Aportaciones Conductistas a la Tecnología Educativa

Una de las corrientes que por primera vez se interesó en el comportamiento de los seres vivos es la conocida como *conductismo Pavloviano o conductismo clásico*, cuyo creador Iván Petrovich Pavlov (1849-1936) centró su atención en el estudio del comportamiento de los seres vivos respecto a sus respuestas fisiológicas señalando que *“los organismos responden a cambios ambientales creando mecanismos de asociación en las que el organismo neutro o reactivo reacciona ante muchas conexiones o estímulos.”*<sup>8</sup>

En tal sentido dicha corriente contempla al aprendizaje como aquél resultante de fuerzas y estímulos que se ejercen sobre el organismo. *“El aprendizaje es primordialmente un proceso, dentro del cual se modifican tanto las conductas verbales como las no verbales. Esas conductas inculcan los adultos que enseñan, muestran, dirigen, guían, disponen, manipulan, recompensan, castigan y a veces obligan a los niños a efectuar determinadas actividades.”*

El aprendizaje se debe a una reacción recíproca de los organismos y su medio ambiente, por lo que el problema se centra en el estudio de las relaciones estímulo-respuesta y sus consecuencias.

En tal sentido, apoyándose en los estudios *de Pavlov, John Boodus Watson* en compañía de otros científicos como *Thurnidike, Guthrie y Hull* crearon la corriente del *conductismo metodológico*, en la que le dieron un carácter científico a los trabajos de Pavlov estudiando el comportamiento bajo reglas científicas basando sus trabajos en evidencias observables. Bajo esta vertiente el

---

<sup>8</sup> CASTREJÓN Diez, Jaime. La educación superior en México. México SEP, 1998, Pág. 25



aprendizaje se da fomentando la adhesión a respuestas deseadas por lo que se deben generar los estímulos propicios.

Debemos aclarar que los conductistas complementaron las investigaciones del condicionamiento clásico enfocándose al estudio de la *conducta adaptativa* y al desarrollo de información acerca de los factores que influyen en el aprendizaje en situaciones particulares (*funcionalistas*)

De ésta manera *B. Frederic Skinner* a través del *conductismo operante*, circunscribe sus estudios fortaleciendo la tesis de Pavlov al afirmar que el estímulo reforzante no se produce simultáneamente antes o durante la respuesta, sino después de ella. La respuesta es instrumental para la obtención de su reforzamiento. *“La esencia del aprendizaje no es la sustitución del estímulo, sino la modificación de la respuesta.”*<sup>9</sup>

En el aprendizaje hay una retroalimentación que va del estímulo de *reforzamiento a la respuesta previa*.

Según Skinner *“el sujeto no absorbe pasivamente el conocimiento del mundo sino que debe jugar un papel activo”*.<sup>10</sup> Explica cómo las personas aprenden haciendo, experimentando y ensayando, aclarando que las contingencias varían de persona a persona según las características genéticas, los estímulos y refuerzos recibidos a lo largo del tiempo. Cada alumno tiene su ritmo de aprendizaje y lo más importante es saber reforzar en cada caso las respuestas deseadas.

El aprendizaje debe ser más agradable para los aprendices debido a que tienen que responder en forma activa, sus respuestas producen retroalimentación

---

<sup>9</sup>BIGGE L. Morris. *Teorías del aprendizaje para maestros*. México, Trillas, 1996. Pág. 123.

<sup>10</sup>SKINNER, B.F. *Sobre el conductismo*. Barcelona. Fontanella, 1975. Pág. 5

inmediata, pueden avanzar a su propio ritmo y el énfasis está en producir experiencias de éxito hacia la recompensa.

La ansiedad y otras reacciones emocionales indeseables pueden ligarse a la condiciones previas y estímulos condicionados-gestados dentro del salón de clases por medio de procesos de condicionamiento clásico. Siempre que los estudiantes experimentan fracaso o vergüenza, experimentan ansiedad o incluso pánico que a la larga se traduce en apatía o desinterés. Una de las soluciones para minimizar esta problemática, consiste en la creación por el docente de un clima grupal óptimo a través de estímulos motivacionales.

La influencia de la obra de Skinner en la teoría y práctica pedagógica se ve reflejada por su alcance y extensión en todos los niveles educativos, principalmente en la creación de *la instrucción programada y el enfoque instructivo basado en objetivos de aprendizaje* mensurables mediante pruebas estandarizadas.

Las bases para los procesos de programación educativa y la enseñanza programada se fundamentan en una serie de fases comunes: la formulación de objetivos terminales, la secuenciación de la materia, el análisis de las tareas y la evaluación del programa en función de los objetivos propuestos.

Los trabajos de Skinner impulsaron la corriente de la *tecnología educativa* también denominada *diseño instructivo*. El diseño instructivo tiene como objetivo ofrecer una guía explícita de cómo, en una situación de enseñanza-aprendizaje, conseguir que los alumnos aprendan los contenidos propuestos.

Una de las teorías del *diseño instruccional* más conocida es la elaborada por *Robert Gagné*, quien aplicó los principios conductistas a los principios de las

teorías cognitivas sobre el aprendizaje aportando un marco teórico para planificar la instrucción.<sup>11</sup>

La teoría de Gagné se fundamenta en la aseveración de que para lograr ciertos resultados de aprendizaje es preciso conocer las condiciones internas que van a intervenir en el proceso y las condiciones externas que van a fortalecer un aprendizaje óptimo. Mientras el estímulo que en la corriente conductista es externo con relación a la meta planteada, en la instrucción programada es intrínseco e informativo, no sancionador, con el objeto de orientar sobre las futuras respuestas (*feedback*).

Las condiciones internas se refieren a acontecimientos que ocurren dentro del aprendiz, en especial el recuerdo y la activación de aprendizaje previo en el que el aprendizaje nuevo se apoya. Por consiguiente, las condiciones externas se refieren a sucesos en el ambiente, en particular la instrucción que activa y apoya los procesos de aprendizaje.<sup>12</sup>

Considerando la obra de Benjamín Bloom denominada "*taxonomía de Bloom*" en la que incluyendo las características de entrada del estudiante, la tarea de aprendizaje, la calidad de la instrucción y la variedad efectiva de resultados propone seis categorías de dominio cognitivo de todo estudiante; Gagné identifica cinco aspectos del aprendizaje que deben considerarse en todo diseño instruccional:

1. **Actitudes:** Estados internos que influyen en las elecciones de acción personales.
2. **Habilidades motoras:** Movimientos musculares organizados para lograr acciones determinadas.

---

<sup>11</sup> Ver GAGNÉ, Robert. Las condiciones del aprendizaje. México. Nueva Editorial Interamericana. 1979. Pág. 57 y s.s.

<sup>12</sup> Cfr. GAGNÉ N. Research on teaching. 1963 Págs. 94-141 y s.s.

3. **Información:** Hechos y conocimiento organizado acerca del mundo almacenados en la memoria.
4. **Habilidades intelectuales:** Habilidades que permiten a los aprendices llevar a cabo procedimientos basados en símbolos.
5. **Estrategias cognoscitivas:** Sirven para examinar el proceso cognoscitivo a fin de tener un aprendizaje controlado.

De ésta forma, la *teoría de los nueve eventos de instrucción programada* se integra por las siguientes fases cuyo orden y secuencia son invariables:

1. Informar al alumno del objetivo a conseguir.
2. Dirigir la atención.
3. Estimular el recuerdo.
4. Presentar el estímulo.
5. Guiar el aprendizaje.
6. Producir la actuación.
7. Valorar la actuación.
8. Proporcionar retroalimentación.
9. Promover la retención y fomentar la transferencia.

En la actualidad, el diseño de los materiales siguiendo planteamientos conductistas en un sentido estricto es cada vez menor, ya que la propia tecnología permite el desarrollo de sistemas más sofisticados y complejos que los puramente instructivos elaborados a partir de las teorías conductistas.

Un ejemplo de la utilización de la instrucción programada, lo constituye el primer programa de enseñanza asistida por ordenador EAO de 1958, dirigido a la enseñanza aritmética binaria y promovido por la empresa IBM, abriendo la posibilidad del uso de la informática en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El desarrollo de la tecnología en la actualidad ofrece múltiples escenarios de formación, generando nuevas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje basados en modelos no presenciales que denotan carencias afectivas de atención, transferencia y memoria en el aula. En este sentido, se replantea la importancia de la función docente, por lo que se requiere establecer parámetros conductuales apoyados en la investigación de campo.

### 1.2.2. Implicaciones de la Gestalt en las corrientes Cognitiva y Constructivista

En contraposición en 1910 en Alemania surge la corriente denominada como *gestalt o teoría del aprendizaje social* cuyos fundadores *Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka, Bandura* coincidieron en decir que lo importante es la apreciación global y no la división del todo en estímulos-respuesta. La característica de su postulado se presenta con el *fenómeno de movimiento aparente o fenómeno phi*.<sup>13</sup>

La palabra clave de los *gestaltistas* al describir el aprendizaje es *insight*. Consideran el aprendizaje como un proceso de desarrollo de nuevas ideas o como una modificación de las antiguas. Los *insights* se producen cuando un individuo, al perseguir sus fines, advierte nuevos modos de utilizar los elementos de su ambiente, incluyendo su propia estructura corporal.

Los teóricos del aprendizaje social agregan al conductismo la cognición y la emoción además de la conducta. El aprendizaje es definido como *“la capacidad para el desempeño mediado cognoscitivamente en vez de ser identificado con el desempeño mismo.”*<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Cfr. BIGGE L. Morris. Teorías del aprendizaje para maestros. México, Trillas, 1996. Pág. 123.

<sup>14</sup> Idem. Pág. 125.

Para ésta corriente las formas de aprendizaje social se dan a través de tres modelos:

- a. *Imitación de modelo*. Tanto las habilidades básicas como las complejas de comportamiento se adquieren a través de la imitación de modelos....
- b. *Imitación moderada*. En ocasiones, las capacidades conductuales adquiridas por medio de la observación de modelos son expresadas hasta mucho después.
- c. *Aprendizaje vicario*. No sólo se aprende el comportamiento imitando, sino también observando las consecuencias y afectaciones que producen dichos comportamientos. <sup>15</sup>

Los psicólogos de la gestalt enfatizaron que *la percepción tiende a estar organizada en patrones significativos* que incluyen relaciones entre los elementos además de los elementos mismos. La percepción implica el reconocimiento instantáneo de patrones significativos, no inferencias construidas. Se tiende a imponer una buena forma al estímulo de entrada, se perciben y recuerdan objetos y acontecimientos conformándolos en patrones familiares o esperados.

Si bien los estudios de los investigadores alemanes versaron sobre el comportamiento animal, la principal aportación de la corriente gestáltica se presentó en la Psicología estadounidense posterior a la década de los 60's, al promover y fundamentar la "*revolución cognoscitiva*" en el ámbito del aprendizaje humano.

En términos generales, los teóricos cognoscitivos comenzaron a concentrarse en el aprendizaje humano, en especial en el *aprendizaje significativo* de

---

<sup>15</sup> Ver BIGGE, Op cit. Pág. 125 y s.s.

información y habilidades intelectuales. Sostienen que el ingreso de información en el ambiente es activo y lleno de significado en lugar de pasivo y controlado por estímulos discriminativos; el aprendizaje implica el procesamiento cognoscitivo de información en lugar de la simple asociación de estímulo-respuesta.

De igual forma, los modelos constructivistas como modelos de aprendizaje enfatizaron el desarrollo de conocimiento nuevo en los estudiantes por medio de procesos de construcción activa que vinculan el nuevo conocimiento con el conocimiento previo. En lugar de recibir de manera pasiva la información del docente, el alumno participa de manera activa en el proceso haciendo suyo el conocimiento al aportarle un significado.

*En tal sentido “a diferencia del enfoque conductista basado en una filosofía que hunde sus raíces en el empirismo, para el cual el sujeto está controlado por las contingencias ambientales, en éste paradigma el sujeto es un agente activo cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones de procesos internos que él ha elaborado como producto de las relaciones previas con su entorno físico y social.”<sup>16</sup>*

Esto significa que el sujeto de conocimiento deja de ser un simple acumulador por asociación de impresiones sensoriales para construir sus propias ideas sobre el mundo, organizando tales representaciones en su sistema cognitivo general.

Muchas ideas cognoscitivas y constructivistas acerca del aprendizaje incluidas en modelos educativos significativos pueden ser rastreadas en las obras de *Jhon Dewey, Ausubel, Bruner, Jean Piaget y Vigostky entre otros.*

---

<sup>16</sup> ARAUJO B , Joao. Tecnología Educativa. Teorías de Instrucción. Paidós Educador, Argentina, 1993. p.155.

➤ *Jhon Dewey y la Educación Progresista*

Frente a las concepciones conservadoras dominantes del siglo XIX, Jhon Dewey propone la concepción de la *educación progresiva* con un sentido de reforma social, versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de finales del siglo XIX y primer tercio del XX. Contempla a la educación como una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia, íntimamente vinculada con la comunidad y la comunicación, cuya función social estriba en el crecimiento, dirección y control de la sociedad.<sup>17</sup>

Desde el punto de vista epistemológico, Dewey critica el enfoque clásico sobre el conocimiento y lo contrapone a su perspectiva experimental y científica, considerando que los conceptos en los que se formulan las creencias son *construcciones humanas* meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y adaptación al medio.

➤ *David Ausubel y el aprendizaje significativo*

David Ausubel creó la *teoría de la asimilación cognoscitiva*, en la cual sostiene que los conocimientos se adquieren por recepción, integrando el contenido de nuevas estructuras cognitivas, pretendiendo crear un aprendizaje razonado vinculando el contenido con el alumno, también conocido como *aprendizaje significativo*.<sup>18</sup>

El modelo de Ausubel comenzó con la suposición de que el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas bajo conceptos subordinados de nivel superior. *Aún si se olvidan detalles informativos de manera gradual, se*

<sup>17</sup> Cfr. DEWEY, Jhon. Democracia y Educación. Introducción a la filosofía. Madrid. Morata, 1995. Pág. 73 y s.s.

<sup>18</sup> Cfr. BIGGE L. Morris. Teorías del aprendizaje para maestros. México, Trillas, 1996. Pág. 125 y s.s.



*tiende a recordar ideas clave asociadas con una estructura cognoscitiva particular reteniéndola.*

La estructura proporciona un andamiaje que apoya la retención de la información, funcionando como marco de interpretación y construcción de nuevas experiencias; por lo que el aprendizaje se forma a partir de que se presenta la recepción de información y ésta a su vez sufre un *proceso metacognitivo*, transformando los conocimientos en un contexto personal.

➤ *Jerome Bruner, la búsqueda disciplinar y el aprendizaje por descubrimiento.*

En contraposición surge la *teoría del aprendizaje cognitivo*, cuyos partidarios entre ellos Jerome Bruner basan su validez en la capacidad de los individuos para comprenderse a sí mismos y el mundo que los rodea, en una situación en la que su ser y el ambiente componen una totalidad de eventos coexistentes y mutuamente interdependientes.<sup>19</sup>

El crecimiento intelectual se caracteriza por la independencia de los estímulos de sus respuestas, en tanto que *el aprendizaje se da en la medida en la que el individuo se descubre y racionaliza sobre su propia existencia y ambiente.*

En opinión del Bruner, la buena instrucción comienza por conectarse con las representaciones actuales de los estudiantes del conocimiento respecto al tema, conforme progresa, genera mejores conexiones a través de diferentes modos de representar el conocimiento existente y extiende este conocimiento a aspectos nuevos del tema.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Ver BRUNER, J.S. Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza, 1991. Pág.27 y s.s.

<sup>20</sup> Cfr. BIGGE. Op cit. Pág. 140 y s.s.

➤ *Jean Piaget y el desarrollo del aprendizaje*

Desde la perspectiva de lo social al hombre se le debe conceptualizar como un ser que interactúa y que depende para sobrevivir del medio en el que se desenvuelve por lo que su proceso de aprendizaje se da a partir de la influencia de dicho medio, mientras que a la luz de la psicología el proceso de aprendizaje debe ser contemplado como interior y mental.

Bajo esta vertiente *Jean Piaget* destaca que “el aprendizaje consiste en la adaptación del individuo a su ambiente social”.<sup>21</sup> El problema central reside en encontrar los métodos y los medios más apropiados para ayudar a los individuos a construir sus propios procesos y a lograr una coherencia intelectual y moral.

La obra de Piaget considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea.

Se entiende que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y en este impulso de origen cognitivo y afectivo, lo lleva a construir, a partir de las informaciones tomadas del ambiente, *esquemas mentales* explicativos de la realidad. De ésta manera, *el desarrollo cognitivo progresa a partir de procesos de reestructuración de los esquemas cognitivos previos que constituyen estadios de desarrollo cognitivo*.<sup>22</sup>

Las implicaciones educativas de Piaget se ven reflejadas primordialmente en<sup>23</sup>:

<sup>21</sup> Idem, p.104

<sup>22</sup> Ver DELVAL, J. Tesis sobre el constructivismo. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Piados, 1997. Pág. 69 y s.s.

<sup>23</sup> RODRÍGUEZ Moneo, M. Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires, Aique. 199. Pág. 78.

- a. El ámbito del diseño de programas educativos a partir de actividades consideradas óptimas de acuerdo al estadio cognitivo.
- b. Planteamiento de objetivos y contenidos educativos a partir de las estructuras evolutivas.
- c. Métodos de enseñanza y estrategias didácticas dirigidas a estimular la actividad constructiva del alumno.

➤ ***Lev S. Vygostky y la construcción de la persona desde la educación***

Por su parte ***Lev Semenovich Vigotski*** a través de la ***teoría sociocultural***, circunscribe sus estudios hacia el desarrollo humano en el que sugiere considerar cuatro niveles históricos: la ***filogénesis*** ( desarrollo de las especies), la historia de los seres humanos, la ***onogénesis*** (historia de cada individuo), y la ***microgénesis*** ( desarrollo de los procesos particulares psicológicos).<sup>24</sup>

Se toma en cuenta los procesos de evolución humana existiendo una relación recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento transformándose a través de la constante interacción. El individuo ve determinado su aprendizaje por las condiciones sociales, históricas y culturales.

La educación es un proceso sociocultural mediante el cual una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos niveles sociales.

Estas ideas llevaron a Vygostky a formular la noción de la ***zona de desarrollo próximo***, entendida como ***“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema,***

---

<sup>24</sup> Cfr. INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Marco conceptual para la práctica docente. Primera Parte. Universidad Tecnológica de México. México, s/f. p. 199 y s.s.

*y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía o colaboración de otro compañero más capaz.*<sup>25</sup>

➤ *Procesamiento de la información en el aprendizaje y la memoria*

Los teóricos del procesamiento de la información tienden a ser constructivistas que enfatizan las estructuras cognoscitivas construidas por los alumnos en lugar de las formas en que la materia ha sido estructurada en las disciplinas académicas subyacentes.

Los humanos desarrollan estructuras cognitivas cada vez más diferenciadas e integradas para representar y organizar su conocimiento; por lo que *el aprendizaje implica el procesamiento, almacenamiento y recuperación* activos de la información, mientras que la enseñanza implica ayudar a los aprendices a desarrollar sus habilidades de procesamiento de información y a aplicarlas de manera sistemática cuando dominan un currículum.<sup>26</sup>

La mayoría de los teóricos del aprendizaje aceptan un modelo de tres etapas del procesamiento de información. El modelo propone que la entrada de información pasa primero por un registrador sensorial, luego es procesada en la memoria a corto plazo y después es transferida a la memoria a largo plazo para su almacenamiento y recuperación potencial.

Las tres etapas son vistas como subpartes integradas en un sistema mayor para transformar la información sensorial cruda en formas que son más apropiadas para la integración con el conocimiento previo.

---

<sup>25</sup> VIGOSTKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona Crítica. 1979. Pág. 133.

<sup>26</sup> Ver SASTRE, G.; Moreno, M. Descubrimiento y construcción de conocimientos. Barcelona, Gédisa. Pág. 56 y s.s.

Todo lo anterior ocurre bajo el control ejecutivo de la persona, cuya asignación de atención determina cuáles aspectos de la entrada disponibles en cualquier momento serán procesados a través de la capacidad limitada del sistema.

Aunque la mayor parte del aprendizaje implica el aprendizaje significativo, algo de él implica de manera principal el aprendizaje memorístico de material inconexo. Las palabras significativas son más fáciles de aprender y recordar que las palabras menos significativas. La retención se mejora en la medida en que los alumnos son capaces de hacer más significativo el material asociándolo con material más familiar.

No es de sorprender la técnica memorística de la enseñanza tradicional, en términos generales y aunque resulta criticable, debemos reconocer que se sustenta en la corriente del procesamiento de la información encontrando aspectos positivos, en tanto que el alumno requiere en primer lugar de memorización para llegar a crear sus estructuras cognitivas que le permitan atribuirle significado.

Más en contraposición, la realidad nos lleva a que el proceso educativo no supera la fase de memorización y por lo tanto no se construye conocimiento; sino simplemente se forman repetidores de información que en la más de las veces lo hacen con cierta imprecisión.

### 1.2.3. El humanismo en la Educación

En la década de los años cincuenta en los Estados Unidos, surge la *teoría humanista* cuyo objetivo es abrirse a los esquemas socio-políticos de represión y deshumanización de la sociedad, uno de sus principales precursores fue *Abraham Maslow*, quien resalta la comparación entre el conductismo y el psicoanálisis.

Las aplicaciones de la *psicología humanista* a la educación nacieron concomitantemente con el clima de protesta contra los currículos del sistema educativo estadounidense, los cuales no tomaban en cuenta las características de los estudiantes como personas.

Es por ello que el paradigma humanista parte de la idea de que la personalidad humana es una organización o totalidad que está en continuo proceso y de desarrollo. La persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social considerándola como la fuente principal del desarrollo integral.<sup>27</sup>

Asimismo *Carl Rogers* también seguidor de la *teoría humanista* postula la “*terapia centrada en el cliente*”, con lo que separa a la terapia del psicoanálisis, donde el analista es la figura central. Los resultados de la enseñanza basada en el aprendizaje, son similares a los de la terapia centrada en la persona.<sup>28</sup>

Por otra parte *Arthur Combs* apegándose a la *teoría humanista* centra sus estudios en la *perspectiva cognitiva*, en la que se considera al individuo como aquel que de acuerdo a su desarrollo físico y mental define el tipo de su propio proceso cognitivo de aprendizaje.

#### 1.2.4. Repercusiones de los modelos pedagógicos en el ámbito docente

Analizadas las principales corrientes pedagógicas consideramos que bajo el reinado de la educación tradicional caracterizada por la actitud pasiva y receptiva

<sup>27</sup> Cfr. ARAUJO B, Joao. Op cit, p. 99 y s.s.

<sup>28</sup> Cfr. INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA. Marco conceptual para la práctica docente. Primera Parte. Universidad Tecnológica de México. México, s/f.p. 245 y s.s.

del alumno, las *teorías constructivistas* tomaron gran importancia en algunos ámbitos de la educación que intentaron romper con los paradigmas institucionales, hecho que debe ser reconocido; más consideramos que la modernidad y los cambios vertiginosos en la tecnología han orillado a los seres humanos a transformar sus etapas de desarrollo psicomotor, por lo que deben de reconfigurarse las etapas de crecimiento humano sugeridas por *Piaget*, contemplando que los individuos actualmente física y emocionalmente desarrollan otro tipo de capacidades.

Es imposible que el aprendizaje meramente dogmático sea capaz de dar al estudiante todo lo necesario para afrontar los problemas y necesidades cotidianos ni aún abarcar todos los fenómenos y hechos de la vida real.

La importancia educacional del problema se relaciona con el hecho de que todos los elementos de habilidad y los conocimientos que el estudiante adquiere durante determinado curso pueden o no ser independientes.

Es por ello que resulta indispensable reconocer la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que nos lleva a contemplar la educación bajo diversas vertientes tanto como reconocer la naturaleza intrínseca del ser humano, su desarrollo y necesidades así como la influencia del exterior en su desarrollo cognitivo.<sup>29</sup>

Con ello, reconocemos que la integración de teorías planteadas adaptándolas a las necesidades actuales de los individuos nos ayudará a construir en el ámbito universitario mecanismos estructurados que lleven al alumno a un *aprendizaje significativo*, contando con la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos

---

<sup>29</sup> CASTREJÓN Diez, Jaime. La educación superior en México. México SEP, 1998, Pág. 25

al campo práctico dando solución a situaciones específicas que no sólo lo lleven a logros profesionales sino a su realización personal.<sup>30</sup>

En la nueva era que acaece el docente realiza su trabajo dentro de una institución ajustándose de alguna forma a los modelos teóricos que brevemente hemos expuesto, modelos que quizá no se den en forma pura en la realidad cotidiana.

Es por ello que cada una de las corrientes referidas brindan sugerencias a los profesores para implementar sus principios en la práctica diaria, en tal sentido los seguidores de la corriente *cognitiva*, reconocen la importancia del rol que juega un *facilitador* en el grupo de clase, sugiriendo al docente la estimulación del crecimiento intelectual a través del uso de continuas interacciones de información, a fin de identificar las *habilidades cognitivas* con las que se cuenta, y así propiciar estímulos correctos.

Para que el profesor facilite el *aprendizaje significativo* debe crear una atmósfera adecuada en la clase que propicie la confianza de los alumnos, deberá planear el desarrollo de la sesión iniciando con la presentación de temas controvertidos, en los que su intervención será la de un mero guía que induce a la reflexión.

Por su parte la *teoría constructivista* contempla el rol del profesor como crucial en el ámbito escolar, debiendo considerar como centro del proceso educativo al alumno, para lo cual debe tomar en cuenta las elaboraciones cognitivas que realiza cada individuo, proveyendo actividades de acuerdo a las fases de su desarrollo intelectual y emocional, corresponsabilizando al alumno de su aprendizaje.

---

<sup>30</sup> RODRÍGUEZ, Azucena. El proceso de aprendizaje en el nivel superior. Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, México, 1976. p. 28.



Sugiere ésta corriente que la intervención del *facilitador* en un principio sea directiva y constante.<sup>31</sup>

Asimismo sugiere la *teoría sociocultural* la concepción de la *mediación cultural* en la que se contempla a los seres humanos como aquellos que viven en un ambiente en constante transformación; con lo que la cultura es el único medio para asegurar la existencia humana.

En tal sentido se sugiere que el *facilitador* funja como un *tutor del aprendizaje* a partir del *modelamiento*, con el que haga uso de la enseñanza organizada centrada en zonas de desarrollo próximo.

En cuanto a la *teoría humanista Maslow* considera que el profesor debe procurar detectar y ver satisfechas las necesidades de nivel inferior de los alumnos, a fin de que como consecuencia se puedan satisfacer las superiores o intelectuales; en cambio *Rogers* contempla al profesor similar al *terapeuta*, por lo que debe contar con las siguientes cualidades: una actitud genuina, aceptación de sus propias emociones y empatía.

A su vez *Combs* conceptualiza al profesor como *facilitador* o asistente del alumno en el proceso de aprendizaje, para ello considera que el facilitador debe estar informado en su asignatura, ser sensible de los estudiantes, tener convicción del aprendizaje, así como contar con el conocimiento de técnicas y estrategias de instrucción.

---

19. LEALAND C. Swenson. Op cit., p. 128. y s.s.

### 1.3. Organización académica

En las épocas primitivas del hombre, cuando le era necesario adquirir conocimientos de subsistencia comunes al grupo social, su transmisión se hacía por el simple contacto con los adultos a través de la imitación. Pero cuando la sociedad comienza a acumular conocimientos y ocurre una división paulatina de las funciones de los individuos, se torna necesaria la transmisión de determinados saberes especiales. En éstas sociedades donde se alcanzó un cierto desarrollo económico, surgieron las *escuelas*, como figuras institucionales de enseñanza-aprendizaje.<sup>32</sup>

En el núcleo familiar, la escuela es percibida como una comunidad complementaria y hasta subsidiaria, de las responsabilidades educativas parentales.

Bajo la visión de la administración oficial, la escuela es “ *una institución delegada que tiene como objetivo educar en una cultura homologada a las nuevas generaciones de ciudadanos, facilitándoles aprendizajes.*”<sup>33</sup>

Ha habido intentos unión para de definir la escuela como una prolongación de la familia y, por otro, de entenderla desde la administración, como una institución oficial que facilita los saberes básicos y superiores.

Sin embargo, *la escuela posee su propia personalidad y su propia estructura social y cultural, siendo analizable como sistema social autónomo, con*

<sup>32</sup> Ver DURKHEIM, E. Educación y sociología. Bogotá, Linotipo. Pág. 36 y s.s.

<sup>33</sup> PEÑUELAS I. La docencia y el aprendizaje del Derecho. Madrid, Ponds, 1996. Pág. 48.

*agrupamientos internos: profesores, alumnos, consejos entre otros; e interacciones.*<sup>34</sup>

La acción educativa se realiza dentro de un contexto social cultural pero percibe la presión normativa de los centros docentes que, como organizaciones que son, generan su propio clima, cultura y señales de identidad.

En la antigüedad, la escuela se contempló como un beneficio reservado a funcionarios y sacerdotes, donde como poseedoras de la experiencia y el saber se transmitían los conocimientos a través de los diversos cauces en los que se manifiesta la autoridad.

En este sentido, parece mas bien que *los más jóvenes enseñan a los más viejos nuevos lenguajes y nuevas formas culturales.*<sup>35</sup>

No es sino durante la etapa de la *ilustración* en el siglo XVIII, cuando surge la idea de la igualdad de los individuos ante las leyes y el Estado, lo que se tradujo en la posibilidad de que la enseñanza estuviera al alcance de todos.

Con la enseñanza obligatoria y gratuita se difunde la idea de instrucción con la característica de indispensable para todos, llegando a cierto igualitarismo mediante una enseñanza común. Al respecto no debemos olvidar que para llegar a esa igualdad, las civilizaciones han sufrido siglos de lucha ya sea por razones de estatus social, raza, credo o sexo primordialmente.

Hacia finales del siglo XIX, la escuela recibió severas críticas por su insuficiente capacidad para satisfacer las necesidades de una sociedad cada vez más urbana y tecnificada, tal es el caso de los movimientos reformistas generados en países

---

<sup>34</sup> Ver. PALLADINO, Enrique. *Investigación educativa y capacitación docente*. Buenos Aires, Espacio, 1998. Pág.56.

<sup>35</sup> Cfr. Idem. Pág.56 y s.s.

Europeos y en Estados Unidos, pugnando por la introducción y aplicación de conocimientos científicos a los contenidos académicos considerando las necesidades de los educandos en la actividad escolar.

Producto de esos movimientos y pretendiendo responder a los reclamos de transformación, surgieron en el siglo XX numerosos ensayos pedagógicos de autores como Dewey, Montessori y Decroly, entre otros.

Ante las nuevas realidades, las instituciones educativas se han quedado ensimismadas, procurando más la cultura académica y endogámica, que la cultura experiencial, obsesionadas por la instrucción y por la evaluación de los saberes, pretenden redefinir su rumbo ante las diversas necesidades y requerimientos que la sociedad actual exige de los profesionales; situación que obliga su reestructuración.

De acuerdo con Peiró, *toda organización está compuesta por individuos o grupos de individuos, se constituye de cara a fines específicos, utiliza la diferenciación de funciones y división de trabajo, tiende a estar coordinada y dirigida racionalmente y se manifiesta en un marco concreto espacial y temporal.*<sup>36</sup>

Toda organización presenta una interacción de individuos, lo cual supone un sistema de concentración de voluntades y comportamientos, en orden a la consecución de fines grupales asumidos.

***La organización académica, representada en la escuela, es un grupo social básico que tiene por objeto socializar al individuo para integrarle en la***

---

<sup>36</sup> Cfr. HUERTA, J. Organización y fundamentos del diseño curricular universitario. Curso de formación de profesores. México, ITESM, Trillas, 1998. Pág.39.

*cultura grupal que lo identifica, a la vez que lo capacita en el rol o roles que ha de desempeñar en la comunidad.*<sup>37</sup>

Dicha organización nace como un modelo de transmisión cultural escrita, más allá de la mera tradición educativa oral familiar. Es una institución básica, que si bien no tiene un siglo de existencia, representa hoy para el Estado la posibilidad de cohesionar culturalmente a sus miembros, implantando la percepción de la propia territorialidad geográfica, de la propia historia, del lenguaje común y de una serie de saberes instrumentales que permitan definir a los ciudadanos desde un común denominador de una enseñanza superior.

Y así, mientras el Estado presenta a la institución escolar como garante del principio de igualdad de oportunidades y la homologación de los conocimientos básicos para todos, fortaleciendo la educación informal, a fin de alcanzar el nivel necesario de competitividad que exige el mundo contemporáneo.

La escuela al igual que la familia, ha sufrido hondas transformaciones en los últimos tiempos. Con el advenimiento de la sociedad urbano-industrial y de la familia, la escuela tradicional ha sido superada, siendo el sistema educativo actual incapaz, no sólo de asumir la educación personalizada, sino de proporcionar una instrucción competitiva por sí sola, pues la cualificación y especialización competitivas están orientadas no a la homologación serializada de la escuela selectiva.

La organización académica requiere, al menos, un replanteamiento tan fuerte como el que ha experimentado el concepto de empresa, puesto que si no se transforma en una organización abierta, que aprende, centrada en el cliente-alumno, no alcanzará el grado de excelencia que la sociedad actual pide.<sup>38</sup>

---

<sup>37</sup> Cfr. PAREDES Meanus, Zulema. Hacia la profesionalización del docente. Buenos Aires, El Ateneo, 1995. Pág. 43.

<sup>38</sup> Cfr. HUERTA, J. Organización y fundamentos del diseño curricular universitario. Curso de formación de profesores. México, ITESM, Trillas, 1998. Pág. 42 y s.s.

## 1.4. Institución Universitaria

### 1.4.1 Orígenes de la Institución Universitaria en México

Para analizar la institución universitaria se hace indispensable aclarar el termino licenciatura, ya que es el grado que se obtiene al concluir la instrucción en dicha institución.

El origen de la licenciatura la encontramos en la figura de la *licentia docenti*, que en un principio simplemente implicó la facultad reservada de la Universidad para autorizar a quienes consideraba capaces y con aptitudes para enseñar; más no para ejercer una profesión. Esta autorización era expedida por el *mastreescuela* de la catedral, representante episcopal ante la institución, la que abandonando la forma de escuela catedralicia y establecida como organismo no eclesiástico, conservaba, sin embargo, este lazo con la jerarquía de la iglesia.<sup>39</sup>

La primera Universidad en la capital del Virreinato se fundó el 21 de septiembre de 1551 de conformidad con la Real Cédula de Toro, misma que fue regulada por leyes salamantinas hasta 1668 y que previeron la selección y promoción de los profesores universitarios y sus derechos y obligaciones.

La aplicación de los estatutos de Salamanca ( de Farfán 1580, de Moya 1584 y del Marqués de Cerralbo de 1626) a la Universidad Mexicana fue motivo de una serie de constituciones que clausuraron en 1649 la conocida como de "Palafox".

En 1572 a través del acta de claustro, se manifiesta el propósito de regir a la Universidad mediante el principio de acatamiento de las decisiones tomadas por sus órganos y por las autoridades comprometidas en su funcionamiento; es decir, la Universidad quedó en la posibilidad de auto-regularse, tal es el caso de las primeras reglas de oposición para el nombramiento de profesores.

---

<sup>39</sup> Ver JÍMENEZ Rueda, Julio. Historia Jurídica de la Universidad de México. México, s/e, 1955. Pág. 14

Para 1584, reunido en pleno en el Claustro de doctores y maestros de la Real y Pontificia Universidad de México, se dio a conocerle nombramiento de Pedro Moya arzobispo de México como visitador de la Universidad, cuyo principal objetivo fue vigilar la regulación de las cátedras.

Denotadas fallas en los procedimientos de oposición de los maestros, se hace indispensable para profesar cátedra la oposición previa en las constituciones redactadas por Palafox y Mendoza en 1645.

La provisión de cátedras siguió el criterio de que debían ser asignadas a los maestros que, despertando interés, provocaba la concurrencia a la Universidad. Por ello, se estableció formalmente el procedimiento que permitiera descubrir al poseedor de talento para la exposición; en otras palabras se delimitó la forma de celebrar la oposición a fin de garantizar la eficacia de la enseñanza y conservar el prestigio de los estudios realizados en la institución.<sup>40</sup>

En otras palabras, la oposición apareció en la Universidad virreinal como un procedimiento abierto al mayor número posible de concursantes siempre y cuando fueran satisfechos los requisitos estatutarios, fuera para cualquier grado, sea de licenciado, maestro, doctor o bachiller.

El trámite de oposición se inició con la presentación del concursante ante el rector y con su registro ante el secretario de la Universidad. El aspirante portaba fianza por las penas en las que pudiera incurrir por ataque injustificado a alguno de los concursantes o para asegurar los derechos en casos de obtener la cátedra.

Cumplidos los trámites, el concursante tenía prohibido prestar servicio diferente a su oficio catedrático. A continuación, el opositor había de preparar su exposición y

---

<sup>40</sup> Ver CARREÑO, Alberto. La real y Pontificia Universidad de México. México, s/e, 1961. Pág. 253.

debía apresurarse a enviar conclusiones por escrito acerca del tema a él asignado a cada uno de sus opositores en un término de cinco horas.

La lección de oposición se hacía ante el rector, los consiliarios y los votantes y su duración era de una hora y media en las cátedras de Prima en Teología, Cánones, Leyes y Medicina; en las demás era de una hora. Terminadas las oposiciones, tenía lugar la votación; cuyo recuento se realizaba a puerta cerrada, y una vez señalado el ganador se expedía el resultado en cédula firmada por el rector junto con el aviso de notificación al virrey.

Lejos de ser un coto cerrado, la cátedra era vigilada por el *bedel*<sup>41</sup>, quien visitaba los recintos para controlar el cumplimiento de los profesores, tomando nota de las irregularidades, debiendo auxiliar al catedrático en los casos de indisciplina o falta de atención de los escolares.

La primera regulación documentada de los derechos y obligaciones de los docentes se encuentra en el título XXXI de la Cuarta Partida de Alfonso el Sabio; en éste los maestros en especial los dedicados a la enseñanza del derecho gozaban de privilegios por su servicio honorable, tales como el nombramiento de “*conde*”. Los privilegios que concedió el rey a los dedicados a la enseñanza, beneficiando particularmente a los maestros de leyes. Los docentes merecían especiales tratamientos, tales como la exención de impuesto y la de tomar otro oficio sin su placer.

Uno de los privilegios más llamativos desde 1597 fue el *fuero universitario* que los protegía de las persecuciones derivadas de infracciones de carácter contencioso y criminal quedando bajo la jurisdicción del rector excluyendo la competencia de las autoridades civiles.

---

<sup>41</sup> La figura del Bedel constituye el antecedente directo del prefecto, figura que aún es socorrida tanto en instituciones públicas de nivel secundaria, como en algunas universidades particulares, cuya función principalmente estriba en la verificación de aspectos formales de la práctica docente, como lo son los tiempos de clase, asistencia y orden.



Asimismo, las constituciones de Salamanca otorgaron a los catedráticos el derecho de participar en el gobierno de la Universidad en calidad de diputados con la posibilidad de postularse para la elección de rector.

Posteriormente en el título veintidós de la Nueva Recopilación de las Leyes de Indias de 1680 se le otorga a la Universidad el carácter de formativa de la población criolla, consagrando a su vez respecto a los docentes, los parámetros de selección y promoción tales como<sup>42</sup>:

- a. Congrua y segura retribución.
- b. Duración de la cátedra.
- c. Legitimidad de la posesión de sanciones.
- d. Dedicación y fidelidad a las tradiciones españolas en su labor.
- e. Sueldos y prestaciones

#### 1.4.2. Universidad Nacional

La crisis de la Universidad virreinal se evidenció con el movimiento de independencia denotando la falta de pagos puntuales en cobre a los docentes, situación que para 1822, obligó a la Universidad Nacional y Pontificia a someterse a las leyes del imperio mexicano.

Es hasta el Congreso celebrado el 19 de octubre de 1833, cuando se autoriza al ejecutivo para arreglar la enseñanza pública del Distrito y Territorios, lo que permitió a Valentín Gómez Farías decretar la supresión de la Universidad de México y el establecimiento de una Dirección General de Instrucción Pública la que, según el artículo 3º del decreto dictado al efecto, tendría a su cargo todos los establecimientos públicos de la enseñanza, los fondos públicos consignados para

---

<sup>42</sup> BECERRA López, José Luis. La organización de los estudios en la Nueva España. México, s/c, 1963. Pág. 67.

la enseñanza y todo lo perteneciente a la instrucción pública pagada por el gobierno.<sup>43</sup>

Como se observa la disposición citada constituyó un gran golpe contra la religión al excluir completamente al clero de la enseñanza pública.

Sin embargo, para 1834, Antonio López de Santa Anna suspendió los decretos de Gómez Farías y ordenó la reapertura de la Universidad expidiendo el *Plan de Estudios de los Colegios y de la Universidad*, en el que se estableció la residencia del gobierno universitario en el rector, en el maestreescuela y en los claustros.<sup>44</sup>

A partir de esa fecha existieron diversos intentos de organización y dentro de los más trascendentes fue el *Reglamento de la Universidad* expedido el 16 de febrero de 1835 en el que se advirtió el replanteamiento de las doctrinas a impartir en los planes de estudio; el establecimiento de la *libertad de enseñanza* en 1842; y el *Reglamento de Cátedras* sobre el ejercicio de la enseñanza de 1855.<sup>45</sup>

Es hasta 1867 con la propuesta de Justo Sierra, cuando se funda la Escuela Nacional Preparatoria, iniciando trabajos en 1881 otorgándole a los estudios de bachiller naturaleza universitaria.

Producto de diversos postulados, en 1910 se presenta el Proyecto de *Ley Orgánica de la Universidad Nacional elaborado por Ezequiel A. Chávez* en el que se establecen los tipos de profesores de las facultades y escuelas universitarias, clasificándolos en libres, titulares y extraordinarios.

<sup>43</sup> CARREÑO, Alberto María. *La Real y Pontificia Universidad de México*. México, s/e, 1961. Pág. 437.

<sup>44</sup> MORA, José María Luis. *Obras Sueltas*. México, s/e. 1963. Pág. 116.

<sup>45</sup> Cfr. O'GORMAN, Edmundo. *Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México*. Seis Estudios Históricos de Tema Mexicano, México, 1960. Pág. 145 y s.s.

Dentro de las principales aportaciones de dicho proyecto se encuentra el *concurso de oposición* para el nombramiento de profesores, con lo que se buscó exigir y altos méritos de los aspirantes, hecho que podemos considerar como el primer paso en la carrera académica.

De las reglas para el nombramiento de profesores ordinarios contenidas en el proyecto Chávez, destaca la que prescribe que en todo caso el rector y el director de la dependencia quedaban obligados a estudiar los méritos de los solicitantes prefiriendo siempre al que hubiere hecho ya con un buen éxito trabajos de la misma índole que los que a la vacante corresponde.

Es de observarse, que en el curso de los nombramientos que extendiera el rector, el nombrado quedaba sujeto a un período de prueba de tres años para llegar a la clase de los profesores titulares, siempre y cuando los servicios fueran considerados satisfactorios.

Las líneas del proyecto Chávez, fueron alteradas en la elaboración de la *Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México* del 25 de mayo de 1910 promovida por Justo Sierra, pasando por alto la minuciosa reglamentación respecto a las bases rectoras del procedimiento de oposición. Sin embargo, buscó la excelencia académica al fincar las bases de la carrera académica del doctorado universitario.

Con la quiebra del porfiriato y ante la crisis social y política del reajuste revolucionario, se inició la vida de la Universidad Nacional de México dándose durante el gobierno de Victoriano Huerta la renovación de la ley Universitaria de 1910 por la de 1914, siguiendo la línea del proyecto Chávez.

A la par de la ley de fundación de 1914, surge el proyecto de *Ley que autoriza la de Autonomía de la Universidad Nacional* atribuido a Palavicini, Cravioto y

Macías, proyecto que giró principalmente en la idea de suprimir los pagos del personal docente por parte del Estado, dejando a los alumnos la obligación de retribuir su enseñanza profesional.<sup>46</sup>

En lo concerniente al personal docente, dicho proyecto omitió el concurso de oposición, promoviendo la figura del *Consejo Universitario* como instancia suprema para la selección del personal académico.

Asimismo, la ley en cuestión recoge las tres clases de docentes previstas en el proyecto Chávez:

- a. **Ordinarios.** Desempeñan algunas asignaturas de los planes de estudios de las escuelas, sin contrato previo.
- b. **Extraordinarios.** Mediante contrato se encargan de dos o más enseñanzas del programa general de las escuelas.
- c. **Libres.** Aquellos que cumpliendo los requisitos señalados en las disposiciones especiales realicen una enseñanza determinada.

Uno de los eventos trascendentes en la historia de la Universidad en 1921, generando inestabilidad interna en la institución, lo constituyó el distanciamiento de dos de sus distinguidos docentes, Vasconcelos y Antonio Caso, tal y como lo comenta Jorge Pinto en su obra *La Autonomía Universitaria*, diciendo: "En realidad tanto Caso como Vasconcelos eran conocidos por sus dotes académicas y por su fuerte personalidad, situación que en buena medida los hacía antagonizar. El primero académico popular con futuro político; y el segundo, intelectual convertido en político y autoridad. Las bases del conflicto estaban pues sentadas".<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> HURTADO, Eugenio. *La Universidad Autónoma: 1929-1944. Textos y documentos Legislativos*. México, H. Congreso de la Unión, 1980. Pág. 119 y s.s.

<sup>47</sup> PINTO Mazal, Jorge. *La Autonomía Universitaria*. Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos, México, 1974. Pág. 52

Ante tal incidente surge la *Federación de Estudiantes de México*, quienes proponen en agosto de 1923 un proyecto de ley que permaneció congelado por orden de Vasconcelos hasta su renuncia, destinado a liberar a la Institución de la intromisión del poder ejecutivo, consagrando la Autonomía Universitaria sujetándola a sus propios reglamentos para nombrar y remover al personal docente y administrativo.

No es sino durante el gobierno de Emilio Portes Gil en 1929, cuando por unanimidad de votos se aprueba el proyecto presentado por la Comisión Segunda de Puntos Constitucionales y de la Universidad Nacional para facultar al poder Ejecutivo para otorgar la Autonomía Universitaria, definiendo a la institución como una **“comunidad de maestros y alumnos que no persiguen fines antagónicos, sino complementarios, y que traducen en un fin fundamental, considerado desde dos puntos de vista distintos, pero nunca opuestos: enseñar y aprender.”**<sup>48</sup>

La Universidad es contemplada como una corporación pública dotada de plena capacidad jurídica, que tiene como fin impartir la educación superior y organizar la investigación científica para formar profesionistas y técnicos útiles a la sociedad y extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura.

La ley en cuestión hace compartir a las academias de los profesores el gobierno de la Universidad, con el Consejo Universitario, el rector, los directores de facultades, escuelas e instituciones y las academias de alumnos.

De esta forma, el Consejo Universitario es visto como una autoridad legislativa y técnica, facultado para reglamentar los mecanismos de selección y promoción del personal académico determinando sus atribuciones, garantías y obligaciones cuya determinación queda a su discreción con la limitante de respetar la facultad de las

---

<sup>48</sup> PINTO Mazal, Jorge. Op cit. Pág. 54

asambleas de profesores y alumnos a la provisión de profesorado para cubrir las vacantes académicas en su respectiva escuela o facultad.

Resulta un aspecto llamativo de la reglamentación en cuestión, el sentido de protección al trabajo docente librándolos de inseguridades administrativas, posibilitando con ello la existencia del profesorado de carrera con un salario remunerador, situación prevista en su artículo 24:

**“Hacer del profesorado universitario una actividad profesional que permita la especialización así como, en general, la dignificación del mismo”.**

Asimismo, si bien es cierto en la misma ley se establecen mecanismos para seleccionar y promover el mejor cumplimiento del personal docente de la Universidad, no se contemplan perfiles docentes, ni criterios para valorar la eficacia de la función académica; ya que solo se limita a crear órganos de consulta para la formulación de proyectos de planes de estudio, métodos de enseñanza, elaboración de pruebas de aprovechamiento y organización interior de las escuelas.

Los únicos criterios que figuran en éste instrumento son los relativos a la remoción del profesorado, atendiendo las siguientes causales:

1. La comisión de un delito.
2. La inasistencia a cátedra.
3. El incumplimiento de las obligaciones establecidas en el Reglamento sobre Provisión de Profesores.
4. La enfermedad durante más de un año.
5. La enfermedad que imposibilite definitivamente el desempeño de la función.
6. **El no haber logrado provocar, durante dos años consecutivos una asistencia de alumnos por lo menos igual al 50% de los que concurren a la cátedra del profesor libre que imparta la misma asignatura.**

Llama nuestra atención que interpretando el numeral seis anterior, la eficacia de la actividad docente se sustente en la asistencia de los alumnos a la cátedra, situación que de ninguna manera puede contemplarse para valorar la calidad de los conocimientos adquiridos y el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje.

El 30 de diciembre de 1944 el Ejecutivo expide la ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 6 de enero de 1945, en la cual se faculta al Consejo Universitario para determinar los mecanismos idóneos para comprobar la capacidad de los candidatos docentes en el proceso de selección. En uso de esa atribución, el Consejo se reunió el dos de enero de 1947 para discutir y aprobar el "Reglamento de oposiciones y provisión de Ayudantes de Cátedra", disposición que desarrolló lo contemplado en el artículo 14 de la ley en cuestión en lo concerniente al procedimiento de selección por oposición.

Dicho Reglamento en un principio limitó la oposición a aquellos que hubieran fungido como ayudantes de cátedra, quienes además de cubrir los siguientes requisitos, serían evaluados por cinco sinodales: un presidente, tres profesores de especialidad y un sinodal:

- a) Haber cumplido 21 años de edad.
- b) No hallarse incapacitado física, mental o moralmente para ejercer funciones universitarias.
- c) Ser de honorabilidad reconocida.
- d) Poseer título universitario de la profesión o carrera en la que figure la materia relativa a la cátedra de que se trate.
- e) Para los extranjeros, tener residencia legal con carácter permanente.

La oposición abarcaba las siguientes fases:

1. Presentación de trabajos científicos publicados o inéditos relacionados con la cátedra.
2. Presentación del programa de clase.
3. Realizar tres tipos de pruebas en el siguiente orden:
  - a. Pedagógica, consistente en la clase que ofrecería el sustentante sobre un tema igual para todos los opositores del programa oficial de la materia, obtenido por sorteo, concediéndoles un término de 24 horas para su preparación.
  - b. Oral, defendiendo su programa de enseñanza de la materia formulado por el interesado.
  - c. Escrita, consistente en un trabajo inédito sobre algún tema de su materia y su réplica.

La prueba pedagógica era siempre exigida, no así las otras, ya que el Consejo Técnico podía modificar el sistema cuando la materia así lo requiriera. Después de cada prueba los jurados la calificaban adoptando la escala de 1 a 10. Las dos primeras requerían calificación inmediata, no así para la escrita, donde el jurado contaba con un día para cada trabajo presentado.

El artículo 29 del Reglamento de Oposiciones obligaba al jurado a dictar resolución definitiva teniendo en cuenta los trabajos publicados o inéditos presentados por los sustentantes, sus antecedentes y su experiencia docente.

El reglamento en comento, además de prescribir la oposición, contempló la figura de los "*ayudantes de cátedra*", quienes para aspirar a la cátedra se les exigía tener título universitario o contar con carta de pasante. Normalmente los aspirantes eran escogidos y examinados por el profesor titular de la materia, para posteriormente presentar la solicitud ante la dirección de la Facultad, acompañada del *currículum* del aspirante y una carta en la que se expusieran los motivos del por qué considerar su idoneidad.



Respecto a la provisión de plazas de profesores de tiempo completo, para aquellos que desempeñan su función no mayor a cinco horas dentro de la Universidad Nacional sin quedar limitados para desempeñar actividades lucrativas propias de su profesión, se prevén dos procedimientos: el primero consistente en el estudio del *currículum* del aspirante, posteriormente llamado **concurso de méritos**; y el segundo de oposición con el requisito adicional de haber prestado sus servicios docentes en la institución durante tres años.

Llama nuestra atención que nuevamente como causales de rescisión se señalen aspectos de valoración subjetiva como son:

- a) Faltar cinco días consecutivos sin causa justificada durante un mes.
- b) **Perder la capacidad pedagógica o la respetabilidad** para el desempeño de los servicios que le correspondan a juicio de la Comisión Docente de la facultad o escuela respectiva y de un representante del Consejo Técnico.

Respecto al inciso b) no se prevén parámetros para evaluar cualitativa o cuantitativamente.

Es hasta 1947 cuando se dictó el Reglamento para el profesorado Universitario de Carrera, considerado el primer intento por unificar las labores docentes y las de investigación, así como el generador del Estatuto de Investigadores de 1962.

Producto de los artículos 13 y 14 de la Ley Orgánica, surge en 1963 el *Estatuto del Personal Docente* al Servicio de la Universidad Nacional Autónoma de México actualmente vigente, en el que se consagró la normatividad relativa a los procedimientos de selección y promoción tanto de profesores como investigadores, su organización, derechos y obligaciones, órganos y autoridades involucradas entre otros tantos aspectos de la vida académica.

## 2. ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL PROCESO PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA UNIVERSITARIA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 2.1. El papel del docente en el proceso de enseñanza

En todas las sociedades, el maestro ha desempeñado un papel decisivo, es uno de los principales moldeadores de los futuros miembros de una sociedad. Dentro del proceso educativo los maestros desempeñan diversos roles que caracterizan su estilo de enseñanza, no sorprende el hecho de que algunos sean poco exigentes en lo que atañe al desarrollo de su clase, así como otros pueden ser extremadamente exigentes hasta llegar al punto del desempeño autoritario.

Estas situaciones se presentan en la mayoría de las veces como producto de la escasa formación pedagógica con la que cuentan, en el caso de los docentes de la licenciatura en Derecho es notorio que en su mayoría han adquirido una preparación basada en enfoques místicos de cómo debe ser el abogado, distantes de cualquier concepto pedagógico.

Es por ello que el grueso de las secuencias formativas del docente son producto de una conducta imitativa de su propio proceso de formación profesional, mismas que repercutirán en los perfiles de los futuros profesionales jurídicos.

Como podemos observar, lamentablemente las experiencias adquiridas en la práctica de la enseñanza no siempre ayudan al futuro docente a aprender *el arte de enseñar*; el docente aprende más bien a cumplir con la tarea diaria resultándole una experiencia grata en tanto se siente en dominio de algunos

conocimientos especializados de su profesión; más no garantiza el cumplimiento de los objetivos establecidos por la institución educativa para el logro del perfil de egreso considerado ideal.

Hasta éste momento hemos planteado la posibilidad de que existan docentes que sin necesidad de instrucción pedagógica, traen en la sangre la facilidad de enseñar, es parte de su personalidad, no requiriendo ayuda; de ahí la frase públicamente conocida "*el maestro nace, no se hace*".

Algunos han nacido con el arte de enseñar, son aquellos que desarrollan el proceso de enseñanza de manera inconsciente sin cuestionarse en ningún momento el cómo enseñan y, no obstante suelen tener gran calidad en su desempeño.

Más la vasta mayoría de los profesionales en derecho que fungen como docentes requieren alcanzar un grado de idoneidad, que les permita alcanzar un grado elevado de competencia profesional en éste ramo.

La práctica docente como teoría, permite una serie de reflexiones para comprender las distintas concepciones y supuestos epistemológicos que la definen con el propósito de encontrar las explicaciones que las sustentan como actividad práctica y a los actores involucrados en este quehacer que imprimen su sello especial en las relaciones pedagógicas, experiencia e historia personal determinadas por su origen socioeconómico, cultural, de formación en las instituciones sociales y del contexto escolar y social que articulados conforman un significado particular de la práctica docente.

De ésta manera surgen preguntas tales: ¿Cómo es la práctica docente a partir del perfil de egreso de licenciado en Derecho? ¿La práctica docente es coherente con el proyecto de formación? ¿Cuáles son los elementos que intervienen en este

proceso y de qué manera influyen en la realidad concreta de los sujetos actuantes?

Para responder los cuestionamientos expuestos debemos buscar las vías posibles de acercamiento a la práctica docente como actividad cotidiana dentro del aula, fuera del aula, contexto institucional y social.

## 2.2. Actividad docente y Currículum

A fin de situar el diseño del trabajo docente en el marco de las actividades globales de la escuela como institución educativa y dado que dichas actividades constituyen el currículum, cabe hacer un breve acercamiento a dicho concepto.

Como lo hemos venido manejando, el docente es un profesional que parte del conocimiento y la reflexión de su tarea, para proveer a sus alumnos de condiciones favorables que le permitan participar con éxito en la experiencia de aprendizaje. Lo anterior define al docente como un ser capaz de justificar racionalmente sus acciones, no sólo en el sentido común, sino en el diseño de su tarea.

De esta forma, la *currícula* se conforma en gran medida por el desarrollo de la tarea de enseñanza, lo que se traduce en la reflexión sobre el hacer docente, contemplando los objetivos, fines e intenciones institucionales, estrategias y actividades de clase, así como formas de evaluación; elementos que en conjunto posibilitan el logro y la efectividad del proceso de aprendizaje.

Por ello, el docente cuenta con elementos tales como historia personal, ideología, proyecto de vida cultural y una formación profesional que le permiten estar ante un grupo y dirigirlo, encontrándose en gran medida su labor regulada por el

sistema escolar, a través del *diseño curricular*, en el cual se fijan los parámetros específicos que permiten planificar el proceso educativo, a fin de lograr los objetivos institucionales.

Ubicados en una definición donde la calidad -adaptada al contexto educativo- es vista como un principio de acción congruente entre lo que se demanda a los docentes y lo que pueden hacer para cumplir con esa demanda, el *currículum* lleva implícita la calidad de la docencia, al integrar las previsiones para cumplir con la función docente.

En la evolución del término *currículum* existen desde conceptualizaciones restrictivas que lo definen como la formulación del plan de estudios de la institución, hasta las más holísticas que lo asumen como todo aquello que se realiza en la escuela para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para algunos autores, el *currículum* debe reflejar algo más que las intenciones y la tira de materias: “*debe indicar cuál es el modo de llevar a cabo dichos propósitos y especificar los criterios que presiden el modo de hacerlo.*”<sup>49</sup>

El docente opera en los ámbitos del *currículo formal*, vivido o real y el *currículo oculto*, El primero se refiere a la delimitación y organización explícita de los contenidos, objetivos, etc., en el llamado plan de estudios dirigido a una práctica y justificación social. “*El currículo vivido o real*” es la puesta en marcha de la cotidianeidad educativa del plan de estudios con todas las instancias que intervienen como son la administrativa, docente escolar e institucional.

Originalmente, la expresión manejada formalmente por primera vez en 1968 por Jackson “*currículum oculto*” se utilizó para referirse al componente o dimensión

---

<sup>49</sup> CASARINI Ratto, M. Teoría y diseño curricular. México, ITESM, Trillas, 1997. Pág. 42.

que de ordinario, pasa inadvertido al propio educador. Se refiere a la intencionalidad precisa de su intervención en donde las opiniones culturales y políticas, las propuestas ideológicas, los elementos simbólicos implícitos son latentes.<sup>50</sup>

Algunos autores han establecido la diferencia entre ambos tipos de *currícula* como semejante a la existente entre “lo que se aprende (sin enseñanza)” y “lo que se enseña”. Este planteamiento resulta útil desde la perspectiva de resultados, efectos y logros, donde el currículum oculto está formado por el conjunto de aprendizajes no previstos y, consiguientemente, no evaluados del sistema, en el que los resultados de aprendizaje intencionales o no, pasan inadvertidos.

Otra característica básica de la definición es la condición procensual. Para algunos autores, uno y otros tipos o dimensiones del currículo no se pueden pensar ni desarrollar, sino a través de una relación recíproca de procedencia y consecuencia. Así Dreeben entiende que una primera acepción de *currículum oculto* se puede establecer en término de aquel *currículum* que, una vez sometido a la crítica, da lugar al *currículum institucional*.<sup>51</sup>

Desde esta doble perspectiva, la relación entre ambas dimensiones curriculares puede establecerse como la existencia entre el cómo se aprende (*currículum oculto*) y el qué se aprende (*currículum institucional*). La teoría del *currículum* tiene como tarea rescatar al currículo de su categoría residual, sometiendo a la crítica los procesos a través de los cuales opera, bien como antecedente de l currículo institucional, bien como desarrollo del mismo.

<sup>50</sup> Cfr. **DÍAZ OROZCO** y otros. *Formación y práctica docente*. México, Plaza y Valdés, 1996. Pág. 70 y s.s.

<sup>51</sup> **DREEBEN, R.** “The unwritten currículo and its relation to values”. *Currículo Studies*. Vol. 8, No. 2. pp.111-124. Traducido al castellano por GIMENO J. Y PEREZ, A. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal. Pág. 73 y s.s.

La importancia del currículo oculto es tal que sólo su conocimiento por parte de los educadores puede asegurar la subsistencia educativa de las instituciones educativas. Así lo refiere Alonso Hinojal al señalar que el contenido de este currículo esta constituido por el conjunto de valores, normas y prácticas implícitas y efectivamente enseñadas en las escuelas, lo que considera como "aquello sin lo cual el propio funcionamiento de la escuela sería imposible" y que, de faltar daría lugar a que las normas preestablecidas tuvieran que ser sustituidas por normas improvisadas.<sup>52</sup>

Es por ello que la tarea pedagógica respecto del *currículo oculto* consiste en transformarlo en patente a través de un control que realice tres funciones: saber, ampliar y liberar la conciencia; promover una actitud crítica e impulso de la intencionalidad respecto de hábitos, reglas y valores que orientan y condicionan la génesis del comportamiento del educando. En la medida en la que se efectúe ese control se generará un mayor compromiso interno suyo de los valores aprendidos, ya que éstos a diferencia de las normas, son más asequibles a la interiorización.

TEJIS CON  
FALTA DE ORIGEN

Conceptualizado el *currículo*, es preciso identificar el papel de las instituciones educativas. Entendiendo la educación como el proceso de transformación conductual, a través de la construcción del pensamiento, la función de las escuelas se reduce a la creación de ámbitos que posibiliten el desarrollo de experiencias educativas, suponiendo una posición de mediación entre lo real y lo experiencial en el campo cognitivo.

Dado que como lo hemos señalado, el *proceso de enseñanza- aprendizaje* es la razón de ser de una institución educativa, resulta obvio reiterar que la orientación a la calidad del *currículum* tiene relación con el trabajo que realizan los docentes.

<sup>52</sup> HINOJAL, Alfonso. "Nuevos pasos en el desencanto: la sociología del currículum". Infancia y Aprendizaje No. 25, México. Pág. 115 -130.

Por lo anterior, se hace necesaria la distinción sobre la intervención de los docentes en la tarea de diseño, pues es la manera en que éstos pueden influir en el *currículum*.

Del papel que asume el docente se desprenden las teorías que sustentan la docencia, cuando las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje se enfocan a problematizar el conocimiento, fomentar la capacidad creativa y crítica del alumno o transmitir el conocimiento como si fuera un receptáculo.

El docente puede decidir cómo será su actuación dentro del aula y fuera de ella, pero los parámetros de su profesión están definidas antes de que él se cuestione cómo actuar, si es que lo hace.

En el proceso de participación del docente en el diseño de la enseñanza-aprendizaje dentro de los centros educativos, se pueden distinguir dos niveles de intervención, en extremos opuestos:

1. Una clara división entre cuerpos de administradores y/o investigadores educativos, y docentes.
2. Una participación esencial del docente.

En el primer nivel de intervención, el diseño de la enseñanza-aprendizaje es asunto de la institución, cuando menos en el sentido de la elaboración de dicho diseño por comités de profesores y/o administradores que a partir del *currículum institucional* realizan una interpretación metodológica y presentan un programa a seguir. En tales situaciones, los profesores tienen la tarea de desarrollar el diseño propuesto por otros.



En la segunda posición, los docentes tienen a su cargo la tarea de realizar el diseño de la práctica particular y, por ende, de influir en el diseño curricular.

Algunos estudiosos de la educación están de acuerdo en los beneficios de esa intervención; Yuren señala que las guías del *currículo* más fácilmente comprensibles son aquellas que derivan del diseño realizado por los profesores sobre sus unidades particulares de enseñanza-aprendizaje; considera que dichas guías tienen mayores posibilidades de ejercer un efecto concreto en la práctica educativa.<sup>53</sup>

Sean institucionales u ocultos, vale la pena señalar en términos generales, que son elementos de los *diseños curriculares*:

- a) Marco de referencia (filosófico y de valores) y las fuentes curriculares.
- b) Intenciones educativas.
- c) Objetivos, contenidos, actividades de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>53</sup> YUREN Camarena, María Teresa. La educación. México, Trillas, 1998. Pág. 73.

## 2.3. Perfil docente

El *perfil docente* es una de las bases de organización y estructuración del modelo curricular de una carrera profesional. Dentro del perfil docente se incluyen la delimitación y descripción de las actividades y las áreas de conocimientos generales que posee el profesor de acuerdo con el modelo académico en el que se encuentre.

La importancia y relevancia que tiene el hecho de detectar las necesidades que aquejan a la sociedad y que exigen una solución nos plantea la necesidad de preparar los recursos humanos que puedan desarrollar y dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Existen diversas concepciones acerca del perfil docente. Para Amaz<sup>54</sup> “ *es una descripción de las características que se requieren del profesional para abarcar y solucionar las necesidades sociales. Este profesional formará parte del sistema de instrucción*”.

Para Mercado, Martínez y Ramírez “*el perfil docente es la descripción del profesional académico de manera objetiva.*”<sup>55</sup> A partir de esas características Días Barriga opina que “ *el perfil docente lo componen tanto conocimientos y habilidades como actitudes, todo esto definido operacionalmente, delimitando su ejercicio profesional.*”

A estas definiciones tan diversas se pueden sumar las que se refieren a un concepto similar: la práctica profesional. Davini afirman que la práctica profesional

<sup>54</sup> Véase ARNAZ J. A. La planeación curricular. México, Trillas, 1998. Pág. 56 y s.s.

<sup>55</sup> Cfr. PEÑUELAS I. La docencia y el aprendizaje del Derecho. Madrid, Ponds, 1996. Pág 38.

incluye la determinación de actividades propias de la labor docente en el ámbito universitario.<sup>56</sup>

La práctica profesional del docente se compone de dos dimensiones: una se refiere a la actividad por desarrollar e implica la delimitación de un concepto de acción, y la otra, se refiere al nivel de comportamiento que alcanza el alumno.

Villarreal, sin definir lo que es la *práctica profesional docente*, afirma que, ésta se constituye de la práctica social más concretamente en el marco del modo de producción del sistema en el que se labora, y específicamente en el seno de las relaciones de producción que plantea el mismo sistema.<sup>57</sup>

María Davini al hacer un análisis de la *educación profesional*, opina que la profesión docente se *caracteriza por que en ella se incluye un conjunto de acciones que implican conocimientos, técnicas, que permiten una formación técnica, científica y cultural.*<sup>58</sup>

Ante la diversidad de definiciones y en el afán de determinar los parámetros que delimiten el perfil profesional de los docentes, han sido múltiples los intentos de los autores; tal es el caso de González, quien da una lista de caracteres:

1. Es una persona que tiene una ocupación con la cual está comprometido.
2. Tiene una inclinación y una motivación especial por su carrera, y la mantiene durante su vida.
3. Posee y domina, por medio de un proceso largo de educación, ciertos conocimientos y habilidades.

<sup>56</sup> DAVINI, María Cristina. *Formación Docente en cuestión*. México, Paidós, 1995. Pág. 79

<sup>57</sup> Véase ARNAZ J.A. *La planeación curricular*. México, Trillas, 1998. Pág. 56 y s.s.

<sup>58</sup> COLL, C. Y Martín M. *Desarrollo psicológico y educación*. T. II. Madrid Alianza, 1990. Pág. 53.

4. Intenta siempre beneficiar a sus alumnos con el uso de sus conocimientos.
5. Posee un sentimiento y una inclinación especiales por el servicio, para lo cual usa sus facultades de experto.
6. Domina sus propios sentimientos hacia el alumno para cumplir con su responsabilidad.
7. Se apega a una ética profesional basada en la autonomía de cátedra.

Por su parte, el profesor Alaniz Huerta propone.<sup>59</sup>

1. La especificación de las áreas generales de conocimiento en las cuales deberá adquirir dominio profesional.
2. La descripción de las tareas, actividades, acciones etc., que deberá realizar.
3. Definir e identificar con claridad los diversos tipos de modelo educativo.
4. *La delimitación de valores y actitudes adquiridas necesarias para su buen desempeño como profesional.*
5. *Enlistar las destrezas que tiene que desarrollar.*

Asimismo Villareal afirma, la especificación y realización de la práctica profesional requiere de cierta preparación académica y de un nivel de conciencia que la hace efectiva.

---

<sup>59</sup> ALANIZ Huerta, Antonio. Formación de Formadores. Curso de formación de profesores. Fondo para el desarrollo de la investigación y la docencia. México. TESUM, Trillas, 1999. Pág. 38.

Para lograr esta preparación académica es necesario hacer referencia a ciertas habilidades y conocimientos; por otra parte, el nivel de consciencia esta en estrecha relación con las actitudes en cada caso. Villareal también señala que la preparación académica y el nivel de consciencia definen lo que es el *proyecto de capacitación profesional*.

Por su parte Arredondo, Ribes y Robles, señalan que para poder determinar las categorías de la actividad profesional para el caso concreto, hay que recurrir a cuatro dimensiones que la definen<sup>60</sup>:

- a) Los objetivos de la actividad,
- b) las áreas generales de actividad,
- c) las condiciones socioeconómicas en las que se desenvuelve dicha actividad; y
- d) el número de personas a las que afecta la actividad.

Por último, Glazman y De Ibarrola agregan otras dos dimensiones<sup>61</sup>:

- a) El tipo de actividades que desempeñará el docente en su campo de acción.
- b) *El nivel de comportamiento que debe alcanzar.*

Por su parte Acuña<sup>62</sup> determina las actividades específicas que encaminan la *formación del profesional docente*:

1. Determinar los enfoques acerca del hombre y de la naturaleza.

---

<sup>60</sup> GÓNZÁLEZ Sanmamed, Mercedes. Formación Docente. Barceló, Promociones y Publicaciones Universitarias. 1995. Pág. 98.

<sup>61</sup> DAVINI, María Cristina. Formación Docente en cuestión. México, Paidós, 1995. Pág. 82 y s.s.

<sup>62</sup> GONZÁLEZ Flores, Olga y otros. El trabajo docente. México, ILCE Trillas, 1999. Pág. 48.



2. Enlistar y describir sus propios métodos de investigación.
3. Determinar el dominio de la disciplina y la perspectiva que la caracteriza.
4. Definir sus conceptos claves.
5. Relacionarse con otras disciplinas afines, con el fin de asimilar su terminología y sus características particulares.
6. Conocer y dar a conocer la tradición y la historia de la disciplina.
7. Determinar el carácter instructivo de la disciplina.

Como podemos observar, parecería que el problema de definir el perfil profesional de los docentes estriba en la elaboración de un esquema en el que se considere tanto el nivel de conocimiento, la materia, la orientación del alumno, el modelo educativo entre otros factores; más tal afirmación es tan general y vaga que no nos permite aterrizar el objeto de nuestra investigación. En tal sentido, para efectos de concretizar las variables que determinen el perfil docente a nivel licenciatura y nos permitan un análisis objetivo, comenzaremos por realizar algunas consideraciones.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.4. Criterios de competencia de la actividad docente

Desde la estructura de los elementos que intervienen en la práctica docente, iniciamos la descripción, dentro de una compleja trama de relaciones, que una vez analizados, van definiendo los posibles caminos de construcción y/o reconstrucción articulada con la realidad.

Al respecto, Pichón-Riviere señala que los vínculos se generan a través de las relaciones entre el rol de estatus y comunicación, en la medida en que interactúan creando una estructura que es particular en cada caso y para cada momento.<sup>63</sup> De ésta manera, una acción de formación puede tener una influencia sobre el docente, permitiéndole descubrir el modelo, analizarlo, para que transforme sus modos de acción. Los rasgos de personalidad del profesor son, por el contrario, más estables, menos relativos al contexto.

Bajo esta perspectiva, entramos al conocimiento real de las relaciones entre maestros y alumnos por ser sujetos individuales y sociales que se constituyen como protagonistas en el acto educativo, así podemos identificar las características de los roles, formas de comunicación para definir la participación del docente en el proceso pedagógico.

A partir de los años 30's, los investigadores comenzaron a estudiar el proceso de comunicación en clase. H.H. Anderson fue uno de los primeros en querer enmarcar en un límite, los fenómenos que el docente percibe, por sí mismo, en el aula, sin poder siempre definirlos. Se sabe que el comportamiento del que enseña tiene efectos directos sobre las conductas de los alumnos y el clima general del grupo.

---

<sup>63</sup> PICHÓN Riviere Enrique. Teoría del vínculo. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985. Pág. 47.

En tal sentido, las relaciones pedagógicas en la práctica docente, propician vínculos que contienen valores, concepciones formales de relaciones con los contenidos escolares, intencionalidad en la formación de los alumnos. Este contexto fija los objetivos, los resultados a alcanzar, hacia los cuales se dirigen las conductas, y suscita, igualmente, modelos de comportamiento más o menos estables, unos estereotipados, otros susceptibles de evolucionar.

En las interacciones que se establecen entre el maestro y los alumnos interviene, en unos y otros, el tipo de conocimiento del otro. Este puede ser *global o diferenciado*. El primero se refiere a estereotipos o imágenes que se tienen del otro y que provienen del medio sociológico, y de su propio sistema de valores creando normas. Estas normas en el medio escolar se instauran implícitamente o de manera institucional, conduciendo a fijar una imagen pública del actuar docente congruente con el modelo pedagógico y filosofía institucionales.

Por otra parte, el conocimiento diferenciado resulta de la experiencia que se tiene del otro en las situaciones anteriormente vividas con él. El conocimiento del "otro" se orienta por descripciones, juicios de valor sobre lo que debe hacerse o lo que considera como bien o mal. Reviste un aspecto más descriptivo y tiende a establecer una cierta probabilidad de aparición de comportamientos en el otro en una situación dada.

En consecuencia, si se trata de determinar el grado de eficacia del docente, debemos partir del conocimiento diferenciado; es decir, de la observación de sus comportamientos en el aula.

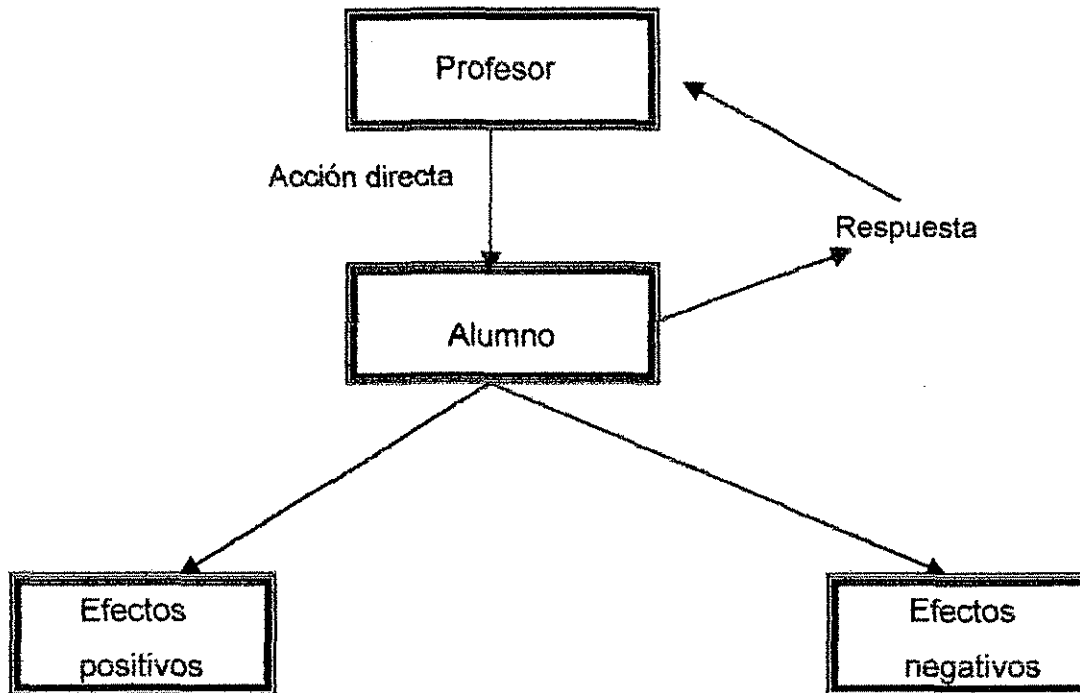
Las interrelaciones dentro del grupo pueden verse en relación con las posiciones identificables alumno-alumno, alumno-maestro. La acción del uno supone la modificación en el comportamiento del otro, e introduce, a la recíproca, un cambio de comportamiento del primero. A su vez esta acción modifica constantemente las condiciones psicológicas de los actos o de los mensajes en los unos y en los



otros; constituye un mecanismo de regulación y de ajuste de los comportamientos, provocando una facilitación o inhibición de intercambios.<sup>64</sup>

Es por ello que, el profesor, a causa de su posición privilegiada, orienta el comportamiento del alumno, reforzando comportamientos positivos o negativos. El papel determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje pertenece al docente, ya que de su comportamiento verbal como no verbal, depende en gran medida el clima grupal y las condiciones pedagógicas en el grupo. El que enseña es quien, con mayor frecuencia, toma la iniciativa de las secuencias de interacción y suscita las reacciones de los alumnos.

Por tanto, también es necesario no solo observar el comportamiento, sino tener prudencia al interpretarlo, puesto que los efectos conductuales no siempre son visibles en el exterior.



<sup>64</sup> Ver REPETTO, E. Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador. Madrid, Morata, 1977. Pág. 178 y s.s.

Analizando los trabajos de los investigadores en el campo psicopedagógico respecto al comportamiento docente, encontramos dos principales vertientes:

- a) *Los trabajos centrados sobre los análisis de las interacciones en clase*, cuyo objetivo es captar los componentes emocionales de la situación, las resonancias afectivas de un comportamiento, codificando las reacciones del docente con relación a los sentimientos, ideas y acciones del alumno.
- b) *Los centrados en el desarrollo de aspectos cognoscitivos*, analizando en el clima y comunicación en clase, los procesos de adquisición o aprendizaje en concordancia con los objetivos de aprendizaje. Dentro de ésta vertiente, aparecen los estudios funcionales del acto didáctico, respondiendo a la necesidad de análisis de las acciones del profesor dirigidas a facilitar el aprendizaje del alumno; así como de lo que hace el alumno, en función de las demandas del profesor y de los objetivos propuestos.

Como podemos observar, el estudio del acto de enseñanza tiende a emprenderse en unión con el acto de aprendizaje, en el que se busca determinar las características de los estímulos y su manipulación, para conocer el clima de la clase y saber cuáles son las que pueden estabilizarse o modificarse.

En conclusión, el estudio de los procesos de enseñanza se inscribe en el marco de la didáctica. El investigador analiza el proceder pedagógico del docente en relación con los objetivos de éste, no refiriéndose a la intención metodológica expresada, sino mediante un análisis de contenido de las interacciones del enseñante y de las respuestas de los alumnos, desde el punto de vista cognoscitivo y de los procesos lógicos.

Al neutralizar deliberadamente los objetivos cognoscitivos, el análisis de los procesos interaccionales orienta el estudio de los comportamientos hacia los

objetivos socio-afectivos de los participantes. Los signos recogidos, registrados y sistematizados, deben permitir percibir las estructuras de las conductas. La significación del comportamiento del que enseña y de los enseñados puede alcanzarse por sus actos, al examinar cómo cada uno sitúa las fuerzas que se ejercen sobre él, y cómo existen para él, todo ello por la frecuencia de aparición de tipos de respuesta a tipos definidos de estímulo.

Estas investigaciones examinan los mecanismos recíprocos de adaptación interpersonal considerando las condiciones y objetivos del acto didáctico; procurando medios de análisis de las actuaciones didácticas, teniendo una aplicación en la formación de los docentes.

A fin de especificar los comportamientos del docente universitario en el aula y establecer criterios de competencia, consideramos los estudios del investigador David G. Ryans, ve el comportamiento del profesor como la resultante de factores de situación, que presenta aspectos generales y específicos en un momento dado, y de las características personales del sujeto, que provienen de su personalidad y de su experiencia.

El análisis de esas interacciones es una técnica para captar cualitativa y cuantitativamente las dimensiones del comportamiento verbal del profesor en clase. Como este sistema de observación no puede medir todo a partir de postulados particulares, distingue el comportamiento verbal del profesor y de los alumnos, lo que está en relación directa con el clima socio-emocional.

Ryans, después de siete años de investigación extracta seis factores conductuales básicos del docente en el aula que repercuten directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>65</sup>.

---

<sup>65</sup> Ver RYANS, David. Characteristics of teachers. Washington, D.C., American Council on Education 1960. Pág. 320 y s.s.

**Factor I.** Refleja tendencias de un profesor comprensivo, democrata, amable, simpático y justo.

**Factor II.** El profesor tiende a ser trabajador, metódico, responsable en la dirección de su clase. Es controlado, definido, consistente y organizado.

**Factor III.** El profesor estimula a los alumnos, los anima, motiva y controla.

**Factor IV.** Refleja la tendencia de un profesor a reaccionar con vivacidad, entusiasmo, disponibilidad, impulsividad y sensibilidad.

**Factor V.** Se refiere a la originalidad, adaptabilidad y apertura.

**Factor VI.** Proviene de cualidades personales, como la voz, el encanto personal, la apariencia.

Si bien hasta el momento hemos señalado parámetros conductuales de la labor docente, éstos no pueden ser contemplados independientes de otros factores; por lo que para realizar la evaluación competencial, debemos aclarar, tomando la referencia de Biddle que, en tanto no se ha decidido cuáles son los resultados a alcanzar por el profesor, es difícil dar una definición adecuada de su competencia.<sup>66</sup>

Por ello, para definir la competencia del docente surgen algunas preguntas: ¿se debe definir su tarea en términos de objetivos fundamentales de la educación, o en términos de efectos específicos sobre los alumnos?, ¿los docentes han de ser juzgados a partir de las normas de la educación tradicional o a partir de las de una educación que se conceptúa como moderna?

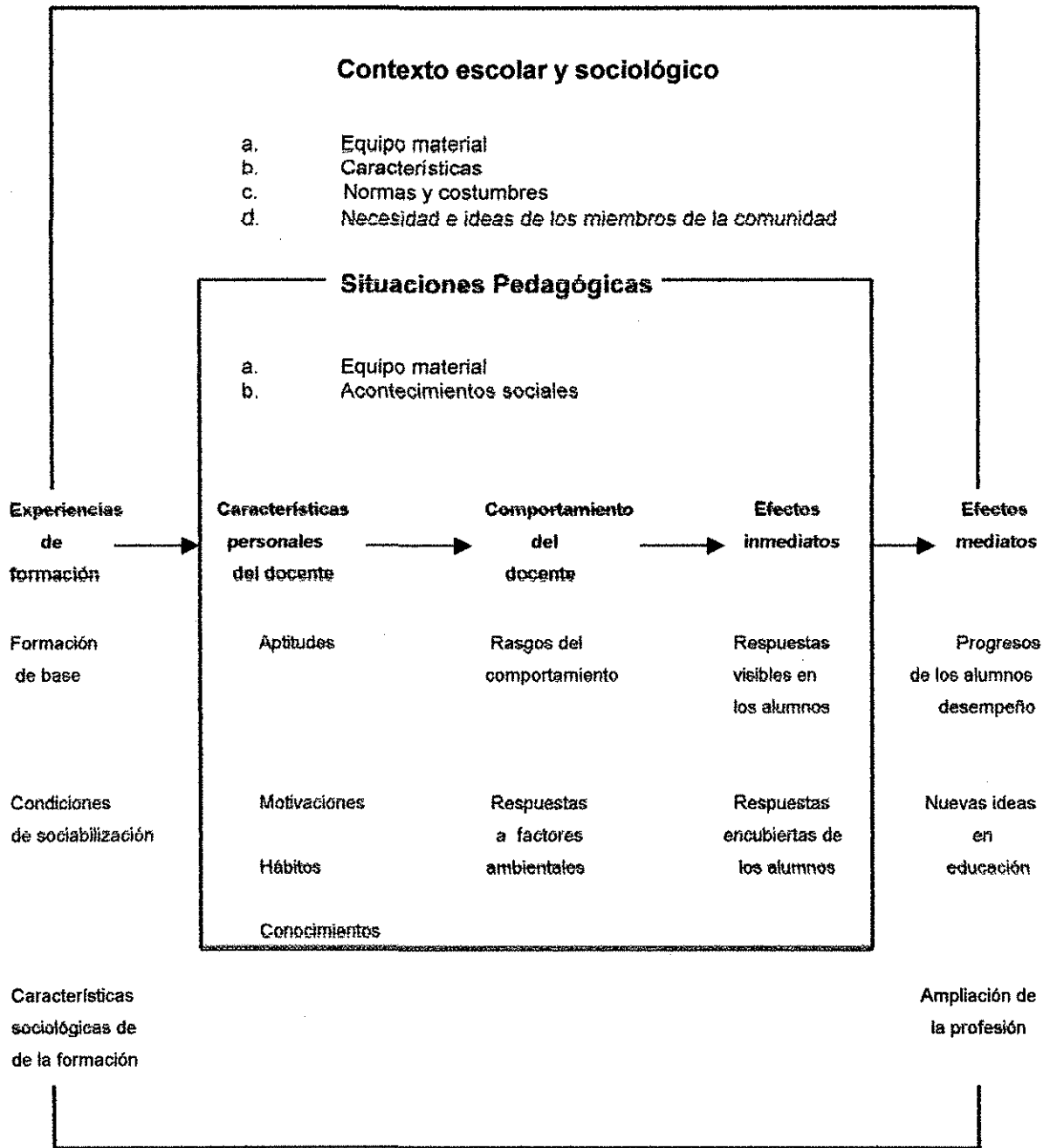
---

<sup>66</sup> Cfr. **BIDDLE**, Bruce. The Integration of the teacher effectiveness Research. New York, Holt Rinehart & Winston Inc. 1964. Pág. 58 y s.s.

Si se considera un simple rasgo de comportamiento se percibe el carácter relativo de los efectos producidos. El estudio de las relaciones entre los comportamientos del docente y los efectos que producen, permite captar mejor el concepto de eficacia del profesor. B. J. Biddle distingue dos clases de variables; los comportamientos del profesor (variable independiente) considerados según tipos, propiedades generales y no bajo los aspectos individuales, y los efectos del profesor (variable dependiente), pudiendo tener estos últimos un campo más o menos amplio. Así hace aparecer una estructura general constituida por siete variables, que se especifican en el siguiente cuadro.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Comprobando la existencia de estas variables Biddle da la siguiente definición de la *competencia docente*: "es la aptitud para comportarse de un modo específico dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos demostrados empíricamente y aprobados por los miembros del ambiente en el cual ejerce sus funciones".<sup>67</sup> Por "*eficacia del profesor*" se entiende el efecto del que enseña en la realización de un valor que toma la forma de un objetivo educativo reconocido por el sistema institucional en vigor en una sociedad dada.<sup>68</sup>

Se ha pensado durante mucho tiempo que la competencia del docente era un rasgo único, que quien era capaz de estimular al mayor número de alumnos, en el desarrollo de una aptitud, era igualmente capaz de hacerles progresar en otra habilidad.

Ahora bien, es obligado reconocer que el concepto de competencia pedagógica es multidimensional, que existen diferentes tipos de eficacia para distintas clases de profesores, de alumnos, de programas, de niveles educativos, de situaciones. Las diferencias pueden provenir de las condiciones en las que trabaja el docente.

Por consiguiente, para determinar la competencia del docente es necesario identificar las varianzas que existen entre los factores que se presentan en las instituciones educativas, así como las que existen entre los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>67</sup> BIDDLE, Op cit. Pág. 63

<sup>68</sup> Idem.

## 2.5. Evaluación del perfil docente

Resultado del numeral anterior, al hablar de evaluación de la competencia docente, estamos considerando la emisión de juicios de valor respecto al desempeño docente, a fin de validar los elementos que definen y fundamentan su perfil y determinan su calidad.

*“El mejor educador es aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado”.*<sup>69</sup> La búsqueda de la fórmula que permita medir la eficacia del docente, en función de los cambios obtenidos en los alumnos, ha constituido el objetivo de diversos proyectos de investigación.

El objetivo educativo se define en términos de conductas, aptitudes, características deseadas en el alumno. El criterio fundamental de la eficacia del docente, generalmente admitido en esta opción, es el desarrollo de las aptitudes y de los conocimientos del alumno, medidos antes y después de la influencia del profesor.

¿Es posible identificar y medir de una manera cierta esos cambios? En una actividad laboral el rendimiento es medible, en la situación pedagógica, el problema no es tan sencillo. Es cierto que se pueden medir la adquisición de conocimientos después de una lección o al final de cierto tiempo de aprendizaje y, de alguna manera de adquisición de un modo de razonamiento; pero ¿cómo estar seguro de aislar la acción de un solo profesor y alcanzar la base de los cambios?, ¿es posible medir la influencia del profesor sobre la formación profesional del alumno?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>69</sup> BONBOIR A. Taxonomía de los objetivos. Análisis de las tareas en una pedagogía para mañana. Madrid, Morata, 1975. Pág. 96.



Una evaluación de la competencia del profesor que se basara en la medida de los cambios observados en los alumnos, no podría hacerse más que si se definieran netamente los objetivos que debe alcanzar en un tiempo dado, y si además, se dispusiere de los instrumentos de medida para determinar el alcance de dichos objetivos.

Por lo tanto, *la evaluación del perfil* creado debe realizarse a partir de los elementos que lo definen, de su congruencia y continuidad con la etapa de la fundamentación del proyecto curricular, así como por su vigencia.

La evaluación de la congruencia de los elementos internos del perfil docente se refiere a la valoración que se hace del mismo con respecto a los niveles de generalidad o especificidad con los cuales se elabora, y con el grado de relación y no contradicción de los elementos que lo definen.<sup>70</sup>

La evaluación de la congruencia del perfil profesional en relación con los fundamentos de la carrera se refiere a la valoración que se hace al buscar el grado en que el perfil es una consecuencia lógica de lo fundamentado; en otras palabras, el perfil docente corresponda realmente a los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en la fundamentación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

---

<sup>70</sup> HUERTA, J. Organización y fundamentos del diseño curricular universitario. Curso de Formación de Profesores. México, ITESM, Trillas, 1998. Pág. 82.

### 3. PERFIL DEL DOCENTE DE LA CARRERA DE LICENCIADO EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

#### 3.1. MODELO EDUCATIVO Y LABOR ACADÉMICA

En la organización de la *enseñanza del derecho*, como en cualquier otra instrucción, el primer problema que se presenta es el determinar sus fines o funciones. ¿Qué resultados se desea obtener de tal enseñanza y qué cualidades, en el sentido más amplio e la palabra, se espera desarrollar en los estudiantes?

El problema, y es uno muy real, deriva del hecho de que hay varios caminos abiertos para los responsables de la organización del currículum. Sin embargo, las principales alternativas con que se enfrentan, son dos.

Puede asignar a un sistema de estudios jurídicos, como su único fin o función, la preparación de hombres capaces de trabajar en leyes y, más particularmente, de trabajar en una *profesión jurídica*; o pueden agregar a este primer objetivo el adicional, de preparar hombres para comprender, tan completamente como sea posible la "naturaleza" real del derecho, considerado como un fenómeno en sí mismo.

El primer tipo de enseñanza serviría así puramente a objetivos prácticos, de hecho profesionales con otros estrictamente teóricos o científicos.<sup>71</sup>

En la teoría, una tercera vía es posible, tan simple como la primera y su exacta antítesis, es decir, concentración en el aspecto científico o teórico solamente. En la práctica, sin embargo, este camino puede ser ignorado, ya que la gran mayoría

---

<sup>71</sup> Cfr. COLL, C. Y Martín M. *Desarrollo psicológico y educación*. T. II. Madrid Alianza, 1990. Pág. 69 y s.s.

de los futuros poseedores de grados en derecho y diplomas aspiran a ellos, no a causa de su valor intelectual intrínseco o para llegar a ser profesores, sino con la expectativa de ejercer una vocación práctica.

Mientras que la enseñanza que tales personas reciben puede ir, más allá de los solos requerimientos y puntos de vista de su profesión futura no se puede prescindir, en el hecho, de éstos.

La ley y el orden representan un sistema por medio del cual la sociedad regula la conducta de sus miembros. Algunos elementos de ese sistema son aplicables a todos los miembros, otros solamente a una parte de ellos, o a una o más categorías de mayor o menor extensión.

La vida del grupo está modelada por estas reglas; sus miembros muestran interés práctico por saber lo que son, por comprender lo que la ley requiere o les permite hacer o no hacer, cómo se deben comportar para no incurrir en castigos o sufrir molestias, qué tipos de conducta, qué objetivos y actividades pueden ser legítimamente realizados y a través de qué medios y procedimientos.

Obviamente no es un asunto simple, incluso en los Estados modernos donde muchas de estas reglas han sido consagradas en las leyes, reglamentos, etc., no es suficiente saber leer o haber obtenido una educación general, por muy avanzada que sea, para contestar las preguntas que acabamos de bosquejar.

A menudo no se encontrará respuesta en los textos o disposiciones las cuales, aunque no estén escritas en términos técnicos, son incomprensibles para el lector promedio, porque no son expresadas en lenguaje llano; no es suficiente consultarlas para obtener la respuesta a los problemas en la práctica se puedan suscitar.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Idem. Pág. 69 y s.s.



Por muchas razones, la comprensión de estas reglas escritas y su aplicación a la solución de los problemas jurídicos, implica gran trabajo deductivo, el que exige una preparación especializada si se desea hacerlo en forma apropiada.

Tal objetivo bien puede ser de índole estrictamente práctica, lo que induce a ciertas personas a aplicarse en los estudios del derecho.

Entre ésta clase de personas se encuentra, aquellos que intentan seguir una de las profesiones expresamente dedicadas a la solución de los problemas jurídicos prácticos. Esta clase de personas, que forman el conjunto de litigantes o simplemente *abogados*, saldrán de las escuelas de derecho, ya sea que estas últimas se dedican a la enseñanza de las principales ramas del derecho o se especializan en alguna.<sup>73</sup>

A menudo, en efecto, el ejercicio de estas profesiones está condicionado al hecho de obtener un diploma que otorgan los establecimientos en cuestión, y donde tal diploma no es requerido expresamente por la ley, su posesión facilita enormemente la entrada a la profesión.

Es evidente que el *método de enseñanza de derecho*, únicamente destinado a preparar a aquellos que la reciben para la realización satisfactoria del trabajo práctico en la profesión jurídica, debería también darles el conocimiento, aptitud y recursos intelectuales que esas actividades exigen.

La *enseñanza del derecho*, con propósitos prácticos naturalmente, tendrá, por lo tanto, las siguientes características<sup>74</sup>:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

<sup>73</sup> ALANIZ Huerta, Antonio. *Formación de Formadores*. Curso de formación de profesores. Fondo para el desarrollo de la investigación y la docencia. México. TESUM, Trillas, 1999. Pág. 38.

<sup>74</sup> PADILLA Arias, Alberto. *Formación de profesores universitarios en México*. Pág. 57 y s.s.

- a) Al ser creada solamente para adiestrar en la práctica del derecho de un Estado dado, se preocupará únicamente del derecho de ese Estado y se concentrará sólo en él.
- b) Por la misma razón, toda su atención se enfocará en el problema de la aplicación del derecho nacional, como lo hemos definido en términos que, aunque no estrictamente científicos, bastará para nuestro propósito; es decir, que se ocupa del tratamiento o solución de casos concretos a la luz del estado general de las reglas del derecho nacional.
- c) Por lo tanto, las características intelectuales que principalmente tratarán de desarrollar las técnicas intelectuales que se cultivarán especialmente, serán aquellas del razonamiento deductivo, dándose la mayor importancia a la lógica deductiva.

Por el contrario, el primero de los rasgos que hemos identificado como característica de la *enseñanza del derecho "práctico"* requiere algunos cambios. Tal enseñanza, debe estar relacionada únicamente con el derecho del Estado en que se da; pero podría muy bien extender su campo más allá del puro derecho nacional, sin apartarse en lo más mínimo de su propósito.

Es claro que aun en un sistema donde la preparación de hombres de derecho es casi el único propósito de los estudios jurídicos, hay una razón poderosa, especialmente bajo las condiciones presentes, para poner al corriente a los alumnos con el derecho comercial y consuetudinario, así como la organización judicial y procedimiento de países extranjeros.<sup>75</sup>

Del análisis de la realidad contemporánea en la región, sus consecuencias jurídicas y especialmente las que se manifiestan en el derecho, surge la certeza

---

<sup>75</sup> PADILLA Arias, Alberto. Op cit. Pág. 58 y s.s.

de que la enseñanza del derecho debe adecuarse a los nuevos tiempos y espacios jurídicos.

Por ello se plantea la formación de un modelo común de enseñanza del derecho en el que se proyecte<sup>76</sup>:

- a) *La formación de operadores jurídicos* que comprendan y puedan resolver los fenómenos, no solamente de una región sino de nivel internacional. Listos para resolver situaciones constantemente cambiantes. Se trata de reflejar en la enseñanza del derecho el cambio continuo y acelerado de la sociedad actual volcándose en docencia efectiva la influencia de los nuevos contextos, así como la permanente adecuación de los instrumentos procesales.
  
- b) Los programas actuales de *formación universitaria* en el campo del derecho ponen acento en la formación de un operador jurídico de actuación no limitada a su país de origen o radicación permanente, y prestando preferente atención al actual proceso de integración regional.

Se supera de esta forma una carencia *del sistema tradicional de enseñanza del derecho*, de corte marcadamente nacionalista con el fin de ampliar el horizonte del estudiante y responder a la tendencia de interdependencia que va plasmándose en el presente.



---

<sup>76</sup> Cfr. DAVINI, María Cristina. Formación Docente en cuestión. México, Paidós, 1995. Pág. 71.

### 3.2. PROCEDIMIENTOS DE SELECCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

El objetivo del marco institucional de docencia en la Universidad Nacional Autónoma de México es establecer los principios generales que orienten la función docente, haciendo explícitos los lineamientos para el desarrollo de los planes y programas de estudio, que aseguren la congruencia de los mismos con las necesidades sociales, culturales y académicas, así como los objetivos del nivel académico que se pretende lograr.

En su Ley Orgánica de 1963 se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. Estos objetivos se encuentran íntimamente vinculados entre sí y para su logro es indispensable el buen ejercicio de la función docente.

La actividad docente en la UNAM se apega a las normas, principios, criterios y políticas que rigen la vida académica de la institución. Estos conceptos se encuentran definidos en la legislación universitaria y sin embargo, hasta la fecha, no existe ningún documento que contenga en forma unitaria y organizada la sistematización de estos principios que, por su naturaleza resumen buena parte de la esencia y la mística de la Universidad.

Asimismo el instrumento en cuestión contempla a las actividades docentes como aquellas que consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos. Se trata de un *proceso complejo y dinámico*, que parte de la definición de lo que se debe

enseñar y cómo se enseña, e *implica la planeación, programación, ejecución y evaluación tanto de lo enseñando como de lo aprendido*. En él intervienen actores condicionados por diversos elementos: las características de profesores y estudiantes, la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La docencia como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional, en cada dependencia académica y en cada aula o espacio académico en donde interactúan un profesor con sus alumnos. Entre los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta, se pueden identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa; la organización académica, la investigación educativa; la planeación y programación de la enseñanza; la evaluación institucional y curricular, así como los diversos tipos de recursos físicos y materiales que forman parte del proceso.

A partir de estos planteamientos, se derivan en el ámbito metodológico los criterios didácticos, tanto en relación con la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, como en lo que se refiere a los medios que se utilizan, la relación entre la enseñanza teórica como práctica y la vinculación del proceso educativo con las formas de práctica social del egresado.

Debemos aclarar, que para el caso específico del personal docente de la Facultad de Derecho no existe un instrumento específico de regulación, por lo que ésta función queda reglamentada en el Estatuto del Personal Académico, instrumento que forma parte de la Legislación Universitaria.

En el marco institucional aprobado por la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario en su sesión del 16 de febrero de 1988, de la Legislación en



comento **ANEXO 1**, a manera de disposición general se prevén como principios generales relativos a la docencia los siguientes:

1. La finalidad del quehacer docente es formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, para que éstos desarrollen una actividad fructífera en el medio en que han de prestar sus servicios.
2. La función docente se lleva a cabo conforme a la naturaleza nacional de la misma.
- 3. La función docente se sustenta en el principio de su autonomía, garantía constitucional que faculta a la Institución para, sin presión ni injerencia externa alguna, crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio, seleccionar sus contenidos de información, sus métodos de enseñanza y sus proyectos de investigación, así como para organizarse y administrarse de conformidad con sus propias necesidades.**
- 4. La tarea docente es co-sustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual los maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.**
5. El correcto desarrollo de la docencia demanda y produce una perspectiva crítica que busca los cambios y transformaciones requeridos por la sociedad y que, por tanto, aborda los problemas relativos vinculándolos con la práctica profesional.
6. Las actividades docentes se realizan conforme a un proyecto de Universidad que pugna por mejorar la calidad de la enseñanza; para alcanzar esto, se requiere que el proceso enseñanza-aprendizaje se apoye en la investigación y en la capacitación a través de la práctica profesional.
7. Es deber de quienes participan en el desempeño de la labor docente expresar sus convicciones sin embagues ni temor.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

8. Al enseñar ya al aprender, se deben discutir con ánimo crítico y propositivo, tanto las cuestiones internas como las nacionales; es necesario efectuar el análisis de las situaciones y el diagnóstico de los problemas, al tiempo que se proponen soluciones y alternativas que permitan superarlos.
9. La investigación y la extensión de la cultura son parte sustancial del quehacer universitario y por tanto complemento esencial del ejercicio docente, por esto, la docencia se vincula a la investigación, de tal manera que la UNAM estimula la capacidad creativa de los profesores e introduce a los alumnos en la disciplina del método científico, en tanto que la extensión de la cultura ha de hacer llegar sus beneficios a la propia comunidad universitaria a través de la educación no estructurada curricularmente, mediante cursos y actividades culturales intra y extra muros, medios masivos de comunicación y labor editorial, entre otros.
10. La UNAM promueve y fomenta como parte de su función docente, las actividades deportivas, artísticas y de recreación a las que considera elementos importantes en la formación integral de su comunidad.
11. Las actividades docentes deben tomar en cuenta el incremento de conocimientos, las necesidades de desarrollo científico, tecnológico, humanístico y social prioritarios para el país, y la preservación y generación de la cultura nacional.
12. En el desarrollo de la función docente la Universidad busca inculcar en sus alumnos la responsabilidad social que mantienen durante su formación y ejercicio profesionales, misma que debe traducirse en la obligación de aprovechar los recursos académicos que se le brindan. Al mismo tiempo ha de advertirles del compromiso que asumirán, como egresados, de aplicar los conocimientos adquiridos en bien del país, contribuyendo a su transformación positiva y prevaleciendo el interés general sobre el individual.
13. Para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar, conforme a los lineamientos que marca la legislación universitaria y los respectivos Consejos Técnicos, su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y

dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la institución.

14. La función docente de la UNAM se concentra en el proceso que comprende la planeación, realización y evaluación de la educación formal y no formal que se imparte en la institución. Este proceso debe incluir todas aquellas experiencias que sus protagonistas, maestros y alumnos, pueden tener dentro del campo de la docencia, así como las acciones que institucionalmente debe diseñarse y llevarse a la práctica para favorecer el desarrollo integral de esta función.
15. La responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje recae en maestros, alumnos y autoridades en la medida en que cada uno de ellos participa en él, al emitir opiniones, opciones, coordinar actividades, investigar situaciones, diagnosticar problemas o proponer opciones de solución.
16. Las actividades docentes de la UNAM en el ámbito formal, se ejercen conforme a los planes y programas aprobados en lo general por el Consejo Universitario y a nivel no formal por todas aquellas actividades académicas no sugeridas o normadas específicamente por un plan de estudio.
17. La UNAM organiza su función docente desde el punto de vista formal en los siguientes niveles: bachillerato, técnico, licenciatura y posgrado. En los planes de estudios correspondientes a una misma área de conocimiento debe privar un criterio que permita la unidad, secuencias y congruencias entre los diversos niveles de la profesión. La orientación, características y objetivos de los planes de estudio deben responder a los fines propios de su nivel.
18. Como apoyo a los estudiantes en su elección profesional, la UNAM debe fomentar el desarrollo de un sistema oportuno de orientación vocacional.
19. Como parte importante de su función docente, la UNAM debe diseñar y operar un sistema de servicio social que permita al estudiante retribuir al país la educación que se le ha brindado, y a la vez poner en práctica los conocimientos que adquirió para completar su formación profesional.

El Estatuto del personal académico **ANEXO 2** en términos generales clasifica a los profesores o investigadores en: *ordinarios*, *extraordinarios*, *visitantes* y *eméritos*. (Artículo 29)

Son *ordinarios* aquellos que tienen a su cargo las labores permanentes de docencia e investigación; *extraordinarios* los provenientes de otras universidades del país o del extranjero, que de conformidad con el Reglamento de Reconocimiento al Mérito Universitario, hayan realizado una eminente investigación o labor docente en la UNAM o en colaboración con ella; *visitantes* los que con tal carácter desempeñen funciones académicas o técnicas específicas por un tiempo determinado; y *eméritos* los que honren a la Universidad por haberle prestado cuando menos 30 años de servicios con gran dedicación y haber realizado una obra de valía excepcional. (Artículos 31 al 33)

Por su parte, los profesores *ordinarios* pueden ser de *asignatura o de carrera*. Los de asignatura son aquellos que de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas que impartan, pudiendo impartir una o varias materias en calidad de interinos o definitivos ocupando las categorías A o B.

Es de destacarse que de conformidad con lo establecido en el artículo 36 del ordenamiento en cuestión, son requisitos para el nombramiento de profesor de asignatura A:

- a) Tener título profesional de licenciatura
- b)  **Demostrar aptitud para la docencia.**

Por lo que hace a la categoría B además de los dos requisitos anteriores se solicita:

- c) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas y,
- d) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o investigación.

Asimismo, son *profesores o investigadores de carrera* los que dedican a la Universidad medio tiempo o tiempo completo en la realización de las labores académicas, ya sea en el nivel A, B o C.

Pertenecen al nivel A los que:

- a) Tengan título de licenciatura o grado equivalente.
- b) Haya trabajado cuando menos un año como docente o investigador demostrando aptitud, dedicación y eficiencia, y
- c) Haber producido un trabajo que acredite su competencia en la docencia o investigación.

Son del nivel B los que:

- a) Tengan grado de maestro o estudios similares, o bien conocimientos y experiencia equivalentes.
- b) Hayan trabajado eficientemente cuando menos dos años en labores docentes o de investigación, en la materia o área de su especialidad.
- c) Hayan producido trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación.

Y de nivel C los que:

- a) Tengan el grado de maestro o estudios similares, o conocimientos y experiencias equivalentes.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- b) Hayan trabajado cuando menos tres años en labores docentes o de investigación en la materia o área de su especialidad, y
- c) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia, o tener el grado de doctor, o haber desempeñado sus labores de dirección de seminarios y tesis o impartición de cursos, de manera sobresaliente.

En lo respectivo a los profesores con la categoría de *titular nivel A* se solicita:

- a) Tener título de doctor o los conocimientos y la experiencia equivalentes;
- b) Haber trabajado cuando menos cuatro años en labores docentes o de investigación, incluyendo publicaciones originales en la materia o área de su especialidad, y
- c) Haber demostrado capacidad para formar personal especializado en su disciplina.

Para el nivel B además del título de doctor se solicitan cinco años de experiencia pedagógica **debiendo demostrar la capacidad para dirigir grupos de docencia o de investigación**; y para el nivel C, seis años de experiencia docente y haber publicado trabajos que acrediten la trascendencia y alta calidad de sus contribuciones a la docencia, a la investigación, o al trabajo profesional de su especialidad, así como su constancia en las actividades académicas y haber formado profesores o investigadores que laboren de manera autónoma.

En lo concerniente a los docentes interinos, deben cubrir los requisitos anteriores, desempeñando su labor por un periodo lectivo, prorrogable por dos más si se ha demostrado capacidad. Superando la antigüedad de un año y para acceder a la asignación de grupo adquieren la obligación de presentarse a los concursos de oposición convocados para la materia que corresponda.

Como podemos observar, se hace indispensable destacar que si bien, además de requisitos formales para cualquiera de las categorías o niveles de nombramiento académico, además de otros que evidencian la búsqueda de eficiencia y calidad

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

en la labor docente; no se determinan con precisión los parámetros que nos permitan valorar de manera objetiva la aptitud pedagógica, así como la calidad en el desempeño, ya que pareciera que ésta, queda comprobada únicamente a través de los trabajos publicados y la antigüedad en la participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no por valoraciones derivadas de instrumentos de evaluación cuantitativa o cualitativa.

Con relación a los procedimientos de selección, nombramiento y promoción del personal docente el Estatuto vigente, establece el **procedimiento de concursos de oposición**, previstos en el artículo 66 del instrumento normativo en cuestión, distinguiéndose dos tipos:

- a) Los **abiertos o procedimientos públicos** a través de los que se puede llegar a formar parte del personal académico como profesor o investigador de carrera interino, o a contrato, o como profesor definitivo o de asignatura. Solo para el caso de promoción de nivel o categoría también podrán participar en éstos concursos los profesores e investigadores al servicio de la UNAM.
- b) Los **cerrados** consisten en el procedimiento de evaluación mediante el cual los profesores o investigadores de carrera, interinos o a contrato, puede ser promovidos de categorías o de nivel o adquirir la definitividad; y los de carrera y asignatura ser promovidos de categoría o de nivel.

El legislador universitario en el artículo 74 del estatuto del personal la preparación académica y capacidad del docente, que al lado del grupo de exámenes específicos, tales como la crítica de un programa de estudios o de investigación, la exposición escrita de un tema del programa, el interrogatorio sobre la materia, la prueba didáctica, la formulación de un proyecto de investigación sobre un problema determinado, previó, a demás, que las comisiones dictaminadoras debía sujetarse a criterios de valoración tales como la formación académica y los grados

obtenidos por el concursante, la labor docente y de investigación realizada, incluyendo la efectuada como becario, técnico o ayudante, los antecedentes académicos y profesionales del concursante y su contribución a la difusión cultural, la antigüedad en la Universidad, su intervención en la formación de profesores e investigadores.

Por otra parte, es característico de la Universidad el sistema de exámenes, es decir, el sistema de verificación del rendimiento de las tareas académicas, los procedimientos de selección y promoción de profesores, e investigadores han de incluir la evaluación de lo realizado por los candidatos a ingresar y permanecer en la Institución, evaluación que ha de estar garantizada de imparcialidad y por los méritos académicos de los dictaminadores.

Respecto a la calificación de los concursos de oposición de los profesores e investigadores es atribución de las llamadas "**comisiones dictaminadoras**", que habrá para cada dependencia en el número que determine el Consejo Técnico respectivo; mismo que con su ratificación garantiza la integración de las comisiones, permitiendo con ello, construir cuerpos abiertos sujetos a revisión cada dos años. (Artículo 85)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



#### 4. PROBLEMÁTICA ACTUAL DEL PERFIL DOCENTE EN LA CARRERA DE LICENCIADO EN DERECHO EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La preocupación por el proceso de enseñanza-aprendizaje en las facultades de derecho, ha sido muy extensa en los últimos años, en los cuales se ha manifestado una tendencia general a la revisión de los métodos tradicionales de la impartición de las enseñanzas jurídicas.

Uno de los esfuerzos más significativos de este movimiento renovador en América Latina, lo constituyen las cuatro Conferencias de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho: México (1959), Lima (1961), Santiago-Valparaíso (1963); y Montevideo. (1965). En éstas, se abordaron principalmente los temas de organización, control y metodología de la enseñanza, destacándose en la cuarta el desarrollo de punto relativo a la designación y remuneración de profesores.<sup>77</sup>

Desde épocas inmemorables, la cátedra magistral ha sido y sigue siendo el instrumento principal de docencia en las facultades de derecho en el mundo entero. Sólo a finales del siglo pasado los investigadores empezaron a demostrar conceptualmente que la educación activa y especialmente el manejo de casos concretos era tal vez el método más apropiado para aprender a interpretar el orden jurídico, no solo frente a las normas individualizadas, sino también desde el punto de vista de todo el sistema jurídico.<sup>78</sup>

<sup>77</sup> Cfr. Conferencias de Facultades y Escuelas Latinoamericanas de Derecho. (Ciencias Sociales), México, 1959.

<sup>78</sup> WITKER, Jorge. Docente y Programa. Buenos Aires, Rei, 1990. Pág. 59 y s.s.

Esta técnica ha tenido particular desarrollo en el derecho anglosajón, pero, según veremos, es perfectamente aplicable en los derechos escritos, basados en la codificación de sus leyes.

Por fortuna América Latina no ha sido ajena a ésta evolución y es así como en la actualidad hay una corriente renovadora que ve en la formación activa el método más seguro para una adecuada formación universitaria de quienes habrán de dedicarse a las disciplinas jurídicas. Dentro de ese cuerpo de profesores podemos citar a los maestros Héctor Fix Zamudio, Reinaldo Vanosi, Rogelio Pérez Perdomo, Marcos Kaplan, Eduardo Novoa Monreal, Humberto Quiroga Lavié, Jorge Tapia Valdés entre otros.

Como reacción a la *docencia tradicional* y al *modelo tecnocrático*, surge la docencia crítica que concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su "deber ser" para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él.

Su fin no es alcanzar un modelo de lo que se considera "una buena enseñanza", sino lograr una labor docente más consciente y significativa tanto para docentes como para alumnos.

En efecto, profesores y alumnos tienen que asumir papeles diferentes a los que tradicionalmente han desempeñado, recuperando para ello mismos el derecho a la palabra y a la reflexión sobre su actuar concreto.

Se trata de humanizar las relaciones docentes con base en premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional.

Como se ve, se trata de explicar el fenómeno educativo desde una perspectiva más amplia que la del salón de clases: desde la escuela y desde la sociedad. Esto permite ubicar la tarea docente y conocer cuáles son sus limitaciones y potencialidades reales, cuáles son los elementos que desde fuera o desde dentro del salón de clases están influyendo y condicionando la labor del docente, cuáles son los problemas que, aunque se presentan en el aula, no tienen una explicación ni una solución en ella, pues son reflejo de un problema social complejo.

En el aula, el profesor enfrenta básicamente tres problemas:

- ❖ Las concepciones que tanto el docente como los alumnos tienen sobre lo que es enseñar y lo que es aprender, y que repercuten en la tarea docente.
- ❖ Las relaciones interpersonales en el aula.
- ❖ La selección de contenidos a enseñar y estrategias aplicables.

Como lo hemos visto el *modelo de docencia crítica* plantea a la enseñanza del derecho desafíos colosales, que al analizarlos nos conducen a comprender que el modelo tradicional, con tanto arraigo en las facultades y escuelas de derecho, tiene su explicación lógica en el concepto y contenido del derecho como disciplina social.<sup>79</sup>

De ésta forma, el derecho se reduce a normas autosuficientes que se integran a un sistema y que diseñan un deber ser que no debe confundirse con el ser. Un dualismo neutro, que separa tajantemente forma y contenido. La norma es la materia prima de los juristas y abogados y el contenido es la vida social que sólo importa al hombre de derecho cuando esa vida social impacta o cae en la hipótesis de las normas.

---

<sup>79</sup> ROBLES, Gregorio. El pensamiento jurídico contemporáneo. Madrid, Debate, 1997. Pág. 227.

El derecho aparece como algo que se encuentra previamente dado. Esto es, un orden previsto o preestablecido para una sociedad o grupo humano; de tal suerte, así concebido, el derecho, se presenta como un deber ser a realizar por esa sociedad o grupo humano.<sup>80</sup>

Respecto a nuestro campo de la investigación, se delimita por criterios que conviene poner de relieve, ya que lo distinguen notablemente de otras clases de investigación.

Uno de esos criterios versa sobre el grupo de profesores que participan en una institución educativa como el grupo más importante y decisivo para recabar información.

Tomando en consideración tanto los objetivos institucionales de la Universidad Nacional Autónoma de México, como su misión y modelo educativo para el nivel de licenciatura, se hace indispensable analizar tanto los requerimientos de ingreso como de desempeño de los docentes en el área de derecho, a fin de comprobar si cumplen con los parámetros mínimos para cumplir con dichos propósitos.

Es importante resaltar, que sobre todo en la enseñanza del derecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha ponderado en apoyarse en el método tradicional como el básico, justificando dicha medida en la tradición que debe prevalecer de que la formación de los abogados debe ser formal y retórica.<sup>81</sup>

Si bien la tradición y la imagen son importantes, las instituciones educativas de enseñanza del derecho se han visto en la necesidad de revalorar su fin único, consistente en responder socialmente a las necesidades que ésta demanda, situación que en la actualidad se traduce en profesionales preparados doctrinariamente con gran desarrollo de habilidades prácticas de solución de

---

<sup>80</sup> PEÑUELAS I. La docencia y el aprendizaje del Derecho. Madrid Ponds, 1996. Pág. 39 y s.s.

<sup>81</sup> Cfr. Ídem. Pág. 40 y s.s.

conflictos. En otras palabras, *“los licenciados en derecho deben ser hombres y mujeres eminentemente prácticos destinados a ejercer una profesión de manera inmediata, o bien un hombre culto con una preparación científica en las disciplinas jurídicas, de manera que pueda merecer la denominación de jurista”*.<sup>82</sup>

Tenemos la convicción de que el problema fundamental no radica en la selección del personal docente, sino en la formación no solo pedagógica sino de actualización del mismo personal, ya que el aumento en la demanda ha propiciado que el incremento proporcional de profesores que en su mayoría carecen de la formación pedagógica necesaria que le permita dirigir con éxito la experiencia educativa.

Ante esta situación, cabe hacer la siguiente reflexión: la docencia no ha sido considerada como un área de oportunidad formal para los egresados de la carrera de Derecho, situación que se traduce en la imitación de perfiles. Los docentes enseñan como a ellos les enseñaron, sin contemplar ningún principio pedagógico tanto para diseñar su programa y planes de clases como para aplicar las evaluaciones respectivas con un carácter eminentemente objetivo y plenamente justificado.

En la Facultad de Derecho se ha realizado diversos intentos por superar las deficiencias formativas de la planta académica, uno de los más relevantes es el de 1965, con la presentación y desarrollo de los cursos de formación docente, que produjeron resultados satisfactorios en los pocos años que estuvo funcionando.<sup>83</sup>

<sup>82</sup> FIX Zamudio, Héctor. Metodología, Docencia e Investigación Jurídicas. Porrúa, México, 2001. Pág. 146

<sup>83</sup> Ídem, Pág. 119

#### 4.1. EXPOSICIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Para analizar las variables de nuestra investigación, conviene recordar que hasta el momento hemos centrado la problemática en la *relación pedagógica o proceso de enseñanza-aprendizaje*, entendida como el vínculo implicado por toda práctica educativa que se desarrolla entre una instancia (persona, grupo, institución, etc.) que enseña y otra que aprende (alumno), en la que existe un propósito de modificar en cierta medida y con sentido las actitudes, destrezas, ideas, etc. de quien aprende. Siendo su contenido, componente clave para determinar los roles y perfiles que desempeñan los sujetos que intervienen en ésta.

Expresado en términos de teoría de la comunicación se tienen los tres factores básicos: emisor (el educador), receptor (el educando) y el mensaje (el contenido). Nos interesa aquí analizar esta clase de relación en el ámbito de la licenciatura en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México, destacando en especial el papel que juega la formación pedagógica en el desempeño del profesor.

Entendiendo que el problema se da no en los contenidos jurídicos a enseñar, sino en la forma en la que se ejecuta el proceso de enseñanza-aprendizaje, los factores que predominan son:

- a. Institución- Modelo académico, objetivos y filosofía institucional.
- b. Profesorado

El modelo académico, como lo hemos señalado en capítulos anteriores, determina la corriente pedagógica a la cual se apega la institución. En el caso que nos concierne la instrumentación jurídico-administrativa de la Facultad de Derecho, no

nos concierne la instrumentación jurídico-administrativa de la Facultad de Derecho, no determina con claridad éste aspecto, lo que genera un gran vacío en la fundamentación de los objetivos y filosofía institucional.

Si no tenemos clara la forma en la que vamos a enseñar, mucho menos podremos determinar independientemente de los conocimientos adquiridos, las habilidades básicas con las que deberán contar los estudiantes al momento de egresar, situación que a su vez repercute tanto en la exposición como ejecución de los objetivos tanto pedagógicos contenidos en los programas de cada materia, como institucionales.

Como podemos observar resulta amplio el universo de variables a analizar, (propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse)<sup>84</sup>, en tal sentido nuestra investigación plantea como problema central *la trascendencia de la formación pedagógica de los docentes de la licenciatura en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, en cuanto a su desempeño en el aula, y perfil de los egresados.*

Gagné ha demostrado que en la investigación de criterios de análisis de la actividad docente se ha querido estudiar la cuestión de la efectividad de la enseñanza, tratando de identificar y seleccionar un criterio de eficacia o una serie de ellos, de medir sus asociaciones potenciales y de determinar las correlaciones actuales entre este criterio y las variables asociadas con objeto de tener una indicación sobre su validez.

Los estudios dirigidos a determinar los criterios de eficacia y perfil de los docentes, dependen del objetivo que se fija según las categorías de los sujetos implicados, que en éste caso consiste en observar profesores en ejercicio, a fin de *aportar instrumentos metodológicos y herramientas pedagógicas que les ayuden a*

---

<sup>84</sup> HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto y otros. Metodología de la investigación. Mc GrawHill, México, 1991.

*mejorar su desempeño para fortalecer el modelo constructivista de la enseñanza del derecho.*

Consecuentemente a los datos obtenidos por la observación empírica durante el primer proceder práctico, parece necesario limitar el campo de investigación. Este estudio propone analizar el comportamiento del profesor en plena acción orientadora para establecer los lineamientos básicos de su perfil.

Cualquiera que sean los tipos de paradigmas adoptados o bien centrados sobre el problema de la competencia del profesor, que no puede ser estudiada fuera del contexto, o bien que analicen el comportamiento del profesor y de los alumnos en situaciones pedagógicas, debemos definir una estrategia de observación de las características conductuales de los profesores para determinar las modalidades de registro de datos.

Para la puesta a punto de las técnicas de observación se seleccionaron los acontecimientos fundamentales a fin de registrarlos bajo una forma codificada, a través del estudio de la estructura de las comunicaciones centrada en los actos pedagógicos.

Partiendo del acto pedagógico, como toda intervención del docente que tiene como finalidad crear vínculos de comunicación para transmitir contenidos educativos, el profesor puede participar de las siguientes maneras:

*a. Verbal.* A través del uso de la comunicación verbal, el docente se muestra exponiendo contenidos o mediando a través de preguntas y respuestas estimulando respuestas conductuales en los alumnos.

1. Acepta los sentimientos positivos o negativos de los alumnos sin reprobación alguna.



2. Elogia o estimula la participación individual o colectiva.
3. Acepta o utiliza las ideas de los alumnos.
4. Planea preguntas de mediación.
5. Hace exposición de cátedra.
6. Da órdenes a seguir.
7. Critica o llama a su autoridad.
8. Hace uso de recursos o estrategias

La elección que el profesor realiza para ejercer su influencia crea las condiciones de dependencia. En el profesor existe la influencia directa cuando afirma sus propias opiniones o ideas, dirige la actividad del alumno, critica su conducta, justifica su autoridad y el uso que hace de ella. Ejerce una influencia indirecta cuando solicita las opiniones y las ideas de los alumnos para tenerlas en cuenta en la aplicación, cuando estimula la participación de éstos, acepta y clarifica sus sentimientos.

Comportamiento verbal de los alumnos:

1. Responde con participación a los estímulos docentes.
2. Se niega abiertamente a participar.
3. Silencio, confusión.

*b. No verbal.* Además de la palabra, el docente se auxilia de formas no verbales como son la expresión corporal, tales como la mímica del rostro, la sonrisa, el gesto fruncido, movimientos de la boca, cabeza, manos, dedos, posición corporal, etc. con los que transmite mensajes de aceptación o rechazo, aprobación o desaprobación, aliento o desaliento respecto de determinadas conductas de los alumnos.

Los signos no verbales son los que designan al alumno, que dan la palabra por la mirada o el gesto, que invitan a observar un fenómeno, y los que intervienen en un proceso de refuerzo.

Ante la imposibilidad de relacionar en todas sus alternativas los actos pedagógicos del docente con las reacciones de los alumnos, delimitamos los puntos de referencia destacando las respuestas de los alumnos aceptadas y rechazadas por los docentes, la ausencia de respuesta a una pregunta y las peticiones de información formuladas por los alumnos.

Contempladas las variables se ha elaborado una tabla de doble entrada indicando los actos pedagógicos relacionados con la intención dominante del docente, se eliminaron del cuadro ciertas intenciones no perceptibles objetivamente.

Definida nuestra unidad de análisis como la planta docente de la carrera de licenciado en Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México, cuya población a estudiar queda delimitada a profesores en activo y alumnos del periodo de junio-diciembre del 2002.

El estudio experimental comprendió 7500 alumnos para analizar la conducta de 800 profesores. Considerando la dificultad para medir las variables en la totalidad

de la población y la naturaleza exploratoria de nuestra investigación, se seleccionó una muestra representativa de tipo probabilístico aleatorio; es decir, del universo, la población tuvo en igualdad de circunstancias todas las posibilidades para ser elegido, más el azar fue el que lo determinó quedando de la siguiente manera:

Del universo de 7500 alumnos, contemplando un error máximo aceptable del 5%, se tomó una muestra de entre el 50% con un nivel de confianza de 95%, resultando **183 alumnos** seleccionados al azar para la aplicación del instrumento de recolección de datos.

Por lo que hace a los profesores, del universo reportado por la Secretaría General de la Facultad de Derecho de más menos 800, contemplando un error máximo aceptable del 5% con un nivel de confianza del 95%, el tamaño de la muestra a analizar es de 40 seleccionados al azar.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 4.2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En primer lugar partiremos por referir que tal y como se expuso en la introducción del presente trabajo, para comprobar nuestra hipótesis general y sustentar la propuesta de formular una propuesta del proyecto de formación pedagógica general aplicamos a la muestra estimada los instrumentos de recolección de datos basados principalmente en la escala de Lickert. **ANEXO 3**

Levantados los instrumentos, procedimos a tabular los datos, a fin de poder cerrar los siguientes resultados siempre contemplando los tres ámbitos principales que debe desarrollar todo profesor en su práctica docente: *conocimientos, habilidades y actitudes*.

Recordemos que respecto a los *conocimientos* se han contemplado como básicos los relativos a la materia que imparte, los que reflejan práctica profesional y los de carácter pedagógico, éstos últimos materia de nuestra investigación.

Por lo que hace a las *habilidades* giran en torno a su capacidad de manejar al grupo, de dirigirlo, y del logro de metas, lo que se traduce en el control de la dinámica y clima grupal, así como de estrategias de enseñanza-aprendizaje. Y en cuanto a la *actitudes*, aspecto esencialmente relacionado con el anterior se dirige su capacidad de comprender y manejar las emociones del grupo.

A fin de analizar e interpretar con claridad los resultados arrojados por los instrumentos de recolección de datos, comenzaremos por precisar las características de las muestras poblacionales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### **4.2.1. CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA POBLACIÓN ENCUESTADA**

De la población docente entrevistada el 32% pertenecen al sexo femenino y el 68% al sexo masculino. El 17% de dicha población tiene una edad entre los 31 a 40 años, mientras que el 37% tiene entre los 41 a 50 años y sólo el 35% cuenta con más de 50 años. **ANEXO 4**

Por su parte de la población de alumnos el 64% pertenecen al sexo femenino y el 36% al masculino. El 58% cursan del 1º al 5º semestre de la carrera, el 42% entre el 6º al 10º. Respecto a su edad 67% se encuentra entre los 18 y 20 años y el 33% entre los 21 a 23 años.

Asimismo, de la planta docente el 72% cuenta con estudios de licenciatura, el 25% posee el grado de maestría y el 3% restante con el de doctorado. **ANEXO 5**

Por lo que hace a la antigüedad de los maestros el 35% de la población tiene una antigüedad entre los 3 a 5 años, mientras que el 25% se encuentra entre los 6 a 10 años y sólo el 40% entre los 16 a 20 años. **ANEXO 6**

#### **4.2.2. CONOCIMIENTOS PEDAGÓGICOS DE LA POBLACIÓN DOCENTE**

Un aspecto interesante, que nos permite comprender los resultados generales es que solo el 25% de los profesores declaran haber cursado de manera formal cursos o seminarios de naturaleza pedagógica, en comparación con el 45% que indican haber tenido contacto incidental con dichos cursos y solo el 30% que niegan la importancia a éste rubro. **ANEXO 7**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por lo que hace al modelo académico el 52% de la muestra tomada a la planta docente desconocen con claridad en qué consiste el modelo académico institucional de la Facultad de Derecho, mientras que el 48% señalan como referencia el método tradicional de enseñanza expositiva al ser el aplicado en sus clases. **ANEXO 8**

Confirmando los resultados anteriores el 65% de los alumnos afirman que los docentes se apoyan en clases de exposición verbal, mientras que el 20% indican que los que se apoyan en preguntas de mediación y el 15% en actividades de investigación extra-clase. **ANEXO 9**

Cualquiera que sea la variabilidad de las cifras, revelan preponderantemente la inclinación de los docentes por el uso del monólogo o diálogo escolar, siendo el principal emisor de información controlando la comunicación en clase al centrarse en su figura confirmando el *método tradicional*.

Reflejo de ésta situación, se traduce en que el sistema de relaciones al centrarse en la figura del docente, asegura la regulación del ritmo de clase, provocando las intervenciones, deteniendo aquellas que se consideran inoportunas, haciendo respetar la disciplina de la palabra; manteniendo a los alumnos en situación de subordinación.

Sin embargo, los resultados también denotan que los docentes son conscientes de esta realidad, por lo que buscan estimular a sus alumnos a través del método interrogativo, sin que esto limite su acción directiva, considerando los tiempos de clase, el tamaño de su grupo y la amplitud de los contenidos de los programas de estudio de cada materia.

Debemos aclarar que una constante que se presenta en las clases, es que el profesor que aplica el método expositivo o de interrogación tiende a conformarse

con las conductas pasivas de sus alumnos, sin permitirse detectar las habilidades con las que cuentan sus alumnos y las que desarrollan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Recordando lo señalado en capítulos anteriores, para lograr que el proceso de enseñanza-aprendizaje culmine con éxito es requisito indispensable tratar el tema del diseño instruccional, lo que se traduce en la necesidad de que el docente desarrolle metódicamente su clase, elaborando planes tanto del curso como de cada sesión, que le permitan prever recursos, contenidos, tiempos y formas de evaluación de resultados.

Al respecto, el 74% de la población docente encuestada opinaron de las variables relativas al trabajo organizado y metódico en clase, que para impartir su cátedra siguen apuntes elaborados en cursos anteriores o se apoyan en sus obras publicadas, situación corroborada por los alumnos en un 53%. Mientras que el 73% de los maestros señalaron seguir los programas de clase dando a conocer a sus alumnos los objetivos de la materia, más no diseñar planes para cada sesión, opinión que compartieron el 64% de los alumnos encuestados. **ANEXO 10**

Si un profesor opta por un método de enseñanza, se encuentra comprometido en la formulación de un diseño instruccional en el que adecue el contenido del programa a los tiempos de clase, tamaño del grupo, estrategias de clase, recursos disponibles a los objetivos del curso y los de la materia respectiva.

En otras palabras, para organizar el proceso, el docente, después de haber definido los objetivos, propone o impone métodos de trabajo, delimita las tareas y da medios de acción.

Los actos pedagógicos que pone en práctica para alcanzar este objetivo pueden estar diversificados, e ir desde la pregunta dirigida a toda clase, para solicitar sugerencias de organización, a la orden dada a cada alumno, pasando por la

información destinada a precisar el modo de precisar los resultados, de construir un gráfico, etc.

#### **4.2.3. HABILIDADES DE LOS DOCENTES EN LA APLICACIÓN DE DINÁMICAS DE INTEGRACIÓN GRUPAL Y ESTAREGIAS GRUPALES**

Por lo que hace al trato de los profesores hacia los alumnos, el 96% de los alumnos señala que sus maestros poseen dominio de sí sin perturbarse fácilmente en clase, aunque el 65% señalaron que aunque demuestran gran autoridad en gran medida son impersonales y distantes hacia el grupo, siendo solo el 23% los que opinaron que sus profesores se interesan por los problemas escolares de los alumnos. **ANEXO 11**

Por otra parte, el 96% de la población entrevistada está de acuerdo en que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es frecuente detectar en los alumnos problemas de aprendizaje que dificultan su aprendizaje significativo, coincidiendo en un 60% en que la mayoría de los alumnos no desarrolla su razonamiento crítico al mantener una actitud pasiva.

Respecto a la forma en que los alumnos aprenden el 75% de la población docente encuestada coincide en que los alumnos memorizan la información en vez de analizarla, debido principalmente a que por tradición su formación es pasiva; mientras que el 45% de los alumnos coinciden con la afirmación apoyándose en el argumento de que la evaluación se inclina los exámenes escritos, en los que en su mayoría se califican los conocimientos textuales sea por transcripción de los apuntes o de los textos básicos. **ANEXO 12**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Variable	Profesores	Alumnos
Los alumnos prefieren memorizar información	75%	45%
La mayoría de los alumnos demuestran una actitud pasiva en clase	85%	36%

En cuanto al conocimiento y aplicación de estrategias de enseñanza- aprendizaje y dinámicas de grupo, el 93% opina que no son contempladas dentro de los parámetros de la enseñanza del derecho, ya que por tradición jurídica la cátedra expositiva es el método más implementado; por lo que las intervenciones del docente se reducen a dirigirse al grupo sea desde el escritorio o dentro de la zona de tarima del salón. Cabe hacer notar que el 35% afirma no conocer estrategias o técnicas específicas dirigidas a la enseñanza del derecho. **ANEXO 13**

Asimismo el 45% de los alumnos señala que las estrategias de clase en su mayoría versan en la exposición de temas asignados por grupos de trabajo. **ANEXO 14**

Respecto al orden en clase el 98% de los docentes manifestar dar las directrices imperativas tanto de la participación en clase como el desarrollo de las actividades en cada sesión; mientras que solo el 15% admitió utilizar las sugerencias y comentarios de los alumnos.

Variable	Profesores	Alumnos
El profesor:	Afirman:	Afirman:
Aporta información básica para investigar.	99%	90%
Promueve experiencias de clase a realizar por los alumnos extraclase.	80%	89%
Presenta material didáctico (acetatos, rotafolios, videos, etc.)	15%	10%
Utiliza el pizarrón.	79%	84%
Alienta la capacidad de análisis del alumno.	82%	85%
Durante la clase se estimula a los alumnos con la ayuda de materiales y técnicas de interés.	15%	12%

Estas conclusiones surgidas de estudios comparativos, hacen constatar el peso del modelo institucional. La estructura general de la acción pedagógica y el funcionamiento de los intercambios, se determinan por las condiciones de organización introducidas por los textos oficiales que reglamentan la situación de la enseñanza.

Lo anterior se denota cuando el 84% de la muestra docente opina que para mejorar la cátedra, los profesores si bien deben de contar con experiencia práctica que les permita estar actualizados, también deben contar con los principios básicos de carácter pedagógico, que fortalezcan su función, cumpliendo de mejor manera y con éxito su labor educativa; en comparación con el 16% que señaló estar en desacuerdo, ya que solo son necesarios los conocimientos teórico-prácticos.

Un cambio real en las modalidades pedagógicas solo es operativo si la institución proporciona al docente mayor posibilidad de instaurar formas variadas de organización de las situaciones pedagógicas, a través de cursos de formación.

En resumen, los resultados apuntan hacia una posible interacción de algunas características del docente y de su comportamiento, que a su vez producen o pueden producir efectos sobre los estudiantes. Estas características son personalidad, edad, experiencia, conocimientos jurídicos y formación pedagógica, mismas que afectan en mayor o menor medida el compromiso y satisfacción con la labor de enseñanza y el uso de técnicas y modos de interacción más efectivos en los logros cognitivos.

### 4.3. PROPUESTA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje universitario, construido por representaciones personales situadas en un plano de actividad social y de experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento en solitario, sino gracias a la mediación de los otros y en un momento contextual cultural particular.

Durante mucho tiempo, los docentes universitarios han accedido a un modelo dado fijado por la tradición, establecido de manera empírica por las instituciones educativas, y en especial o en lo concerniente a la enseñanza del Derecho, que en gran medida se encuentra plasmada de estereotipos conductuales transmitidos de generación a generación. *“Los abogados forman a los abogados”*.

Sin embargo, debemos reconocer que en términos generales los sistemas educativos han ido evolucionando, procurando modificaciones en el contenido y metodología de las materias, intentando transformar los tipos tradicionales de educación formal, en el entendido de que las actitudes y los comportamientos de los alumnos en todo proceso pedagógico sufren transformaciones dependiendo del *modelo educativo* aplicado.

Más es necesario destacar, que para definir los aspectos anteriores, resulta indispensable definir el *modelo académico* a seguir, de acuerdo con el perfil de egreso que se pretenda lograr en los alumnos. Por ello y considerando que las necesidades actuales imperantes en el ámbito jurídico, se demandan *profesionales con formación teórica, de análisis crítico y preparación práctica que cuenten con principios éticos rectores que les permitan desempeñar con respeto y honorabilidad cualquier campo de acción, sea en calidad de consultor, litigante, investigador, docente entre otros.*

La imposición de un modelo académico, supone implícitamente la valoración de la competencia docente, misma que resulta indiscutiblemente necesaria determinar, ya que la *calidad de la enseñanza se verá reflejada en proporción a la calidad de los docentes partícipes en el proceso.*<sup>85</sup>

En el pasado, con énfasis variante según las culturas se encomendaba a los profesores la tarea de ayudar a los jóvenes a convertirse en el tipo de personas valoradas por la comunidad. Mayor instrucción, guía personal y conducta ejemplar eran partes importantes del papel del maestro. Pero los tiempos cambian y los papeles tradicionales de la enseñanza se han modificado a medida que las expectativas por los sistemas educativos han evolucionado.

Al llegar a este punto resalta la importancia de una *formación docente eminentemente reflexiva, en el que el profesor deja de ser el centro del proceso educativo para convertirse en pieza clave de dirección intelectual.*<sup>86</sup>

Siguiendo el andamiaje cognitivo propuesto por Bruner, y considerando las necesidades actuales del profesional del Derecho, resulta explicable la función eminentemente tutorial y de guía del docente, ya que enseñar no sólo supone proporcionar información, sino *ayudar a aprender* a través del desarrollo de habilidades de carácter cognitivo, puesto que los alumnos aprenden las formas de arte profesional mediante la práctica de hacer o ejecutar reflexivamente aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así gracias a la mediación que ejercen sobre ellos otros prácticos reflexivos más experimentados, que usualmente son los profesores.

---

<sup>85</sup> Los estudios recientes muestran que esta competencia es una aptitud para conducirse de un modo específico, dentro de una situación social determinada, con vistas a producir efectos aprobados por los miembros del ambiente universitario.

<sup>86</sup> Cfr. DÍAZ Barriga A. Tarea Docente. Una perspectiva didáctica grupal y social. México, Nueva Imagen, 1993. Pág.69

Para ello el docente debe tener un buen conocimiento de sus alumnos en cuanto al nivel, cantidad y calidad de sus conocimientos previos, así como sus hábitos, actitudes y valores que demuestren ante el estudio de las materias en concreto, ya que no se desarrolla la misma dinámica en una clase de Derecho objetivo que en alguna materia procesal o clínica; es decir para cada una se requiere una adaptación del modelo pedagógico.

En otras palabras, para algunas áreas como las sustantivas del Derecho se requiere el desarrollo no solo de la capacidad de análisis en el alumno, sino además el apoyo de los procesos de atención y memorización de estructuras básicas de información; mientras que en materias adjetivas es indispensable fomentar en el alumno la capacidad de análisis y aplicación práctica de la norma.

En el logro de la adaptación pedagógica para cada materia se requiere que el docente tome en cuenta con los siguientes aspectos fundamentales:

- a) El conocimiento previo del alumno, y
- b) Los desafíos que deberá generar, a fin de promover la modificación y cuestionamiento del conocimiento. Respecto a éste punto, debemos acotar que los estímulos no surten efectos homogéneos en los alumnos, ya que al tratarse de estilos cognitivos diversos se pueden lograr diferentes resultados en cada uno de los educandos.
- c) Fines de la enseñanza jurídica y validez de contenidos.
- d) Prácticas institucionales y políticas educativas.

De esta manera, resulta claro que el eje central del proceso enseñanza-aprendizaje resulta ser la tarea del docente, al tener en sus manos la guía y dirección del aprendizaje reflexivo en el aula, debiendo apoyarse en la cuidadosa *planeación de la enseñanza* para el logro exitoso de los objetivos previamente planteados.

Por ello, la actividad docente y los procesos de formación deben plantearse con la intención de *generar un conocimiento didáctico que trascienda el análisis crítico y teórico para llegar a propuestas concretas y realizables.*

Definida la labor docente es de suponer que sus intervenciones deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea de aprendizaje manifestado por el alumno en lograr el objetivo educativo planteado.

*La función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.*<sup>87</sup>

Crecientemente las sociedades han comenzado a medir a la gente en términos de certificación educativa, por tanto, para contribuir al avance social de los estudiosos del Derecho se espera que los docentes les ayuden a alcanzar la certificación deseada.

Frente a las múltiples metas de la formación jurídica y tomando en cuenta los numerosos enfoques teóricos del tema, no podemos concebir un concepto único de efectividad docente, más si de *enseñanza efectiva, entendida como aquella que cumple con éxito con los objetivos institucionales, de programa y de clase propuestos.*

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo.

---

<sup>87</sup> **DÍAZ** Barriga Frida y Gerardo Hernández Rojas. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw Hill, México, 2000. Pág. 2

El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículum en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo.

Es ahí, donde los instrumentos de observación del comportamiento del docente juegan un papel decisivo en la organización del proceso educativo, al procurar los medios de análisis de los esquemas de acción empleados para examinar la estrategia aplicable de conformidad con los objetivos de enseñanza-aprendizaje.

La definición operativa de *los objetivos educativos permiten determinar los criterios de medida para verificar los resultados de enseñanza*, en términos de los comportamientos y relaciones que se presenten del docente y los efectos producidos.

Más el examen del papel y de los comportamientos del que enseña no puede emprenderse más que por el estudio del acto didáctico, entendido como una acción dialéctica organizada y orientada por una persona que tiene una posición privilegiada en el grupo, con el fin de provocar modificaciones del comportamiento a través de procedimientos perceptivos, psicomotores, cognoscitivos y afectivos.

La observación del comportamiento docente ha permitido hacer el estudio comparativo de los datos destacados para cada categoría de actos, considerando el método de enseñanza aplicado por el profesor inscribiendo su acción en una distribución constante de actos pedagógicos.

La relación global de datos destacados de los actos pedagógicos de un docente al desarrollar una lección hace posible el examen de la naturaleza de las funciones que él asume y sus implicaciones, permitiendo a partir de la detención de fallas y aciertos, determinar un mínimo deseable de los conocimientos que propicien desarrollar de menor manera la labor académica.



Es por ello, que las intervenciones del docente, las reacciones provocadas en los alumnos, se identifican y codifican, y se reconstituyen las etapas del procedimiento pedagógico del que enseña. Los instrumentos de análisis descriptivo de las modalidades de la acción adoptada por el docente, procuran puntos de apoyo suplementarios para examinar las elecciones que realiza consciente o inconscientemente, a fin de constatar si la forma de intervención es la correcta para el logro de los objetivos planteados en origen.

De esta manera, el análisis crítico permite determinar objetivos más precisos, concebir nuevas estrategias y tácticas pedagógicas que resulten dirigidas y acertadas, ya que en la medida en la que se tenga un buen manejo grupal se puede dirigir las estrategias necesarias que permitan desarrollar las habilidades consideradas en los objetivos del curso e institucionales, y por consiguiente de clase.

Como las interacciones en clase constituyen un proceso complejo, ningún sistema que se proponga identificar y clasificar las variables de la situación pedagógica puede pretender informar por completo la totalidad de los aspectos fundamentales que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los sistemas centrados en los análisis de las interacciones en clase buscan captar los componentes emocionales de la situación, resonancias afectivas de un comportamiento, codificando las formas de reaccionar del docente en relación con las emociones grupales, ideas y acciones de los alumnos.

Los sistemas centrados en los aspectos cognoscitivos consideran el componente intelectual. Mientras que los sistemas que giran sobre el eje de las relaciones socio-afectivas, quieren definir el clima de clase, los procesos de comunicación con relación a la adquisición de información y mecanismos de evaluación.

Por su parte los estudios funcionales del acto didáctico responden al análisis de la actividad docente y su repercusión en el cumplimiento de los objetivos de clase e institucionales.

En consecuencia, *el acto de enseñanza tiende a emprenderse en unión con el acto de aprendizaje<sup>88</sup>*, para determinar las características de los estímulos y manipularlos, para conocer las variables esenciales del clima de clase y saber cuáles son las que pueden estabilizarse o modificarse.

En todo modelo pedagógico de formación docente se hace indispensable contar con mecanismos de control que permitan a los sujetos situarse en los momentos sucesivos de su aprendizaje y evaluar los progresos que se consigan.

Para que una evaluación aporte informaciones explotables en el aprendizaje, debe referirse a objetivos reconocidos por el grupo y proveer criterios de apreciación de los resultados con relación a los objetivos, considerando el modelo aplicable y la materia de estudio, así como las habilidades a desarrollar por parte de los alumnos.

En conclusión, el cambio didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje se centra en la práctica docente. Por lo que siguiendo el modelo constructivista, en el que hemos apoyado la presente propuesta y teniendo en cuenta como meta de la actividad docente de incrementar la competencia, la comprensión y la actuación de sus alumnos, los docentes deben contar con los siguientes requisitos básicos:

### ***1. Conocimientos teórico-prácticos de la materia jurídica a impartir.***

---

<sup>88</sup> Cfr. MELERO Zabal, M.A. y Fernández Berrocal P. La interacción social en contextos educativos. México, Siglo XXI, 1995. Pág. 87.

*2. Conocimientos de aspectos pedagógicos fundamentales del proceso enseñanza-aprendizaje.*

*3. El ánimo y gusto por la enseñanza.*

En tanto los numerales uno y dos, quedan plenamente justificados con la exposición hecha en párrafos anteriores y respecto al tercero conviene hacer hincapié que no solo la formación teórica y práctica hace al buen profesor, sino el encanto personal, gusto y entrega que demuestre en el desempeño de su labor.

De esta manera, la concepción respecto a los profesores del campo jurídico se transforma de un simple transmisor de conocimientos al guía creativo promotor de estructuras cognitivas de pensamiento crítico.

Sin embargo, conviene resaltar que el objetivo fundamental de ésta propuesta *no consiste en desarrollar en profesores especialistas en Derecho esquemas de conducta rigurosamente idénticos, sino determinar los conocimientos, habilidades y aptitudes con las que básicamente deben contar para cumplir con éxito su función académica respetando en cada uno su estilo personal que hace de su desempeño único.*

Consideramos que con todo lo expuesto en éste apartado, se justifica la importancia de ofrecer al docente una formación que incluya fundamentos conceptuales pero que no restrinjan a éstos, sino que incluyan una reflexión sobre su propia práctica docente y la posibilidad de generar alternativas de trabajo efectivas.

*El objetivo de la propuesta de formación pedagógica como curso complementario de los Licenciados en Derecho, se centra en brindar a los docentes la posibilidad y los elementos necesarios que les permitan encontrar su propio estilo de enseñanza, soportado en aspectos pedagógicos que justifiquen la efectividad de su labor y que les permita asumir de manera responsable y autónoma su función.*

Los ejes principales de programa de formación docente que proponemos pretenden asegurar la pertinencia, aplicabilidad y permanencia del aprendizaje desarrollado y son:

*1. Eje de marco teórico conceptual sobre aspectos pedagógicos fundamentales*, relativos a los modelos educativos que determinan los procesos individuales, interpersonales y grupales que se gestan en el aula y que propician la adquisición de un aprendizaje efectivo.<sup>89</sup>

Por ello, sugerimos que éste eje quede integrado por los siguientes módulos:

### *1) Marco conceptual*

**Objetivo específico:** Proporcionar al docente los elementos teóricos, metodológicos y de aplicación que le permitan contrastar diferentes teorías acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los temas a desarrollar en éste módulo son:

1. Aportaciones conductistas a la Tecnología Educativa
2. Implicaciones de la Gestalt en las corrientes Cognitiva y Constructivista

---

<sup>89</sup> Se entiende por aprendizaje efectivo, sinónimo del aprendizaje significativo, aquél que hace suyo el alumno, pasando de un simple proceso cognitivo a uno de metacognición.

3. El humanismo en la Educación
4. Repercusiones de los modelos pedagógicos en el ámbito docente

## ***2) Habilidades Docentes y Dinámica Grupal.***

Tanto los docentes como los alumnos son personas que actúan de acuerdo con su naturaleza y personalidad individual, lo que se traduce en el conocimiento de técnicas que le permitan al profesor crear la atmósfera óptima para el conveniente desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Objetivo específico:** Reconocer y desarrollar las habilidades que le permitan promover en sus estudiantes la construcción del conocimiento, mediante el pensamiento crítico y reflexivo; así como conozca los elementos teóricos metodológicos sobre el comportamiento y desarrollo de los grupos ambientales educativos.

Los temas a desarrollar en éste módulo son:

1. Comunicación efectiva.
2. Técnicas de mediación.
3. Motivación y efectos en el aprendizaje.
4. Desarrollo de la comunicación afectiva.
5. Caracterización de los grupos escolares.
6. Condiciones internas y externas del desarrollo grupal.
7. Clima y dinámicas de grupo.
8. Fases del desarrollo grupal.
9. Técnicas de motivación para la participación grupal.



***2. Eje de reflexión crítica sobre la práctica docente que aporte instrumentos del contexto escolar que generen prácticas alternativas innovadoras en la práctica de la enseñanza.***

Para cumplir con las pretensiones de éste eje, lo integramos con los siguientes módulos:

***1) Diseño Instruccional***

**Objetivo específico:** Proporcionar a los docentes los lineamientos básicos de toda planeación educativa.

1. Fundamentos del Diseño Instruccional.
2. Elaboración de planes de clase y cartas descriptivas.

***2) Estrategias y Recursos de clase.***

**Objetivo específico:** Proveer al docente de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que le permitan remarcar diferentes procesos cognitivos.

Los temas a desarrollar en éste módulo son:

1. Estrategias de enseñanza de promoción del aprendizaje para:
  - Activar conocimientos previos.
  - Orientar la atención.
  - Organizar la información.
  - Promover enlaces entre conocimientos e información previa.
2. Estrategias cognitivas de aprendizaje para la:
  - Comprensión de textos.

- Procesamiento de la información.
- Modelos explicativos.

### ***3) Técnicas e instrumentos de Evaluación.***

**Objetivo específico:** Desarrollar en el participante las destrezas necesarias para diseñar instrumentos de evaluación de aprendizaje que le permitan medir, valorar y acreditar de manera objetiva los conocimientos teórico-metodológicos promovidos desde su materia.

Algunos de los temas que se sugieren para éste módulo son:

1. Caracterización del proceso de evaluación del aprendizaje.
2. Proceso técnico para la evaluación del aprendizaje
3. Diseño de instrumentos de evaluación.
4. Análisis de resultados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

MÓDULO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA  
DOCENTES DE NIVEL LICENCIATURA EN LA FACULTAD  
DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO

OBJETIVO GENERAL. Brindar a los docentes la posibilidad y los elementos necesarios que les permitan encontrar su propio estilo de enseñanza, soportado en aspectos pedagógicos que justifiquen la efectividad de su labor y que les permita asumir de manera responsable y autónoma su función.

I. MARCO TEÓRICO PEDAGÓGICO

1.1. Marco conceptual

- 1.1.1. Aportaciones conductistas a la Tecnología Educativa
- 1.1.2. Implicaciones de la Gestalt en las corrientes Cognitiva y Constructivista
- 1.1.3. El Humanismo en la Educación Universitaria
- 1.1.4. Repercusiones de los modelos pedagógicos en el ámbito docente

1.2. Habilidades Docentes y Dinámica Grupal

- 1.2.1. Comunicación efectiva y técnicas de mediación
- 1.2.2. Motivación y efectos en el aprendizaje
- 1.2.3. Caracterización de los grupos escolares
- 1.2.4. Condiciones internas y externas del desarrollo grupal
- 1.2.5. Clima y dinámicas de grupo
- 1.2.6. Fases del desarrollo grupal y técnicas de motivación



## 2. PRÁCTICA DOCENTE



### 2.1. Diseño Instruccional

2.1.1. Fundamentos del Diseño Instruccional

2.1.2. Técnicas para la elaboración de cartas descriptivas y planes de clase

### 2.2. Estrategias y Recursos de clase

2.2.1. Estrategias de Enseñanza para:

2.2.1.1. Activar conocimientos previos

2.2.1.2. Orientar la atención

2.2.1.3. Organizar la información

2.2.1.4. Promover enlaces cognitivos

2.2.2. Estrategias de Aprendizaje

2.2.2.1. Comprensión de textos

2.2.2.2. Procesamiento de la información

2.2.2.3. Modelos explicativos

### 2.3. Técnicas e Instrumentos de Evaluación

2.3.1. Caracterización del proceso de evaluación

2.3.2. Proceso técnico para la evaluación del aprendizaje

2.3.3. Diseño de instrumentos de evaluación

2.3.4. Análisis de resultados

## Conclusiones

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**PRIMERA.** Es preciso reconocer que la enseñanza del derecho durante muchos años, ha permanecido inmutable ante los avances tecnológicos y científicos que dentro de la sociedad se han generado, a pesar de que los requerimientos de la misma sociedad se han transformado hacia una tendencia más crítica de los profesionales del derecho.

La simple observación de los fenómenos sociales confirma que la educación se desenvuelve siempre en un medio social que la condiciona, y que es necesaria para la sobrevivencia de cualquier grupo social, no importando lo avanzado o primitivo que éste pueda ser.

**SEGUNDA.** Uno de los pilares del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo constituye el docente, quien a través de su labor define en gran medida el tipo de formación de los egresados, por medio del desarrollo de diversas habilidades, entre ellas la más trascendente, el pensamiento crítico.

Con frecuencia el trabajo docente es ejercido con una actitud dogmática que condiciona la forma de relación que establece el docente tanto con el conocimiento como con sus alumnos. Este condicionamiento se manifiesta en una rigidez que paulatinamente frena la capacidad de criticar la propia práctica docente y de aprender partiendo de la reflexión sobre la misma.

**TERCERA.** Debemos reconocer que dentro de los perfiles u orientaciones profesionales de los licenciados en derecho, el rol del docente es visto como incidental, por lo que se le ha restado importancia a la formación pedagógica que dichos profesionales deben recibir para realizar una efectiva intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**CUARTA.** La creencia de los profesores en derecho es fundamentalmente enseñar bajo los parámetros en los que ellos mismos aprendieron, situación que no permite una evolución en sus propias perspectivas educativas, a fin de cumplir de mejor manera con los objetivos y finalidades de la institución educativa.

**QUINTA.** En la integración de los individuos a la sociedad, por medio de la socialización, se adoptan muchos valores e interpretaciones de la realidad, de una manera inconsciente. En las diversas instituciones sociales hay valores no explícitos; esto también sucede en el ámbito educativo; por lo que cuando se pretende un cambio sustantivo es necesario explicitar normas, valores y finalidades, para poner en cuestión si dichas normas y valores pretenden la transformación de la realidad o bien tienden a presentar una visión congelada de la misma, en donde valores, normas y conocimientos se presentan como algo dado y no como un proceso.

Es el reconocimiento de este carácter de proceso, lo que permite pensar en un futuro diferente para la educación universitaria; pero éste futuro nace del necesario cuestionamiento de una realidad histórica determinada en la que se presenta el proceso educativo.

Para que se pueda dar una transformación de fondo en el campo del derecho, se hace indispensable en primer lugar, redefinir el perfil profesional del docente en Derecho y los modelos educativos de las instituciones académicas, lo que por consiguiente promoverá que los profesores modifiquen su práctica docente en coincidencia con los objetivos previstos a cumplir en la formación del perfil profesional del egresado pasando de ser meros repetidores de información a promotores del espíritu crítico, la

comprensión de problemas y sus respectivas conexiones, la búsqueda de opciones resolutorias, el análisis de valores, etc.

**SEXTA.** Al cuestionar la labor que desarrollan los docentes, es importante para nosotros contar con elementos analíticos que nos orienten, En algunas ocasiones los análisis que se realizan de dicha labor parte de un nivel utópico que deposita en el docente y en la institución educativa una identidad idealista que los aísla de las necesidades reales. Otros de los análisis extremos, hacen que la figura del profesor represente un mero reproductor mecánico e inconsciente de su tradición educativa.

**SÉPTIMA.** A fin de que los docentes cumplan con la transformación de su labor hacia aspectos más críticos, se hace necesario reconocer la importancia del conocimiento sobre el manejo que se tiene de un grupo, en donde el entendimiento de los roles estereotipados que juegan tanto profesores como alumnos proporciona la posibilidad de penetrar en la búsqueda de dicha transformación pedagógica institucionalizada.

Es por ello que resulta parte de la instrucción pedagógica del docente el conocimiento tanto de dinámicas grupales como de estrategias de enseñanza- aprendizaje.

**OCTAVA.** Es conveniente que los docentes en derecho dentro de su perfil curricular, no sólo sean reconocidos por su trayectoria y experiencia laboral que brinda la posibilidad de actualización, sino su experiencia y formación pedagógica.

Por otra parte, durante el ejercicio del docente resulta conveniente la creación de un *instrumento metodológico* que contenga las bases primarias de los aspectos más relevantes a desarrollar en la labor educativa,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

tales como la planeación de clase, la estructuración de planes y programas, el uso de dinámicas grupales que permitan el mejor desempeño del grupo, los mecanismos y estructuras de elaboración de los instrumentos de evaluación, entre otros aspectos; mismo que se imparta en *módulos de actualización pedagógica*.

Asimismo se debe aclarar que contra lo que se pudiera pensar dicho instrumento tiene como objetivo primordial el fortalecimiento curricular del docente, a fin de engrandecer y perfeccionar su labor, sin intervenir con el principio de libre cátedra y mucho menos con su personalidad creativa.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## FUENTES DE CONSULTA

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS

ANTIGA y Tenorio. Guía para elaborar proyectos de investigación. México, UNAM, 1992. Págs.

ALANIZ Huerta, Antonio. Formación de Formadores. Curso de formación de profesores, Fondo para el desarrollo de la investigación y la docencia. México, ITESM Trillas, 1999. Págs. 129.

ARAUJO B , Joao. Tecnología Educativa. Teorías de Instrucción. Paidós Educador, Argentina, 1993. p.326.

ARNAZ, José A. La planeación curricular. Curso de formación de profesores. México, Trillas, 1998. Págs. 74.

ASTI Vera, Armando. Metodología de la Investigación. Buenos Aires, Kapduz, 1968. Págs. 195.

BLANCO Beledo, Ricardo. Docencia y desarrollo humano. México, Alambra, 1982. Págs. 150.

BAROCCIO Quijano, Roberto. La formación del docente. México, Trillas, 1993. Págs. 149.

BARRIOS Aros, Charo. La formación docente. Barcelona Paidós, 1988. Págs. 256.

BELTRÁN, Godofredo. El abogado moderno. México, 1959. Págs. 120.

BIELSA, Rafael. La Abogacía. Buenos Aires, Abeledo Perrot, 1986. Págs. 518.

BIGGE L. Morris. Teorías del aprendizaje para maestros México, Trillas, 1996. Págs. 523.

BONBOIR A. Taxonomía de los objetivos. Análisis de las tareas en una pedagogía para mañana. Madrid, Morata, 1975. Págs. 396.

BRUNER, J.S. Actos de significados. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid, Alianza, 1991. Págs.462.

CARREÑO, Alberto. La real y Pontificia Universidad de México. México, s/e, 1961. Págs. 353.

- CASARINI Ratto, M. Teoría y diseño curricular. México, ITESM Trillas, 1997. Págs. 108.
- CASTREJÓN Diez, Jaime. La educación superior en México. México, SEP, 1976. Págs. 263.
- CERVANTES Ahumada Raúl. Cincuenta años de docencia universitaria. México, UNAM, Facultad de Derecho, 1991. Págs. 859.
- COLMENAREZ M. Néstor. Modelo de docencia jurídica. Venezuela, Universidad de Carabobo, Facultad de Derecho, 1979. Págs. 123.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith. Formación de Maestros Universitarios en México. México, UNAM-CESU, 1999. Págs. 259.
- Curso introductorio de formación docente. México, CONALEP, Centro de Formación y Actualización Docente. S/f. 2Vol.
- Hacia el futuro de la formación docente en la educación superior. México, Centro de Estudios sobre la UNAM, 1999. Págs.259.
- Técnicas para el aprendizaje grupal. México, UNAM-CESU, 1999. Págs.549.
- DAVINI, María Cristina. Formación Docente en cuestión. México, Paidós. 1995. Págs. 164.
- DELVAL, J. Tesis sobre el constructivismo. La construcción del conocimiento escolar. Barcelona, Paidós, 1997. Págs. 259.
- DEWEY, Jhon. Democracia y Educación. Introducción a la filosofía. Madrid, Morata, 1995. Págs.312.
- DÍAZ Barriga, Ángel. Docente y Programa. Buenos Aires, Rei, 1990. Págs. 154.
- Didáctica y currículum. México, Trillas, 1984. Págs. 93.
- Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y social. México, Nueva Imagen 1993. Págs. 179.
- DÍAZ Barriga F. Castañeda M. Y Lule, M.L. Destrezas académicas básicas. Departamento de Psicología Educativa, México, Facultad de Psicología, UNAM, 1978. Págs. 397.
- DÍAZ OROZCO y otros. Formación y práctica docente. México, Plaza y Valdés, 1996. Págs. 429.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- DREEBEN, R.** "The unwritten currículo and its relation to values". Currículo Studies. Vol. 8, No. 2. pp.111-124. Traducido al castellano por GIMENO J. Y PEREZ, A. (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal. Págs. 264.
- DUCOING Watty, Patricia.** Sujetos de la educación y formación docente. México, Consejo Mexicano. S/f. Págs. 361.
- DURKHEIM, E.** Educación y sociología. Bogotá, Linotipo. Págs. 238.
- ESCOBAR, Edmundo.** Nuevas aportaciones a la pedagogía del Derecho. México, Porrúa, 1969. Págs. 110.
- Elementos para un perfil profesional del docente. Centro de Estudios Latinoamericanos, 1980. Págs. 231.
- Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. México, Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. 1987. Págs. 220.
- ESCURRA, Ana María.** Formación docente e innovación educativa. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social. S7f. Págs. 148.
- FERNÁNDEZ García, Raúl.** Metodología de la Investigación. México, Trillas, 1997. Págs. 226.
- FIX Zamudio, Héctor.** Ensayos sobre la docencia e investigación jurídica. México, UNAM, 1981. Págs. 432.
- GAGNÉ, Robert.** Las condiciones del aprendizaje. México. Nueva Editorial Interamericana. 1979. Págs. 296.
- Research on teaching. 1963 Págs. 359
- GIL Fernández, Pilar.** Diccionario de las ciencias de la educación. México, Santillana, 1995. Págs. 278.
- GONZÁLEZ Flores, Olga y otros.** El trabajo docente. México, ILCE Trillas, 1999. Págs. 180.
- GONZÁLEZ Rivero, J.** La residencia en la formación docente. Buenos Aires, Humanitas, 1972. Págs.75.
- GONZÁLEZ Sanmamed, Mercedes.** Formación Docente. Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias. 1995. Págs. 258.





- GOUD L. Thomas.** Psicología educativa contemporánea. México, McGraw Hill, 1996. Págs. 326.
- GROS Salvat, Beguna.** Ser profesor. Palabras de Docencia Universitaria. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1995. Págs. 68.
- HERNÁNDEZ Sampieri.** Metodología de la Investigación. Mac Graw Hill, México, 2000. Págs. 501.
- HUERTA, J.** Organización y fundamentos del diseño curricular universitario. Curso de Formación de Profesores. México, ITESM Trillas, 1998. Págs. 106.
- HURTADO, Eugenio.** La Universidad Autónoma: 1929-1944. Textos y documentos Legislativos. México, H. Congreso de la Unión, 1980. Pág. 632.
- INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN DE TECNOLOGÍA EDUCATIVA.** Marco Conceptual para la practica docente. Primera y segunda parte. México, Universidad Tecnológica de México. s/f.
- JÍMENEZ Rueda, Julio.** Historia Jurídica de la Universidad de México. México, s/e, 1955. Págs. 248.
- LARROYO, Francisco.** Didáctica General Contemporánea. México, Porrúa, 1979. Págs., 398.
- LÓPEZ Betancourt, Eduardo.** Pedagogía Jurídica. México, Porrúa, 1996. Págs. 210.
- LULE, Ma. De Lourdes y Diana Pacheco Pinzón.** Metodología del Diseño Curricular. México, Trillas, 1998. Págs. 175.
- MARTÍNEZ Sánchez, Fernando.** Cuestiones universitarias y la enseñanza del Derecho. Uruguay, Universidad de la República, Facultad de Derecho, 1993. Págs. 116.
- MARTÍNEZ Val. José Ma.** Abogacía y Abogados. Barcelona, Bosch, 1990. Págs. 278.
- MELERO Zabal, M.A. y Fernández Berrocal P.** La interacción social en contextos educativos. México, Siglo XXI, 1995. Págs. 359.
- MORA, José María Luis.** Obras Sueltas México, s/e. 1963. Pág. 216.
- O'GORMAN, Edmundo.** Justo Sierra y los orígenes de la Universidad de México. Seis Estudios Históricos de Tema Mexicano, México, 1960. Págs. 525.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- PADILLA** Arias, Alberto. Formación de profesores universitarios en México. México, UNAM, División de Ciencias Sociales Xochimilco, 1996. Págs. 283.
- PALLADINO**, Enrique. Investigación educativa y capacitación docente. Buenos Aires, Espacio, 1995. Págs. 91
- PANSZA** González, Margarita. Pedagogía y Currículo. México, Genika, 1989. Págs. 107.
- PAREDES** Meanos, Zulema. Hacia la profesionalización del docente. Buenos Aires, El Ateneo, 1995. Págs. 62.
- PEÑUELAS** I. La docencia y el aprendizaje del Derecho. Madrid, Ponds, 1996. Págs. 106.
- PICHÓN** Riviere Enrique. Teoría del vínculo. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985. Págs. 447.
- PINTO** Mazal, Jorge. La Autonomía Universitaria. Comisión Técnica de Estudios y Proyectos Legislativos, México, 1974. Págs. 522.
- REPETTO**, E. Fundamentos de orientación. La empatía en el proceso orientador. Madrid, Morata, 1977. Págs. 473.
- ROBLES**, Gregorio. El pensamiento jurídico contemporáneo. Madrid, Debate, 1997. Pág. 327.
- RODRÍGUEZ**, Azucena. El proceso de aprendizaje en el nivel superior. Colección Pedagógica Universitaria. Centro de Estudios Educativos de la Universidad Veracruzana, México, Págs.120.
- RODRÍGUEZ** Moneo, M. Conocimiento previo y cambio conceptual. Buenos Aires, Aique. 199. Págs. 376.
- ROUSSEAU** Jean Jacques. Emilio o la Educación. Jean Jacques Rousseau. México, Bruguera, 1971. Págs. 318.
- RUEDA** Beltrán, Mario. La evaluación de la docencia universitaria. México, UNAM, Facultad de Psicología, 1996. Págs. 177.
- RYANS**, David. Characteristics of teachers. Washington, D.C., American Council on Education 1960. Págs. 520
- SASTRE**, G.; Moreno, M. Descubrimiento y construcción de conocimientos. Barcelona, Gédisa. Págs. 169.



- SCHMELKES**, Corina Manual para la elaboración de Tesis. México, Harla. Págs. 214.
- SCMIKER A.J.** Didáctica General. Buenos Aires, Losada. Págs. 278.
- SKINNER**, B.F. Sobre el conductismo. Barcelona. Fontanella, 1975. Págs. 257
- STONES**, E. Aprendizaje y enseñanza. México, Cima 1972. Págs. 189.
- VARGAS** Menchaca, F. Manual para la elaboración de Tesis de Posgrado. México, UNAM, 1998. Págs. 378.
- VIGOSTKY**, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona Crítica. 1979. Págs. 459.
- WEISS** C.H. Investigación Educativa. México, Trillas, 1997. Págs. 176.
- WITKER**, Jorge. Antología sobre la enseñanza del Derecho. México, UNAM. 1976. Págs. 315.
- Metodología de la Enseñanza. Bogota, Temis, 1987. Págs. 224.
- Docente y Programa. Buenos Aires, Rei, 1990. Págs. 154.
- La enseñanza del Derecho. México, Editorial Nacional, 1975. Págs. 173.
- YUREN** Camarena, Ma. Teresa. La educación. México, Trillas, 1998. Págs. 129.
- ZORRILLA** Arena, Santiago. Introducción a la metodología de la Investigación. México, Océano, s/f. Págs. 372.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

**CORONA** Delgado, María. Algunas reflexiones sobre la formación docente y su profesionalización. Tesis profesional.

**GRACIDA** Durán, Claudia. Una experiencia en investigación docente. Tesis profesional.

**HERNÁNDEZ**, Pedro. Diseñar y enseñar. Teorías y técnicas de programación. Tesis profesional.

**HINOJAL**, Alfonso. " Nuevos pasos en el desencanto: la sociología del currículum". Infancia y Aprendizaje No. 25, México. Págs. 130.

**Informe del Rector 1999** publicado por la Universidad Tecnológica de México.

**THORNBURG**, David. Visiones del futuro de la educación. Quipus, Vol.5, Núm. 1, Septiembre, 1998.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## FUENTES VIVAS

Profesores del área de Derecho de la Universidad Tecnológica de México,  
Campus Sur.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## FUENTES VARIAS

Padrón escolar de profesores en la carrera de Derecho.

Informe del padrón escolar expedido por la Secretaría General de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## FUENTES CIBERNÉTICAS

1. Base de Datos Ciber 4.
2. Base de Datos Tecnológico de Monterrey.
3. Base de Datos DGB UNAM.
4. Base de Datos Eric.
5. Base de Datos de la Universidad Complutense de Madrid España.

# **Anexo 1**





## MARCO INSTITUCIONAL DE DOCENCIA

La Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario aprobó en sesión del pasado 16 de febrero de 1988, la expedición del "Marco Institucional de Docencia" en los siguientes términos:

### Presentación

La UNAM debe asumir cabalmente la responsabilidad de contribuir a atender, mediante sus tareas de docencia, investigación y extensión de la cultura, las necesidades de los distintos sectores, tanto en la formación de recursos humanos, como en lo concerniente a la generación de conocimientos y su difusión.

Para que la UNAM lleve a efecto sus funciones de mejor manera es indispensable establecer principios generales que orienten la función docente, a partir de los cuales pueden desprenderse las características básicas que todo plan de estudios de la UNAM debe contener, así como los elementos que han de ser aprobados en la creación, modificación y evaluación de los mismos.

En cumplimiento de lo señalado por el Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, la Secretaría General presenta a la consideración de la Comisión del Trabajo Académico del Consejo Universitario el proyecto de Marco Institucional de Docencia de la UNAM, Instrumento que pretende contribuir a la planeación y el desarrollo del proceso educativo universitario.

El objetivo del Marco Institucional de Docencia es establecer los principios generales que orienten la función docente, haciendo explícitos los lineamientos para el desarrollo de los planes y programas de estudio, que aseguren la congruencia de los mismos con las necesidades sociales, culturales y académicas, así como los objetivos del nivel académico que se pretende lograr.

El proyecto de Marco Institucional de Docencia que se presenta a continuación incluye tres grados apartados. En el primero se describen brevemente los motivos y la importancia de establecer un Marco Institucional de Docencia en la UNAM; en el segundo, se presentan los principios generales que deben normar el desarrollo de la docencia en la Universidad, en tanto que en el tercero se describen los lineamientos aplicables a los planes y programas de estudio.

### I. FUNDAMENTACIÓN

En su ley Orgánica se concibe a la Universidad Nacional Autónoma de México como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y renovar los

conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. Estos objetivos se encuentran íntimamente vinculados entre sí y para su logro es indispensable el buen ejercicio de la función docente.

La actividad docente en la UNAM se apega a las normas, principios, criterios y políticas que rigen la vida académica de la institución. Estos conceptos se encuentran definidos en la Legislación Universitaria y sin embargo, hasta la fecha, no existe ningún documento que contenga en forma unitaria y organizada la sistematización de estos principios que, por su naturaleza, resumen buena parte de la esencia y la mística de la Universidad. Este documento pretende de conformidad con lo establecido en el artículo segundo transitorio del reglamento general para la presentación, aprobación modificación de Planes de Estudio, llenar esa laguna existente.

Las tareas fundamentales de docencia, investigación difusión de la cultura de la UNAM no pueden concebirse acertadamente, ni cumplirse en forma correcta si buscan su objeto en las necesidades nacionales y si repercuten favorablemente en el desarrollo de México.

Así, la función docente debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla. Nuestra Universidad debe instruir, educar y formar individuos que sirvan al país.

Pretendemos preparar alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que pretendan un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo.

Esto sólo se logra en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas.

Un punto de convergencia de los universitarios debe ser el intento por alcanzar la excelencia académica que reclama el país, excelencia que sólo se conseguirá a través de la consistencia y el esfuerzo de profesores y alumnos, altos de docencia e investigación, aplicación de métodos pedagógicos progresistas que permitan lograrla, y en general mediante la mejoría de las condiciones académicas en las que se lleva a efecto el proceso docente.

Por otra parte, conviene señalar que la función docente de la UNAM no se circunscribe a sus aulas; se ensancha a través de sus programas de orientación vocacional tendientes a auxiliar oportunamente al estudiante, a fin que elija con acierto la profesión que ha de seguir tomando en cuenta su vocación y las posibilidades que tenga de inserción en la vida productiva del país, con sus programas de servicio social que permiten al profesionista aplicar los conocimientos adquiridos, al tiempo que retribuye en algo a la sociedad la oportunidad que ésta le ha brindado; con sus programas de educación continua tendientes a actualizar permanentemente a los miembros de la comunidad; con sus programas de superación académica, así como con la labor editorial de la institución que le permite difundir, adicionalmente a las obras de cultura general, la labor de los universitarios y sus resultados.

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan. Se trata de un proceso complejo y dinámico,

que parte de la definición de lo que se debe enseñar y cómo se enseña, e implica la planeación, la programación, la ejecución y la evaluación de lo enseñado y lo aprendido. En él intervienen diferentes actores condicionados por diversos elementos: las características de profesores y estudiantes; la naturaleza, tipos y niveles de aprendizaje; las características del entorno social, así como los métodos, técnicas, procedimientos y recursos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La docencia como actividad organizada requiere de una instrumentación que se da a nivel institucional, en cada dependencia académica y en cada aula o espacio académico en donde interactúan un profesor y sus alumnos. Entre los elementos y factores de carácter instrumental y metodológico que deben tenerse en cuenta, se pueden identificar los distintos objetivos de la tarea educativa, sistemas, métodos y técnicas de la administración educativa; la organización académica; la investigación educativa; la planeación y programación de la enseñanza; la evaluación institucional y curricular; así como los diversos tipos de recursos físicos y materiales que forman parte del proceso.

La expresión formal y escrita de este proceso se concreta en los diversos planes y programas de estudio de los diferentes niveles y áreas de conocimiento que se imparten dentro de la Universidad. En aquéllos se definen la responsabilidad social, personal y académica del estudiante, así como las necesidades a las que el egresado debe responder.

A partir de estos planteamientos, se derivan en el ámbito metodológico los criterios didácticos, tanto en relación con la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes, como en lo que se refiere a los medios que se utilizan, la relación entre la enseñanza teórica y práctica y la vinculación del proceso educativo con las formas de la práctica social del egresado.

Finalmente, en los planes y programas de estudio se abordan los criterios pedagógicos en relación con el nivel de participación de profesores y alumnos, y con las formas de evaluación y seguimiento académico.

Los planes y programas de estudio ofrecidos por la Universidad deben atender tanto a las necesidades del desarrollo científico y tecnológico prioritarias para el país, como al desarrollo del conocimiento y a la preservación de la cultura nacional.

Es por ello que la iniciativa de crear nuevos planes y programas de estudio o de reorientar los ya existentes, debe partir de formas cada vez más sistemáticas, actualizadas y totalizadoras de entender el proceso enseñanza-aprendizaje, al mismo tiempo relacionar sus contenidos con las necesidades del país y de la Institución.

Si bien es cierto que en el pasado se hicieron intentos por establecer lineamientos generales en la formulación y puesta en marcha de planes y programas de estudio, también lo es que, en general, ha prevalecido una planeación coyuntural que no ha facilitado el proceso para conocer las necesidades sociales prioritarias, la potencialidad de recursos para satisfacer e incorporar esto al quehacer docente.

Con el objeto de señalar la complejidad de este punto en nuestra Casa de Estudios, basta señalar que en la actualidad la UNAM ofrece dos planes de estudio en el nivel bachillerato, 121 en el nivel licenciatura, 9 a nivel técnico y 300 en el posgrado.

## II. PRINCIPIOS GENERALES RELATIVOS A LA DOCENCIA

1. La finalidad del quehacer docente de la UNAM es formar profesionales, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, para que éstos desarrollen una actividad fructífera en el medio en que han de prestar sus servicios.
2. La función docente en la UNAM se lleva a cabo conforme a la naturaleza nacional de la misma. La Universidad es nacional porque su esencia, su estructura y sus finalidades se identifican con el pueblo de México, con sus raíces, aspiraciones y logros. Dentro de la UNAM se cuestiona, discute, investiga, actualiza e incrementa el conocimiento y se preserva y enriquece la cultura para robustecer la identidad nacional. La UNAM acoge con avidez los productos de la cultura universal y reconoce la naturaleza e importancia de los conocimientos generados en otras latitudes y el papel que a ella corresponde en su identificación y difusión. Es claro que de ninguna manera pueden aceptarse doctrinas o modos de vida que sirvan como instrumento de penetración extranjera o de colonización cultural.
3. La función docente de la UNAM se sustenta en el principio de su autonomía, garantía constitucional que faculta a la institución para, sin presión ni injerencia externa alguna, crear y modificar libremente sus planes y programas de estudio, seleccionar sus contenidos de información, sus métodos de enseñanza y sus proyectos de investigación, así como para organizarse y administrarse de conformidad con sus propias necesidades.
4. La tarea docente de la UNAM (en consustancial al principio de libertad de cátedra, según el cual maestros y alumnos tienen derecho a expresar sus opiniones, sin restricción alguna, salvo el respeto y tolerancia que deben privar entre los universitarios en la discusión de sus ideas. La libertad de cátedra es incompatible con cualquier dogmatismo o hegemonía ideológica y no exime de ninguna manera a maestros y alumnos de la obligación de cumplir con los respectivos programas de estudio.
5. El correcto desarrollo de la docencia demanda y produce una perspectiva crítica que busca los cambios y transformaciones requeridos por la sociedad y que, por lo tanto, aborda los problemas relativos vinculándolos con la práctica profesional.
6. Las actividades docentes de la UNAM se realizan conforme a un proyecto de Universidad que pugna por mejorar la calidad de enseñanza; para alcanzar esto, se requiere que el proceso enseñanza-aprendizaje se apoye en la investigación y en la capacitación a través de la práctica profesional.
7. Es deber de quienes participan en el desempeño de la labor docente de la UNAM expresar sus convicciones sin ambages ni temores. En la Universidad priva y debe privar, un diálogo franco y abierto, siempre ordenando, informando, responsable y respetuoso.
8. Al enseñar y al aprender en la Universidad, se deben discutir con ánimo crítico y positivo, tanto las cuestiones internas como las nacionales; es necesario efectuar el

análisis de las situaciones y el diagnóstico de los problemas, al tiempo que se proponen soluciones y alternativas que permitan superarlos.

9. La investigación y la extensión de la cultura son parte sustancial del quehacer universitario y por tanto complemento esencial del ejercicio docente, por esto, la docencia se vincula a la investigación, de tal manera que la UNAM estimula la capacidad creativa de los profesores e introduce a los alumnos en la disciplina del método científico, en tanto que la extensión de la cultura ha de hacer llegar sus beneficios a la propia comunidad universitaria a través de la educación no estructurada curricularmente, mediante cursos y actividades culturales intra y extra-muros, medios masivos de comunicación y laboral editorial, entre otros.
10. La UNAM promueve y fomenta, como parte de su función docente, las actividades deportivas, artísticas y de recreación a las que considera elementos importantes en la formación integral de su comunidad.
11. Las actividades docentes en la UNAM deben tomar en cuenta el incremento de conocimientos, las necesidades de desarrollo científico, tecnológico, humanístico y social prioritarios para el país, y la preservación y generación de la cultura nacional.
12. En el desarrollo de la función docente la Universidad busca inculcar en sus alumnos la responsabilidad social que mantienen durante su formación y ejercicio profesionales, misma que debe traducirse en la obligación de aprovechar los recursos académicos que se le brindan. Al mismo tiempo ha de advertirles del compromiso que asumirán, como egresados, de aplicar los conocimientos adquiridos en bien del país, contribuyendo a su transformación positiva y prevaleciendo el interés general sobre el individual.
13. Para el óptimo desempeño de su función docente, el personal académico de la UNAM debe mostrar, conforme a los lineamientos que marca la Legislación Universitaria y los respectivos Consejos Técnicos, su vocación y capacidad para la docencia; su participación creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; su actualización y dominio de conocimientos y métodos de enseñanza y su actitud y comportamiento consecuentes con los principios éticos y académicos de la institución.
14. La función docente de la UNAM se concreta en el proceso que comprende la planeación, realización y evaluación de la educación formal y no formal que se imparte en la institución. Este proceso debe incluir todas aquellas experiencias que sus protagonistas, maestros y alumnos, pueden tener dentro del campo de la docencia, así como las acciones que institucionalmente deben diseñarse y llevarse a la práctica para favorecer el desarrollo integral de esta función.
15. La responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje recae en maestros, alumnos y autoridades en la medida en que cada uno de ellos participa en él, al emitir opiniones, coordinar actividades, investigar situaciones, diagnosticar problemas o proponer opciones de solución.
16. Las actividades docentes de la UNAM, a nivel formal, se ejercen conforme a los planes y programas aprobados en lo general por el Consejo Universitario y a nivel no

formal por todas aquellas actividades académicas no sugeridas o normadas específicamente por un plan de estudio.

17. La UNAM organiza su función docente desde el punto de vista formal en los siguientes niveles: bachillerato, técnico, licenciatura y posgrado. En los planes de estudio correspondiente a una misma área de conocimientos debe privar un criterio que permita la unidad, secuencias y congruencia entre los diversos niveles de la profesión. La orientación, características y objetivos de los planes de estudio deben responder a los fines propios de su nivel.
18. Como apoyo a los estudiantes en su elección profesional, la UNAM debe fomentar el desarrollo de un sistema oportuno de orientación vocacional.
19. Como parte importante de su función docente, la UNAM debe diseñar y operar un sistema de servicio social integral que permita al estudiante retribuir al país la educación que se le ha brindado y a la vez poner en práctica los conocimientos que adquirió para completar su formación profesional.

### III. LINEAMIENTOS GENERALES ACERCA DE LOS PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Ya fue señalada la magnitud que en la Universidad Nacional presentan dentro del proceso cotidiano los planes y programas de estudio. En ellos se concreta de manera formal el proceso docente organizado por la UNAM, en virtud de que los mismos deben definir los sistemas, métodos y técnicas que se emplearán en la aplicación y desarrollo de un currículum propuesto, al tiempo que deben contener los criterios didácticos, así como las características y responsabilidades a las que deberán responder los egresados.

Los planes y programas de estudio constituyen la norma básica que sustenta el quehacer docente de la Institución y son guía fundamental en el trabajo de maestros y alumnos.

Con el objeto de contribuir a la correcta aplicación de la reglamentación para la creación y modificación de planes de estudio, se describen a continuación los lineamientos que pueden facilitar esta tarea:

1. Los planes y programas de estudio aprobados en lo general por el Consejo Universitario son la norma básica sobre la que se sustenta el quehacer docente y constituyen la guía obligatoria a seguir por parte de los docentes y los alumnos.
2. Los planes y programas de estudio deben sujetarse a lo estipulado en los preceptos contenidos en la Legislación Universitaria, de manera sobresaliente en los Reglamentos Generales para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, de Estudios Técnicos y Profesionales, de Estudios de Posgrado de la UNAM y del Estatuto del Sistema de Universidad Abierta.
3. El plan de estudios es la expresión formal y escrita de la organización de todos los requisitos que deben cubrir los alumnos para obtener un título, diploma o grado.
4. Los planes de estudio deben contener al menos los siguientes apartados:

- a) Fundamentación del proyecto.
  - b) Metodología empleada en el diseño curricular.
  - c) Perfil del egresado.
  - d) Requisitos escolares previos o antecedentes necesarios requeridos para poder inscribir al estudiante al plan de estudios correspondiente.
  - e) Estructura del plan de estudios.
  - f) Valor en créditos de cada asignatura o módulo y del plan completo, en su caso.
  - g) Tiempo de duración en períodos académicos del plan de estudios.
  - h) Programas de cada asignatura o módulo.
  - i) Criterios para la implantación del plan de estudios.
  - j) Requisitos académicos complementarios para la obtención del título correspondiente.
  - k) Mecanismos para la evaluación y actualización del plan de estudios.
5. El programa de estudio es la descripción del conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje estructuradas de tal forma que conduzcan al logro de los objetivos de una determinada asignatura o módulo.
6. Los programas de las asignaturas o módulos deben contener al menos los elementos que se describen a continuación:
- a) La descripción de los objetivos educacionales de tipo general que se pretenden alcanzar.
  - b) El listado de contenidos mínimos.
  - c) Las metodologías de enseñanza y de aprendizaje que se utilizarán.
  - d) Los créditos de la asignatura, indicando si es obligatoria u optativa.
  - e) Una sugerencia de horas para cubrir cada parte del curso.
  - f) La bibliografía básica y complementaria del curso.
  - g) Una recomendación de las formas de evaluación para conocer la eficiencia de la enseñanza y el aprendizaje (exámenes, trabajos, seminarios, participaciones, etc.), que el profesor utilizará como elementos para dar testimonio de la capacidad del alumno.
  - h) El perfil profesiográfico de quienes pueden impartir la asignatura o módulo.

- i) La ubicación y la seriación, en su caso, de las diversas asignaturas.
7. Los nuevos planes de estudio deben responder predominantemente a las áreas prioritarias para el desarrollo del país y a las necesidades y capacidades propias de la Institución.
  8. Debe evitarse la formulación de planes de estudio que dupliquen innecesariamente esfuerzos o formen individuos en aquellas áreas en donde se presenta una saturación en el mercado ocupacional.
  9. Para la aprobación de un nuevo plan de estudio, así como de la modificación de los mismos, se debe establecer la viabilidad de contar con los recursos humanos y materiales que se requieran.
  10. Todo plan de estudio debe especificar los requisitos extracurriculares o sin valor en créditos para su inscripción y acreditación, así como los prerrequisitos para cursar y acreditar las asignaturas o módulos que lo integran.
  11. Todo plan de estudio deberá especificar la seriación de las asignaturas o módulos que lo integran y, de la misma manera, deberá declararse expresamente el carácter obligatorio u optativo de cada una de las asignaturas, módulos, prácticas o series de asignaturas.
  12. Para efectos de cómputo de créditos, el valor crediticio de una asignatura, módulo, curso o práctica obligatoria, no podrá sustituirse por el valor crediticio de otra asignatura, módulo, curso o práctica, sea obligatoria u optativa, a no ser que consten explícitamente en el plan de estudio los casos de excepción, o éstos sean dictaminados por el consejo técnico correspondiente.
  13. Los planes y programas de estudio deben considerar la adecuada proposición y congruencia que tiene que guardar la enseñanza teórica y la práctica del área correspondiente. Las actividades prácticas deben estar claramente especificadas y ser congruentes con los programas de estudio que se siguen, de manera que la práctica permita, entre otras cosas, la aplicación de lo que se haya estudiado o se esté estudiando en las clases teóricas, según los objetivos del plan; el desarrollo de habilidades determinadas; el desarrollo de la capacidad de resolver problemas surgidos ante una eventualidad; el desarrollo de la capacidad de cuestionar y generar conocimientos.
  14. Todo plan de estudio que contenga actividades, como las prácticas de campo, de laboratorio o clínicas, deberá especificar claramente su valor en créditos en caso de que lo tenga o señalarlas como requisitos sin valor en créditos. Asimismo, deberán indicar la forma en que los alumnos podrán acreditarlas.
  15. La inclusión de nuevas prácticas o las modificaciones a las ya existentes deben considerar la viabilidad operativa de las mismas, así como sus costos.
  16. El perfil del egresado señalado en los planes de estudio debe contemplar los conocimientos, habilidades, aptitudes que se espera obtenga y desarrolle el alumno



una vez que haya cubierto el plan de estudio correspondiente, así como el ámbito de acción profesional que tendrá el mismo.

17. Los planes de estudio contendrán un apartado con recomendaciones específicas sobre las características que deberá poseer el estudiante antes de inscribirse a ellos para lograr el resultado óptimo dentro del plan de estudio.
18. Los planes y programas de estudio deben ser evaluados periódicamente en cuanto a sus fundamentos teóricos, a la programación educativa y operación de los mismos y tomar en cuenta para ello la realidad nacional, el desempeño de los egresados, así como las experiencias adquiridas a partir de la puesta en marcha del plan de estudio.
19. Es recomendable que los planes de estudio vigentes de la UNAM se refrenden o modifiquen, en el pleno del Consejo Universitario, por lo menos cada 10 años, para ello habrán de considerarse los resultados de la evaluación de los mismos, las modificaciones que han tenido, así como las propuestas de modificación en el caso de que las haya. Preferentemente los planes de estudio no deberán modificarse en lo sustancial, hasta después de un año de que haya egresado la primera generación de alumnos que los cursó.
20. Se considera pertinente que la Dirección General de Administración Escolar o la Coordinación General de Estudios de Posgrado, según sea el caso, informe a la Comisión de Trabajo Académico del Consejo Universitario de las modificaciones hechas, de acuerdo a lo señalado en el artículo 17 del Reglamento General para la Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, cuando éstas hayan comprendido a más del 50% de los semestres que lo conforman, a fin de que la comisión dictamine sobre la conveniencia de que el Consejo Técnico respectivo elabore un proyecto de modificación sustancial del plan de estudios de que se trate.
21. Los proyectos de modificación de planes y programas de estudio deben incluir las tablas de equivalencia de las asignaturas o créditos con respecto al plan vigente, así como las tablas de convalidación con los distintos planes de estudio de la misma carrera en el caso que ésta se ofrezca en la Institución con más de un plan de estudio. Esto último también será válido para el caso de dependencias que inician un plan de estudio en un área que ya se está desarrollando en otra facultad o escuela.
22. La elaboración de las tablas de equivalencia y de convalidación deberá considerar su viabilidad operativa y agilización de los trámites administrativos.
23. Para efectos de acreditación y equivalencia, los planes de estudio deben especificar claramente el valor de cada una de sus unidades, ciclos, áreas, módulos, asignaturas, cursos, prácticas, laboratorios y seminarios. Asimismo, deben indicar los requisitos extracurriculares (idiomas, prerrequisitos, etc.), así como los momentos y formas de acreditación de éstos.
24. En el proyecto de un plan de estudios debe señalarse si la bibliografía propuesta se encuentra en la biblioteca o centro documental de la facultad o escuela correspondiente. En caso negativo, la dependencia debe incluirlo en su acervo, a fin de que los programas estén debidamente respaldados.

25. Al inicio del ciclo escolar, los maestros deben dar a conocer a los alumnos los programas de estudio de las asignaturas o módulos que cursarán, la bibliografía correspondiente y la forma de evaluar el curso.
26. No podrá hacerse modificaciones a los programas de estudio una vez iniciada su impartición en el semestre o año lectivo correspondiente.
27. La Dirección General de Administración Escolar debe informar oportunamente a la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios acerca de las modificaciones que sufrieron los planes y programas de estudio.

Con el fin de auxiliar a las dependencias que participan del proceso de Presentación, Aprobación y Modificación de Planes de Estudio, la Comisión de Trabajo Académico consideró importante asimismo hacer una guía operativa que cadyuve en dichos procesos, la cual se encuentra a su disposición den el Consejo Universitario.

Publicado en *Gaceta UNAM* el 22 de febrero del 1988.

# **Anexo 2**

## ESTATUTO DEL PERSONAL DOCENTE AL SERVICIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

El Consejo Universitario en sesiones del 9 y 10 de julio de 1963, aprobó este ordenamiento en los siguientes términos:

### Título Primero

#### Funciones y Estructura de la Docencia

#### Capítulo Único

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ARTÍCULO 1°.- Las funciones del personal docente de la Universidad son, primordialmente, las de impartir la educación superior para la formación de profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad, y además, desarrollar las actividades conducentes a la ampliación y difusión de la cultura superior.

ARTÍCULO 2°.- La enseñanza de las asignaturas que forman parte de los planes de estudio para el otorgamiento de grados académicos o títulos profesionales, se impartirá en las facultades y escuelas que enumera el artículo 8° del Estatuto General de la Universidad. Las actividades relacionadas con la ampliación de la cultura, podrán efectuarse, además, en los institutos que enumera el artículo 9° del mismo y por medio de la Dirección General de Difusión Cultural.

ARTÍCULO 3°.- Los profesores al servicio de la Universidad pueden ser:

- I. Ordinarios;
- II. Extraordinarios, y
- III. Eméritos.

ARTÍCULO 4°.- Son profesores ordinarios aquellos que tienen a su cargo los servicios normales de la enseñanza en las facultades y escuelas de la Universidad; se dividen en tres categorías, a saber:

Profesor adjunto.  
Profesor titular.  
Profesor numerario.

ARTÍCULO 5°.- Los profesores ordinarios pueden ser, además, de carrera si consagran a la Universidad toda su jornada de trabajo o la mitad de ella, de acuerdo con lo que establecen el artículo 64 del Estatuto General y las secciones VI y VII del Capítulo I del Título Tercero de este estatuto.

**ARTÍCULO 6°.-** Son profesores extraordinarios los que la Universidad nombra en atención a sus méritos relevantes y que imparten sus enseñanzas solamente por un lapso determinado.

**ARTÍCULO 7°.-** Son profesores eméritos las personas a quienes la Universidad honra con tal designación por haber dedicado su vida a la docencia al servicio de la propia institución.

**ARTÍCULO 8°.-** Habrá además ayudantes de profesor, de laboratorio, de seminarios o de taller, cuya función será determinada de acuerdo con las características de cada facultad o escuela, mediante reglamentos especiales que dicten los Consejos Técnicos correspondientes.

## **TÍTULO SEGUNDO**

### **NOMBRAMIENTO, PROMOCIÓN Y REVOCACIÓN**

#### **CAPÍTULO I**

**ARTÍCULO 9°.-** Los nombramientos de los profesores serán siempre expedidos por el Rector. Si se trata de nombramientos definitivos de profesores ordinarios, éstos deberán recaer en las personas que resulten vencedoras en las oposiciones o en los concursos de méritos, efectuados de acuerdo con lo que se establece en el Capítulo VII de este mismo título. Los nombramientos de profesores ordinarios en el caso del artículo 66 del Estatuto General de la Universidad y los de profesores eméritos serán expedidos después de haber sido aprobados por el Consejo Universitario.

**ARTÍCULO 10.-** Los resultados de los concursos y oposiciones para nombrar profesores definitivos, así como las propuestas para nombramiento de profesores ordinarios interinos, serán enviados por el director de la facultad o escuela a la Secretaría General de la Universidad para que dé cuenta de ellos al Rector, previa constancia de que se ha cumplido con las normas de este estatuto, y de que la persona cuyo nombramiento se propone no tendrá a su cargo más del número de horas de clase autorizadas por el estatuto.

#### **CAPÍTULO II**

### **PROFESORES ORDINARIOS**

#### **SECCIÓN I**

### **REQUISITOS PARA LAS DIVERSAS CATEGORÍAS**

**ARTÍCULO 11.-** Para ser nombrado profesor adjunto se requiere:

I. Poseer título o grado superior al de bachiller salvo las siguientes excepciones:

a) En la Escuela Nacional Preparatoria, podrá nombrarse a una persona que se encuentre cursando uno de los dos últimos años de una carrera en la que haya aprobado la asignatura que vaya a impartir, y que en sus estudios universitarios tenga un promedio no inferior a ocho;

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

b) En las escuelas de Artes Pláticas y de Música, si el Consejo Técnico considera que el candidato tiene los conocimientos necesarios para impartir la asignatura, y

c) En todas las facultades o escuelas, si se trata de impartir la enseñanza de dibujo de cualquier tipo, modelado y otra materia de adiestramiento manual, bastará con que el candidato demuestre sus conocimientos en la materia y su capacidad para impartirla, y

II. Haber sido seleccionado mediante oposición o concurso de méritos.

**ARTÍCULO 12.-** Para ser nombrado profesor titular se requiere:

I. Poseer un título o grado superior al de bachiller con las excepciones establecidas en los incisos b) y c) del artículo anterior, y

II. Haber sido seleccionado mediante oposición o concurso de méritos.

**ARTÍCULO 13.-** para ser nombrado profesor numerario, además de la existencia de una vacante, se requiere:

I. Poseer un título o grado superior al de bachiller;

II. Haber desempeñado el cargo de profesor titular durante cinco años cuando menos;

III. Haberse distinguido en su especialidad, mediante la adquisición del grado de Maestro o Doctor o mediante la publicación o realización de obras de mérito, y

IV. Haber sido seleccionado de acuerdo con lo que disponen los artículos 80 y 81 de este estatuto.

**ARTÍCULO 14.-** En cada facultad o escuela se podrá designar un profesor numerario por cada asignatura, con las siguientes excepciones:

I. Si hubiera cursos diurnos y cursos nocturnos, podrá haber un numerario para los cursos diurnos y otro para los nocturnos, y

II. En la Escuela Nacional Preparatoria, o en cualquiera otra que en lo futuro se divida en forma similar, podrá haber un profesor numerario de cada asignatura por cada plantel, o dos, en el caso previsto en la fracción anterior.

**ARTÍCULO 15.-** Para los efectos del artículo anterior, la unidad de cada asignatura quedará determinada por su naturaleza, de acuerdo con lo que fije el consejo técnico, aun cuando se curse en dos o más años.

La circunstancia de que una misma asignatura haya de ser cursada por los alumnos de dos o más carreras de las que se siguen en una facultad o escuela no afectará su unidad.

**ARTÍCULO 16.-** Se extenderán nombramientos de profesores interinos, en las categorías de adjunto o titular, cuando se produzca una vacante provisional u ocurra una vacante definitiva durante el año lectivo o dos meses antes de su iniciación. En tales casos, el director de la facultad o escuela cuidará de que la plaza se cubra inmediatamente sin que la persona que se nombre adquiera los derechos académicos de aquella a quien sustituya, sino los de la categoría que tuviera dentro de la Universidad, y si no fuera profesor de ella, se le considerará como profesor adjunto.

**ARTÍCULO 17.-** El nombramiento de profesor interino se extenderá a propuesta del director, de acuerdo con las siguientes reglas:

- I. Se dará preferencia a los profesores que impartan la misma asignatura u otra similar, así como a los investigadores de carrera de la especialidad correspondiente;
- II. Se podrá nombrar a las personas que, en oposiciones o concursos celebrados dentro de los tres años anteriores, hayan sido declaradas aptas para la docencia, y
- III. Cuando se trate de personas no comprendidas en las fracciones anteriores de este artículo, deberán presentar un currículum vitae satisfactorio.

**ARTÍCULO 18.-** Para que una persona que se encuentre en los casos establecidos en las fracciones II y III del artículo anterior pueda ser nombrada profesor interino nuevamente, el consejo técnico deberá formular un dictamen favorable, siempre que se satisfaga lo que previenen los artículos 31 y 32 de este estatuto.

**ARTÍCULO 19.-** No podrá volverse a nombrar profesor interino a la persona que sin causa grave, se haya abstenido de tomar parte en una oposición o concurso para cubrir en definitiva la clase que desempeña interinamente.

**ARTÍCULO 20.-** Cualquiera que sea el número de veces en que una persona haya sido nombrado profesor interino, no adquirirá por ese solo hecho el carácter de profesor definitivo.

## SECCIÓN II PROFESORES ORDINARIOS DE CARRERA

**ARTÍCULO 21.-** los profesores ordinarios de carrera pueden ser de tiempo completo o de medio tiempo.

**ARTÍCULO 22.-** El consejo técnico de cada facultad o escuela determinará las asignaturas en las que sea necesario crear plazas de profesor de tiempo completo o de medio tiempo, así como el número de plazas que deba haber en cada materia o grupo de materias. Una vez tomados tales acuerdos, y salvo cambios en el plan de estudios, las modificaciones que se les hagan sólo producirán efecto a partir del año lectivo siguiente.

**ARTÍCULO 23.-** Para ser nombrado profesor de carrera se requiere:

- I. Haber obtenido, mediante oposición o concurso, el carácter de profesor de la facultad o escuela correspondiente;
- II. Que exista plaza disponible, y
- III. Haber sido seleccionado por una comisión dictaminadora nombrada por el Rector, y ratificada por el Consejo Universitario.

El requisito que señala la fracción I no será exigible a las personas que tengan el carácter de profesores con antigüedad mayor de cinco años, o de otra universidad, nacional o extranjera, con igual antigüedad y si obtuvieron su nombramiento mediante oposición, concurso, o procedimiento similar.

Los directores de las facultades y escuelas de la Universidad, deberán dar a conocer ampliamente, por los medios más adecuados, la existencia de plazas vacantes para que puedan aspirar a ella los profesores que así lo deseen.

**ARTÍCULO 24.-** Si entre las personas que solicitan una plaza de profesor de carrera figuran profesores que no han alcanzado la inamovilidad, el dictamen de la comisión será puesto en conocimiento del consejo técnico. Si es favorable y llega a nombrarse al solicitante profesor de carrera, se ejercerá la facultad respectiva de acuerdo con los artículos 31 al 33.

### **SECCIÓN III AYUDANTES**

**ARTÍCULO 25.-** Para ser nombrado ayudante se requiere poseer un título o grado universitario superior al de bachiller, o ser alumno regular que se encuentre cursando cualquiera de los dos últimos años de una de las carreras que se sigan en la universidad en la que haya aprobado la asignatura que vaya a impartir, y que en sus estudios profesionales tenga un promedio no inferior a ocho.

En la Escuela Nacional Preparatoria podrá desempeñar las funciones de ayudante un alumno de una carrera profesional, en que se incluya la materia que ha de impartirse, y con los requisitos señalados en el párrafo anterior.

Podrán designarse ayudantes sin remuneración, que tendrán que reunir los requisitos antes señalados; pero su nombramiento será limitado a un período de un año, sólo susceptible de una renovación.

### **CAPÍTULO III PROFESORES EXTRAORDINARIOS**

**ARTÍCULO 26.-** El nombramiento de Profesor Extraordinario deberá recaer siempre en alguna persona que tenga el carácter de profesor o investigador en otra universidad o establecimiento similar, y que se haya distinguido en el campo de la docencia y de la investigación.



La sola circunstancia de que una persona haya impartido una o varias conferencias, o un cursillo, no le confiere el carácter de profesor extraordinario.

#### **CAPÍTULO IV PROFESORES EMÉRITOS**

**ARTÍCULO 27.-** Para ser designado Profesor Emérito se requiere haber prestado servicios como profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México durante más de veinte años; tener, como mínimo, sesenta años de edad, y haber realizado una eminente labor docente o de investigación.

**ARTÍCULO 28.-** La iniciativa para designar a un profesor con el carácter de Profesor Emérito corresponde tanto al Rector de la Universidad como al director de la facultad o escuela en donde preste sus servicios el candidato.

Dicha propuesta se presentará al consejo técnico respectivo y, si es aprobada por la mayoría de sus componentes, se enviará al Consejo Universitario para que sea dictaminada.

La designación de Profesor Emérito requiere ser aprobada por el voto de las dos terceras partes de los componentes del Consejo Universitario.

#### **CAPÍTULO V MÉTODOS DE SELECCIÓN**

**ARTÍCULO 29.-** El nombramiento definitivo de profesor adjunto o de profesor titular será otorgado al triunfador de la oposición efectuada, como se especifica en los artículos referentes de la Sección III Capítulo VII del Título Segundo, o de un concurso de méritos, si el consejo técnico considera que, en el caso concreto, es preferible ese sistema para la mejor selección de un profesor, o bien cuando transcurrido el término para la inscripción de oposiciones no se hubiere inscrito nadie.

Cuando en dos ocasiones sucesivas se hubiesen cubierto las vacantes de una asignatura mediante concurso, y se convoque a uno nuevo, cualquiera de los que se inscriban tiene derecho a que se cambie por una oposición. También se convocará a oposición, para cubrir una vacante definitiva de profesor titular, si así lo solicitan dos o más profesores adjuntos de la facultad o escuela con una antigüedad no menor de tres años.

El nombramiento de profesor numerario se otorgará a la persona seleccionada en un concurso de mérito, de acuerdo con los artículos 80 y 81 de este estatuto.

**ARTÍCULO 30.-** No se requerirá la oposición o el concurso de méritos en los siguientes casos:

- I. Si un profesor de carrera, que imparte la misma asignatura u otra similar, puede hacerse cargo del grupo respectivo, sin exceder del número máximo de horas que señala el inciso a) del artículo 103;

II. Si un profesor que obtuvo el nombramiento de la asignatura por oposición o concurso quiere hacerse cargo de otro grupo, esto será de acuerdo con las siguientes reglas:

- a) Los profesores adjuntos deberán tener más de tres años de servicios y no podrá obtener más de un grupo adicional;
- b) Los profesores titulares podrán obtener un grupo adicional por cada tres años de servicios, sin excederse de doce horas de clases orales a la semana, y
- c) Los profesores numerarios podrán obtener grupos adicionales, sin exceder de diez horas de clases orales a la semana.

En la Escuela Nacional Preparatoria, cuando no haya profesor que soliciten que se convoque a oposiciones, no serán aplicables las restricciones anteriores, pero sí las del párrafo segundo del artículo 64 del Estatuto General;

III. Si puede designarse a un investigador de carrera de la misma especialidad dentro del límite de seis horas a la semana que señala su estatuto;

IV. Si para ocupar una plaza de profesor titular o de numerario, existe un candidato con tan grandes méritos que el consejo técnico pueda proponer su nombramiento de acuerdo con lo que expresa el artículo 66 del Estatuto General, y

V. Cuando solamente se inscriba un candidato y éste tenga el grado de maestro o de doctor y el consejo técnico acuerde que no se realicen las pruebas de oposición excepto la didáctica (inciso III del artículo 65 del Estatuto General).

## CAPÍTULO VI

### INAMOVILIDAD Y REVOCACIÓN

ARTÍCULO 31.- Dos años después de que un profesor haya obtenido su nombramiento definitivo de profesor ordinario, presentará un informe al director sobre las labores docentes y académicas que haya desarrollado.

La secretaría del plantel expedirá una constancia con los siguientes datos:

- a) Número de clases impartidas por el profesor en cada uno de los años en que ha prestado sus servicios;
- b) Número de exámenes en que ha tomado parte;
- c) Número de sus alumnos que hayan sustentado examen, agrupados de acuerdo con las calificaciones que hayan obtenido;
- ch) Número de exámenes profesionales o de grado a los que haya concurrido y de aquellos a que dejó de concurrir, y
- d) Observaciones que se consideren pertinentes.

Una copia de esta constancia se enviará al interesado, para que formule las rectificaciones que juzgue pertinentes, inclusive la justificación o explicación de las faltas a clase o a examen en que haya incurrido.

Si se trata de un profesor adjunto, el director solicitará también un informe del profesor titular o del numerario al que esté adscrito, o, en caso de no estarlo, de los profesores titulares o numerarios con quienes haya integrado jurados de exámenes de fin de curso o de exámenes profesionales.

**ARTÍCULO 32.-** Con los documentos que se mencionan en el artículo anterior y los demás elementos que pueda allegar, el director dará cuenta al consejo técnico, con anticipación no menor de seis meses a la conclusión del año lectivo.

El consejo técnico, si lo considera conveniente, para que sirva de elemento de juicio respecto a la capacidad didáctica de un profesor, podrá ordenar que se grabe una de las clases que imparte, en la fecha que determine el director y que se comunicará al profesor con veinticuatro horas de anticipación.

**ARTÍCULO 33.-** Si la resolución del consejo técnico es en el sentido de no objetar la labor docente del profesor, éste adquirirá el carácter de inamovible. Si el consejo técnico decide que es de objetarse su labor docente, antes de tomar una resolución sobre el particular deberá oírse al profesor. Si el consejo técnico ratifica su dictamen, se promoverá su separación en los términos que establece el artículo 67 del Estatuto General.

**ARTÍCULO 34.-** La inamovilidad no impide que un profesor pueda ser suspendido de acuerdo con el artículo 71 del Estatuto General, si, transcurrida la mitad del curso correspondiente, sus asistencias son inferiores, sin causa justificada, a las que proporcionalmente debería tener, conforme a los mínimos que se establecen en el artículo 70 del propio estatuto, o si falta, sin causa justificada, a más de cinco clases consecutivas, o a más de la mitad de las que le correspondía impartir en un lapso de treinta días.

El profesor inamovible podrá ser separado de su cargo si persiste en su impuntualidad en el año escolar siguiente a aquel en que fue suspendido.

**ARTÍCULO 35.-** En todo caso, el profesor que incurra en las faltas graves previstas en el artículo 84 del Estatuto General, o viole las obligaciones que le imponen los artículos 89 al 92 y en su caso los artículos 94, 96, 97, 98, 99, 101, 103 y 105 de este estatuto, será consignado al Tribunal Universitario, sin perjuicio de que el Rector, a propuesta del director de la facultad o escuela, cuando la gravedad de la falta lo amerite, pueda suspenderlo en sus funciones y derechos mientras se pronuncia resolución por dicho Tribunal.

## **CAPÍTULO VII**

### **OPOSICIONES Y CONCURSOS DE MÉRITOS**

**ARTÍCULO 36.-** La oposición consiste en un conjunto de pruebas realizadas especialmente para que se aprecie la preparación académica y la capacidad docente del

candidato, sin perjuicio de que se tomen en consideración, para juzgarlo, los trabajos que haya realizado con anterioridad.

**ARTÍCULO 37.-** Concurso de méritos es el procedimiento para seleccionar al profesor mediante el estudio exclusivo de las actividades profesionales y académicas que haya realizado previamente, tal como resulten del examen de su currículum y de la presentación de documentos justificativos.

**ARTÍCULO 38.-** Se entiende por oposiciones o concursos cerrados aquellos en que sólo pueden tomar parte personas que pertenecen al personal docente o de investigación, tanto de la facultad o escuela en que ocurra la vacante, cuanto de otros planteles universitarios.

**ARTÍCULO 39.-** Oposiciones o concursos abiertos son aquellos en que pueden tomar parte personas extrañas a la Universidad, juntamente con quienes pertenecen al personal docente o de investigación de la misma.

**ARTÍCULO 40.-** Para cubrir las vacantes definitivas de profesores adjuntos o titulares, se alternarán las oposiciones y los concursos cerrados con las oposiciones y concursos abiertos, de modo que si la vacante anterior de la misma materia y categoría fue cubierta mediante oposición o concurso cerrado, la que sigue se cubrirá mediante oposición o concurso abierto.

Para cubrir una vacante de profesor numerario se seleccionará a un profesor titular de reconocidos merecimientos, conforme lo que disponen los artículos 80 y 81.

Si ninguno de los profesores titulares satisface los requisitos para ser nombrado numerario dentro de los seis meses siguientes al momento en que ocurra la vacante, el consejo técnico podrá seguir el procedimiento señalado en el artículo 66 del Estatuto General, o dejarlo vacante.

**ARTÍCULO 41.-** Cuando para cubrir una plaza de profesor adjunto, se convoque a oposición cerrada y no se inscriba más de una persona de las que forman parte del personal docente o del de investigación de la Universidad Nacional, se convocará a oposición abierta.

**ARTÍCULO 42.-** Dentro de los quince días siguientes a aquel en que ocurra una vacante definitiva, el director de la facultad o escuela convocará a oposición o citará al consejo técnico para que resuelva si es preferible convocar a concurso. Cuando la vacante se presente en dos o más plazas de una misma asignatura, el director de la facultad o escuela podrá lanzar la convocatoria de manera que el ganador de la oposición o concurso tenga derecho a ocupar hasta dos plazas. Las restantes, si las hubiere, serán cubiertas de modo interino por quienes hubieren sido declarados aptos para la docencia, a reserva de convocar ulteriormente a una nueva oposición o a un concurso.

**ARTÍCULO 43.-** Si se trata de plazas de adjunto o de titular de nueva creación, el término dentro del cual el director debe convocar a oposición comenzará a correr desde que sea acordada la creación de dicha plaza, salvo que el curso deba iniciarse antes que transcurran dos meses, pues en este caso se procederá al nombramiento de un profesor

interino y se iniciarán los trámites para la oposición o concurso con la anticipación necesaria para que queden concluidos dos meses antes que se inicie el siguiente período lectivo.

Si la creación de la nueva plaza resulta de una modificación o adición al plan de estudios, o de la creación de una de numerario o de carrera, no se cubrirá de modo interino, sino que la reforma entrará en vigor sólo después que se haya nombrado a los profesores definitivos que fueren necesarios.

**ARTÍCULO 44.-** En caso de oposición o de concurso cerrados, la convocatoria se insertará en oficio dirigido a los ayudantes o profesores adjuntos, según el caso, que ejerzan su actividad docente en la facultad o escuela en donde existe la vacante; dicho oficio se entregará directamente al interesado o a cualquier persona que viva en el lugar señalado como su domicilio.

La convocatoria se remitirá también a la Secretaría General de la Universidad, a efecto de que se publique en el siguiente número del órgano periodístico de la misma y de que la haga llegar al conocimiento de las facultades, escuelas e institutos interesados.

**ARTÍCULO 45.-** Si se trata de una oposición o de un concurso abierto, además de observar lo que dispone el artículo anterior, la convocatoria se remitirá a los colegios profesionales de la rama respectiva de la ciudad de México, y se le dará la publicidad que en cada caso juzgue conveniente el consejo técnico respectivo.

Si se trata de una plaza de profesor titular, la convocatoria se publicará por lo menos una vez en uno de los diarios de circulación general en la República Mexicana y se enviará a la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la república; para que la dé a conocer a sus componentes.

**ARTÍCULO 46.-** En la convocatoria se indicará:

- I. La materia y la categoría de la vacante;
- II. Quiénes tienen derecho a inscribirse;
- III. Que en la secretaría del plantel pueden consultarse las normas aplicables al caso y los demás informes que sean necesarios, y
- IV. El plazo no mayor de tres meses para terminar las pruebas de oposición o concurso.

**ARTÍCULO 47.-** Las solicitudes para tomar parte en la oposición o en el concurso deberán presentarse dentro de los quince días siguientes a la fecha en que se publicó la convocatoria.

**ARTÍCULO 48.-** A la solicitud para tomar parte en la oposición o en el concurso deberá acompañarse por duplicado el currículum vitae del interesado, así como copia de su acta de nacimiento, de los documentos que acrediten que tiene los estudios requeridos por las fracciones I de los artículos 11, 12 y 13 de este estatuto, y los datos del nombramiento que le da derecho a tomar parte en la oposición o en el concurso, si tiene

el carácter de cerrado. En caso de ser extranjero deberá acreditar su residencia legal en el país y que su condición migratoria le permite desempeñar actividades remuneradas.

Asimismo, deberá señalar dirección para recibir comunicaciones en la Ciudad Universitaria o en la ciudad de México.

Si el interesado no puede acompañar a su solicitud copias certificadas de los documentos que se mencionan en el párrafo primero de este artículo, bastará que manifieste la fecha y el lugar de nacimiento, exhiba copia simple de los demás documentos y ofrezca presentar las copias certificadas respectivas antes de que se dictamine sobre el resultado de la oposición o del concurso, en la inteligencia de que si no las presenta, no podrá dictaminarse a su favor.

**ARTÍCULO 49.-** El currículum vitae contendrá lo siguiente:

- a) Antecedentes escolares;
- b) Actividades profesionales;
- c) Actividades docentes con lista de trabajos académicos y de investigación, y envío de las publicaciones respectivas o, en su defecto, de los datos bibliográficos indispensables para permitir su consulta;
- ch) Sociedades o instituciones científicas o culturales a las que pertenezca;
- d) Distinciones nacionales o extranjeras recibidas, y
- e) Idiomas que hable o traduzca.

**ARTÍCULO 50.-** Si el secretario de la facultad o escuela correspondiente encontrare que la solicitud y sus anexos no se ajustan a lo dispuesto en el artículo anterior, lo hará saber al interesado, quien disfrutará de un plazo de cinco días hábiles para atender las indicaciones que se le formulen.

**ARTÍCULO 51.-** El director de la facultad o escuela declarará quiénes de los solicitantes cumplen los requisitos necesarios para tomar parte en la oposición o concurso, y ordenará que la secretaría forme una lista de los opositores o concursantes, que se publicará en una tabla especial de avisos, y se comunicará a cada uno de los interesados en el oficio en el que se les cita para la primera prueba, en caso de oposición, o en que se les comunique la fecha para la celebración de concurso.

El director comunicará su resolución a las personas que no hayan sido admitidas, y las razones en que la funda.

El secretario de la facultad o escuela entregará al jurado la lista de los opositores admitidos, con un ejemplar del currículum de cada uno de ellos, y con la indicación, en su caso, de que están pendientes de recibirse las copias certificadas a que se refiere el párrafo final del artículo 48 de este estatuto.

**ARTÍCULO 52.-** Para calificar la oposición o concurso se integrará un jurado de cinco sinodales, de acuerdo con las siguientes reglas:

- I. Será presidido por el director de la facultad o escuela en que exista la vacante, el cual, sólo de modo excepcional, podrá delegar esa función en uno de los profesores numerarios del plantel o a falta de él, en uno de los titulares;
- II. El consejo técnico nombrará tres profesores ordinarios de la asignatura a que corresponda la vacante, o, en su defecto, de una materia similar, y
- III. Otro sinodal será una persona de reputación en la materia de que se trate, que no sea profesor de la facultad o escuela, y que será escogida por el Rector dentro de una terna que le proponga el director respectivo.

**ARTÍCULO 53.-** Actuará como secretario el profesor de menor antigüedad de los nombrados conforme a la fracción II del artículo anterior.

**ARTÍCULO 54.-** El consejo técnico debe nombrar un suplente para que, en caso necesario, sustituya al sinodal propietario que faltare por cualquier causa.

**ARTÍCULO 55.-** Si alguno de los miembros del jurado considera que existe impedimento grave para que califique a una o varias de las personas inscritas como opositores, lo pondrá en conocimiento del director para que éste resuelva si es de admitirse la causa de impedimento; si se admitiere, se llamará al suplente.

**ARTÍCULO 56.-** El secretario del plantel dará a conocer, en un tablero especial para oposiciones y concursos, el nombre de las personas que integrarán el jurado y el de los suplentes, por lo menos cinco días antes de la fecha en que deba realizarse la primera prueba de la oposición o en que haya de reunirse el jurado para calificar el concurso.

**ARTÍCULO 57.-** En ningún caso el jurado podrá actuar sin la presencia de sus cinco componentes. En caso de empate, la votación se repetirá hasta lograr la mayoría.

**ARTÍCULO 58.-** Los miembros del jurado de oposición o concurso gozarán de la remuneración que se señale por medio de acuerdos generales.

#### **SECCIÓN I DE LAS OPOSICIONES**

**ARTÍCULO 59.-** En las oposiciones habrá tres pruebas: una didáctica, consistente en la exposición o realización práctica según sea el caso, tal como se haría durante el desarrollo del curso, de un tema del programa; uno oral, también sobre un tema del programa, consistente en su exposición exclusivamente ante el jurado, que interrogará a los opositores, y otra escrita, que consistirá en la redacción de un estudio sobre un punto de la materia.

**ARTÍCULO 60.-** Además, si se trata de una materia que no tenga un programa aprobado, cada opositor presentará, dentro de los diez días siguientes a su inscripción, un

programa conforme al cual proponga que se desarrolle el curso, con indicación de la bibliografía que sirve para prepararlo y la que debe ser consultada por los alumnos.

Si se trata de una asignatura de la cual ya existe un programa aprobado, y la plaza que ha de cubrirse es de profesor titular, el opositor presentará un análisis crítico de dicho programa, propondrá las modificaciones que en su concepto requerirá, e indicará las referencias bibliográficas pertinentes.

Es potestativo para los opositores a una plaza de profesor adjunto la presentación del análisis del programa a que se refiere el párrafo anterior.

**ARTÍCULO 61.-** Se determinará por sorteo el orden en que los opositores sustentarán las pruebas y los temas sobre los que recaerá cada una de éstas. Los sorteos se practicarán en un local de la facultad o escuela respectiva, ante el secretario del jurado, en día y hora que el propio secretario determine, previa cita a todos los opositores y en presencia de los que concurran.

**ARTÍCULO 62.-** El secretario formulará un expediente en el que asentará bajo su firma, razón de los citatorios que expida, de los oficios que le sean devueltos, de los trabajos o escritos que reciba y de los sorteos que se hayan realizado; en este caso, firmarán también los que concurran.

**ARTÍCULO 63.-** La prueba didáctica consistirá en el desarrollo teórico, práctico, o de ambos tipos, de uno de los puntos del programa, y si no lo hubiere, de un temario preparado al efecto, bien por el consejo técnico, bien por el propio jurado.

Si los opositores fueren más de cuatro se les dividirá en grupos, en ninguno de los cuales se incluirán más de dicho número. A cada grupo le corresponderá sustentar la prueba en diversos días hábiles sucesivos, la cual recaerá sobre un tema igual para cada grupo.

Ninguno de los inscritos podrá presenciar la prueba didáctica de los demás. La prueba didáctica comenzará veinticuatro horas después del sorteo del tema.

**ARTÍCULO 64.-** El secretario del jurado, mediante avisos que se fijarán en los lugares que se destinen al efecto, invitará a los alumnos de la facultad o escuela, y especialmente a los de la asignatura respectiva, a que escuchen el desarrollo de la prueba didáctica.

Asimismo, el secretario del jurado pondrá en conocimiento del director de la facultad o escuela la fecha en que habrá de desarrollarse la prueba didáctica, para que dicho funcionario tome las medidas conducentes a lograr una razonable asistencia de alumnos.

**ARTÍCULO 65.-** El acceso al aula en que se desarrolle la prueba didáctica será público, sin más limitación que la capacidad de la propia aula.

El jurado procurará que se grabe la exposición de cada opositor, y conservará lo grabado hasta treinta días después que se haya emitido el dictamen final.



**ARTÍCULO 66.-** Cada opositor dispondrá de cincuenta minutos para el desarrollo del tema que le corresponda, y lo expondrá en la misma forma en que lo haría ante los alumnos del curso que pretende impartir.

**ARTÍCULO 67.-** La prueba oral versará sobre un tema que se determinará por sorteo para cada grupo de opositores inmediatamente antes de que comience la propia prueba. Se aplicará la regla del artículo 63, para la formación de grupos de opositores, y la del 65 en su párrafo final.

Mientras no hayan sustentado esta prueba, los participantes permanecerán separados en locales adecuados, sin acceso a personas que puedan asesorarlos, ni tampoco a consultar libros ni apuntes.

Todos los miembros del jurado pueden interrogar a los sustentantes en dos réplicas, una vez terminada la exposición que realice el opositor. Las preguntas recaerán sobre el tema de la prueba oral o sobre lo expuesto en la prueba didáctica.

**ARTÍCULO 68.-** Si los opositores hubiesen presentado un proyecto de programa, en la prueba oral se incluirá el análisis y la justificación de dicho programa.

**ARTÍCULO 69.-** La prueba escrita debe consistir en el desarrollo de un tema del programa o del temario respectivo fijado con anticipación por sorteo, en no más de veinticuatro cuartillas escritas a máquina a espacio abierto y que contenga con toda precisión las indicaciones bibliográficas pertinentes.

Los opositores deberán entregar el trabajo al secretario del jurado dentro de las setenta y dos horas siguientes al momento en que se fijó el tema.

El consejo técnico puede establecer, con carácter general para la correspondiente facultad o escuela, o con relación a determinadas materias, que en lugar de la prueba escrita de que habla el artículo anterior los opositores presenten una monografía inédita que contenga una aportación personal del autor al tema que desarrolla y que elegirá libremente.

La monografía deberá presentarse dentro de un plazo de sesenta días contados desde el momento en que se convoque a oposiciones.

**ARTÍCULO 70.-** Cada día en que se practique una prueba, se levantará acta privada, firmada por todos los componentes del jurado, en la que brevemente se exponga el resultado de las pruebas practicadas, con la opinión de cada uno de los miembros del jurado, que si éstos lo consideran conveniente, se expresará en forma de calificación numérica según el sistema empleado en la Universidad. Estas actas serán estrictamente confidenciales, y quedarán en poder del secretario del jurado hasta que se expida el nombramiento a favor de quien hubiere resultado vencedor en la oposición. Si no se hubiere formulado ninguna impugnación al resultado de las oposiciones, el secretario cuidará de que se destruyan dichas actas en presencia del presidente del jurado.

**ARTÍCULO 71.-** Realizadas todas las pruebas, se levantará acta oficial en la que se hará constar el resultado de la oposición, con la indicación de la persona a quien deba

expedirse el nombramiento, los nombres de los opositores que, sin haber resultado vencedores, demostraron suficiente aptitud para la docencia, y los nombres de quienes no la mostraron. Esta acta será remitida por duplicado a la dirección de la facultad o escuela correspondiente y a petición de los opositores se les deberá dar copia de la misma.

**ARTÍCULO 72.-** Los consejos técnicos de las distintas facultades y escuelas deberán fijar las normas particulares de las oposiciones y concursos que señalen los mínimos por exigir a los oponentes o concursantes según se trate de cubrir plazas de titulares o adjuntos. Estas normas específicas deberán respetar cada uno de los requisitos señalados en este estatuto. El jurado deberá tomar en cuenta esas normas para apreciar el nivel de conocimientos y de facultades expositivas que deberán exigirse a los aspirantes a ser profesores titulares o adjuntos, teniendo en cuenta que en todo caso deberá ser mayor para los primeros que para los segundos.

En caso de que el resultado de las pruebas no muestre claramente la superioridad de uno de los opositores, para decidir a quién ha de otorgarse la plaza vacante, se tomarán en cuenta para llegar a esa decisión, los datos del currículum vitae.

**ARTÍCULO 73.-** Si alguno de los opositores considera que se ha cometido alguna irregularidad en el curso de las pruebas, podrá solicitar que se corrija. La reclamación deberá formularse dentro de las veinticuatro horas siguientes al momento en que se considere cometida la irregularidad y será resuelta por el presidente del jurado, inmediatamente, si se presenta de modo verbal, y dentro de las veinticuatro horas siguientes, si se presenta por escrito.

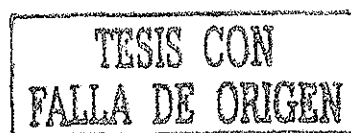
**ARTÍCULO 74.-** La resolución del jurado sólo es susceptible de impugnarse de nulidad por infracción grave a las normas contenidas en este estatuto y nunca por la forma en que el propio jurado haya calificado las pruebas, excepto si se tacha de plagio la prueba escrita o el programa de uno de los opositores.

La nulidad se planteará ante la Comisión de Honor dentro de los diez días siguientes a aquel en que se dio a conocer la resolución del jurado, sin que este plazo se aplique al caso de plagio; la propia Comisión resolverá, oyendo previamente al jurado, en un plazo no mayor de treinta días.

**ARTÍCULO 75.-** La circunstancia de que sólo se inscriba una persona para tomar parte en las oposiciones no impedirá que se realicen las pruebas señaladas en los artículos anteriores, salvo en el caso previsto por el artículo 65, fracción III, del Estatuto General.

**ARTÍCULO 76.-** Si la plaza que ha de cubrirse es de dibujo, modelado u otra similar, o de una que tenga como finalidad el simple adiestramiento de los alumnos, la prueba escrita se sustituirá por una en que los opositores muestren su propia habilidad en el arte o en la técnica que ha de enseñarse, y la prueba oral podrá sustituirse por una en que los opositores se limiten a exponer el método que consideren adecuado para la enseñanza de la materia.

El consejo técnico señalará respecto a qué materia es aplicable el párrafo anterior.



157

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## SECCIÓN II DEL CONCURSO DE MÉRITOS

ARTÍCULO 77.- Se aplicarán a los concursos de méritos los artículos 29 y 30.

ARTÍCULO 78.- El consejo técnico correspondiente deberá señalar previamente el criterio con que han de juzgarse los antecedentes de los candidatos. En todo caso se atenderá a la calidad de los trabajos que hayan dado a conocer y a los méritos de sus actividades docentes y profesional.

ARTÍCULO 79.- Una vez vencido el plazo para que los candidatos presenten sus antecedentes, el jurado se reunirá dentro de las setenta y dos horas que sigan, para realizar el estudio de los documentos y emitir su dictamen en un plazo que no exceda de treinta días.

Si el jurado lo considera conveniente, puede requerir de los aspirantes que, dentro de un plazo de ocho días, presenten los datos complementarios que se les soliciten o comprueben los que hayan señalado en su currículum.

Aun cuando sólo se haya inscrito un concursante, el jurado deberá rendir su dictamen en el que resuelva si es de otorgarse el nombramiento a la única persona que se presentó o si el concurso ha de declararse desierto, sin perjuicio, en su caso, de recomendar al concursante para que se le nombre con carácter de interino.

ARTÍCULO 80.- Para cubrir las plazas de profesores numerarios, se hará un concurso limitado a los titulares de la correspondiente asignatura.

Al efecto, dentro de los treinta días siguientes al momento en que ocurra una vacante de este tipo, el director pedirá a los titulares que en un plazo de diez días presenten su currículum vitae, de acuerdo con lo prevenido en los artículos 48 y 49.

El estudio de los antecedentes de los diversos candidatos será hecho por un jurado que presidirá precisamente el director de la facultad o escuela y que se formará, además, por tres profesores numerarios o titulares nombrados por el consejo técnico, más otra persona escogida de acuerdo con la fracción III del artículo 52.

ARTÍCULO 81.- Si dentro del plazo que señala el artículo anterior, ninguno de los profesores presenta su currículum, o si el jurado considera que ninguno de los candidatos tienen antecedentes académicos suficientes para ser nombrado numerario, se podrá cubrir la plaza mediante el sistema establecido en el artículo 66 del Estatuto General, o bien se la dejará vacante. En esta última eventualidad, no podrá convocarse a un nuevo concurso antes de transcurridos dos años.

## TÍTULO TERCERO DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS PROFESORES

### CAPÍTULO I DE LOS PROFESORES ORDINARIOS

# **Анехо 3**

---

Universidad Nacional Autónoma de México  
FACULTAD DE DERECHO  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

---

**Objetivo:** Recabar información del proceso enseñanza-aprendizaje de la carrera de Licenciado en Derecho en la UNAM.

**Instrucciones:** Marque con una X la opción con la que usted considere estar de acuerdo en cada una de las afirmaciones que se formulan.

1. Sexo:

1. Femenino    2. Masculino

2. Edad:

1. 18 a 20 años    3. 21 a 23 años    2. 23 a 25 años    1. Más de 26 años

3. Grado Académico:

1. Entre el 1º y 3er semestre    2. Entre el 4º y 6º semestre    3. Entre el 7º y 10º semestre  
4. Nivel Posgrado

4. Frecuentemente las clases me parecen activas y participativas.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

5. En las clases se alienta el desarrollo de mi capacidad de análisis.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

6. El éxito en de mi calificación estriba en la memorización de conceptos.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

7. En el grupo me es difícil participar.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

8. Prefiero tomar notas a participar.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

9. El docente me aporta información básica y alienta a investigar.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

---

10. En general mis profesores se interesan por los alumnos y las actividades en clase.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

11. En general mis profesores utilizan el método de exposición en clase.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

12. En general mis profesores poseen dominio de sí y no se perturban fácilmente en clase.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

13. En general mis profesores son conscientes de sus errores y los admiten.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

14. En general mis profesores son imparciales en el trato con los alumnos.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

15. En general los profesores dan a conocer el programa del curso.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

16. En general los profesores dan a conocer los objetivos del curso.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

17. Los profesores generalmente conocen en la práctica la materia que imparten.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

18. Mis profesores preparan con anticipación su clase.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

19. En las clases se ve el trabajo organizado y metódico del profesor.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo

20. En general mis profesores muestran comprensión y simpatía en su trabajo con los alumnos.

1. Muy de acuerdo      2. De acuerdo      3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo      5. Muy en desacuerdo
-

21. En ocasiones mis maestros son distantes.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

22. En general mis profesores ayudan a los alumnos en sus problemas escolares.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

23. Durante la clase es difícil la participación oral o escrita de los alumnos.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

24. En las clases es frecuente el trabajar en equipos, formar grupos de discusión, hacer mapas mentales o investigación de campo.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

25. Los docentes toman medidas según las diferencias y necesidades de los alumnos.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

26. En las clases se estimula a los alumnos con la ayuda de materiales y técnicas de interés.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

27. En las clases es frecuente analizar situaciones prácticas.

5. Muy de acuerdo    4. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
2. En desacuerdo    1. Muy en desacuerdo

28. El éxito de la clase depende en gran medida de la formación pedagógica del docente.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

29. En general mis profesores saben manejar al grupo.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

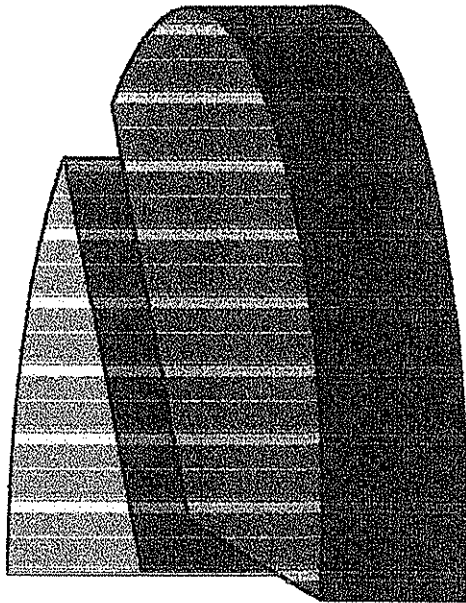
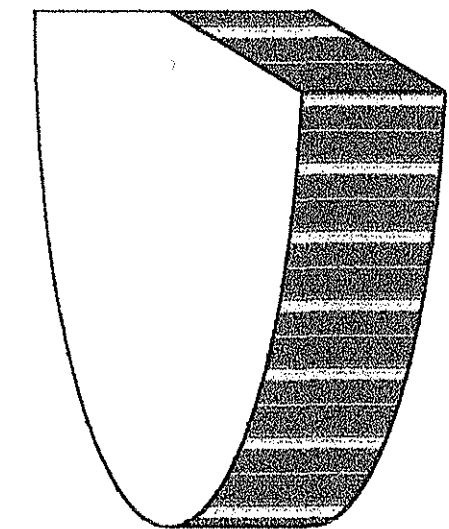
30. El éxito de un curso depende en gran medida de la experiencia laboral del profesor.

1. Muy de acuerdo    2. De acuerdo    3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo  
4. En desacuerdo    5. Muy en desacuerdo

# **Anexo 4**



# Edad promedio de la planta docente

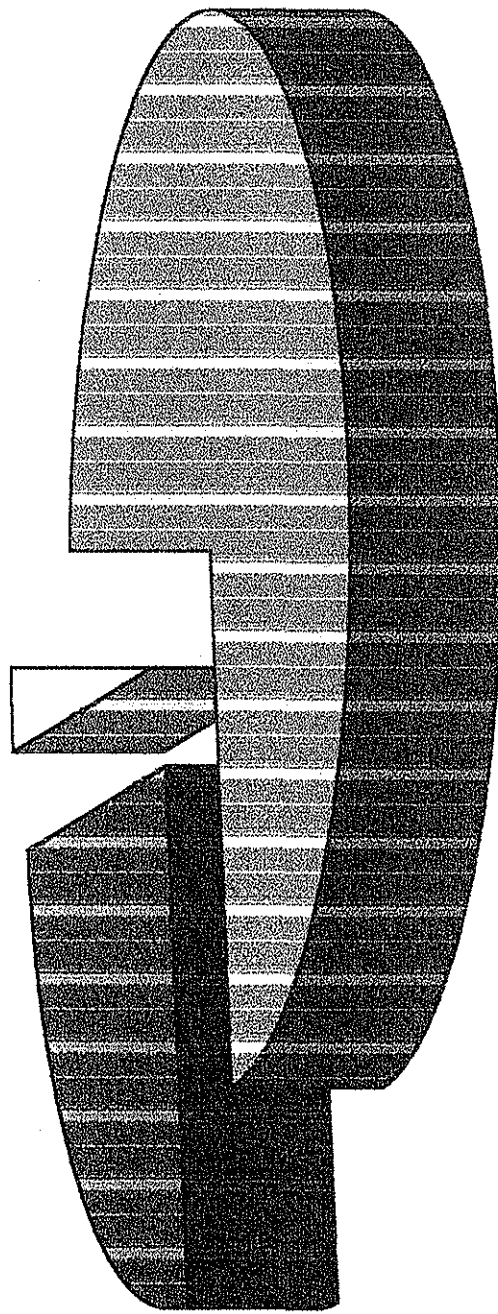


- 31 a 40 años
- 41 a 50 años
- Más de 50

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# **Анехо 5**

# Nivel académico de la planta docente

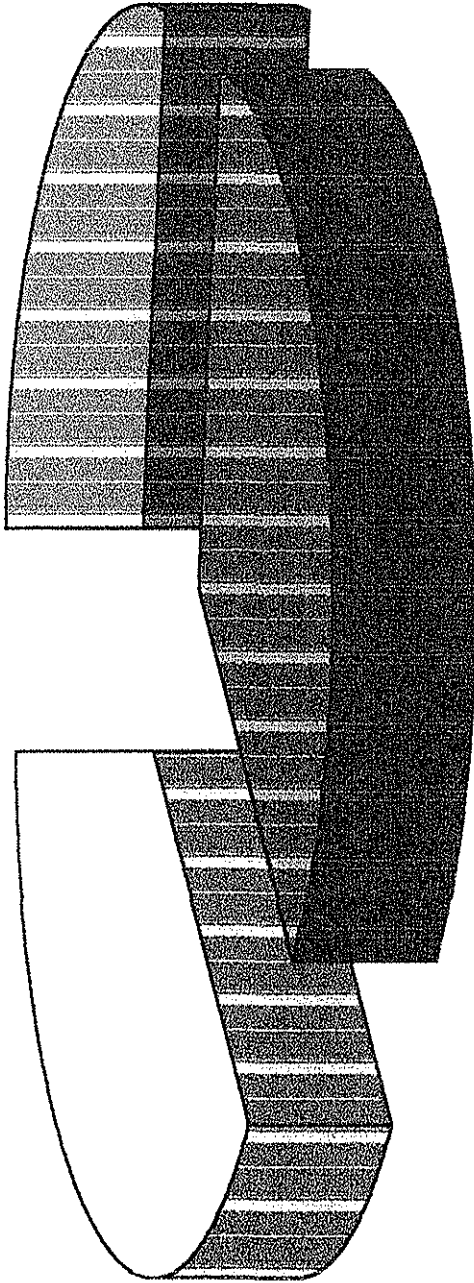


- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# **Анехо 6**

# Antigüedad promedio de la planta docente

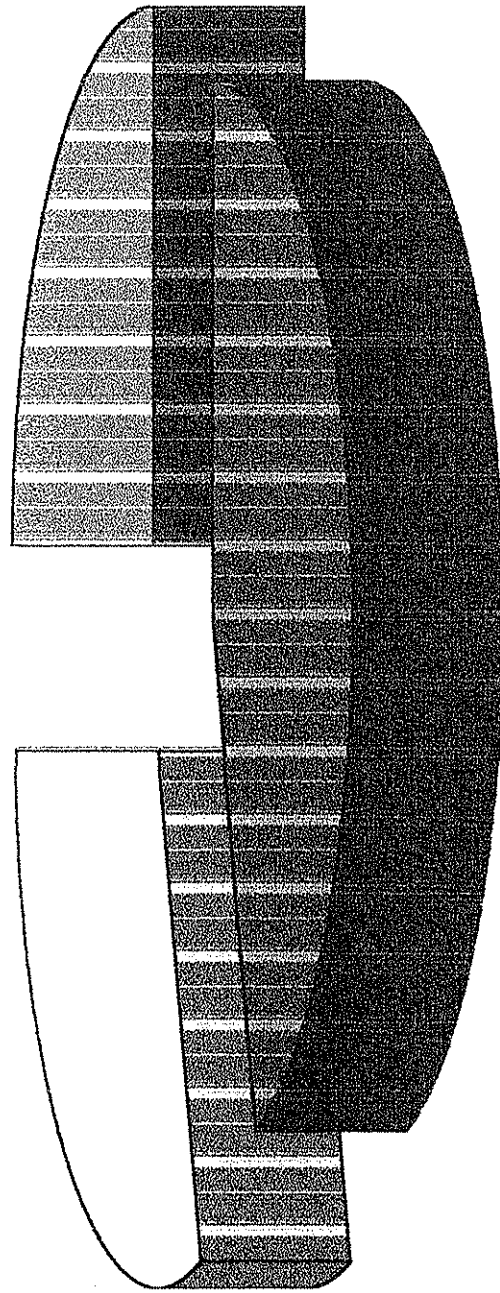


- 3 a 5 años
- 6 a 10 años
- 11 a 20 años

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# **Анехо 7**

# Conocimientos pedagógicos de la población docente



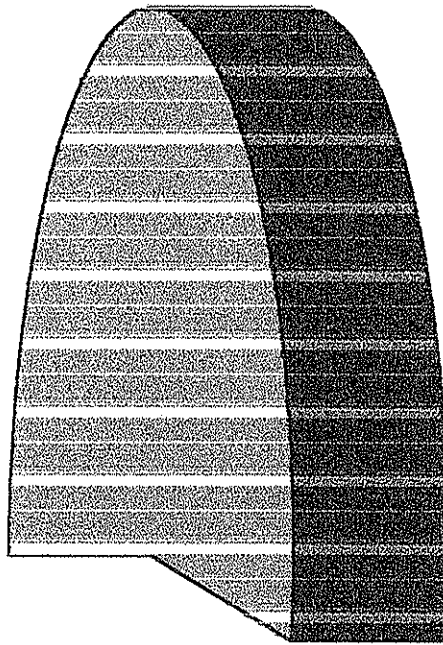
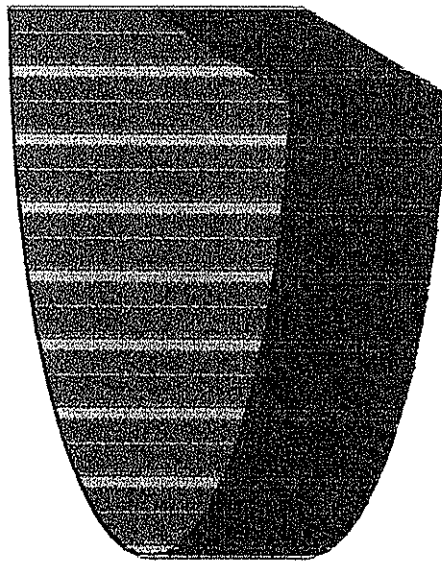
- formalmente
- incidental
- nunca

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# **Anexo 8**



# Conocimiento del modelo académico

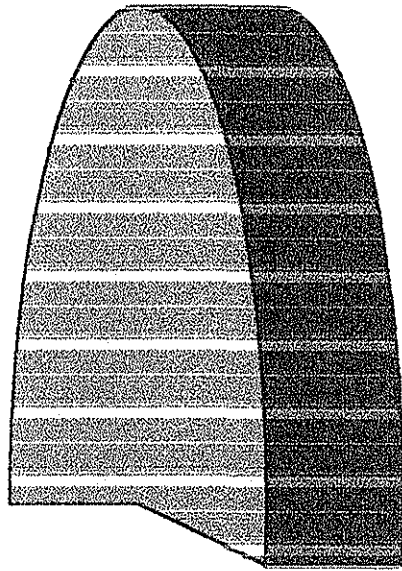
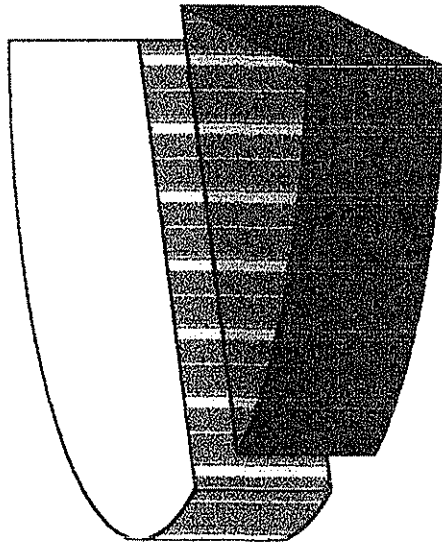


- Desconoce
- Tradicional

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# **Анехо 9**

# Apego al modelo tradicional de exposición de clase



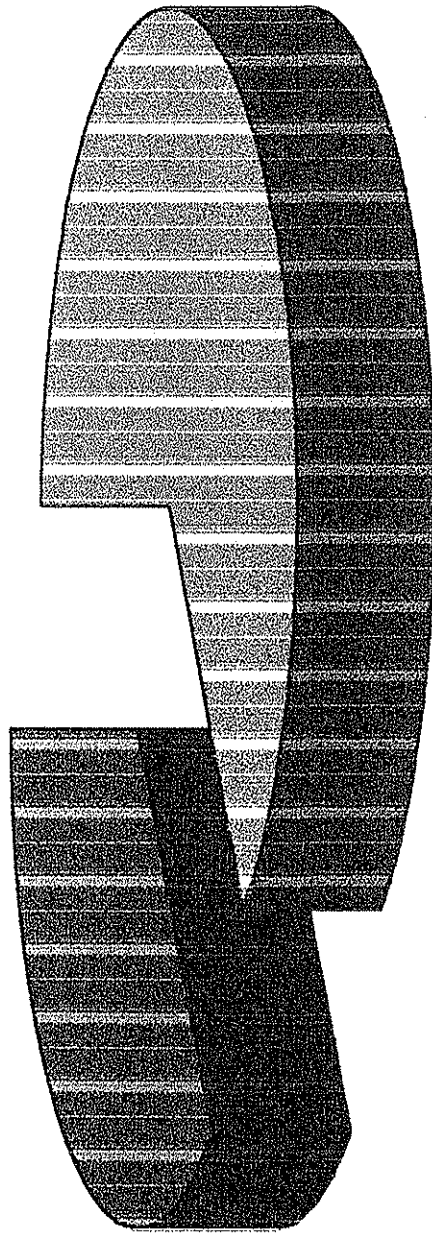
- Apoyo total
- Usa mediación
- Act. Extracalse

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# **Anexo 10**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# Organización del trabajo en clase



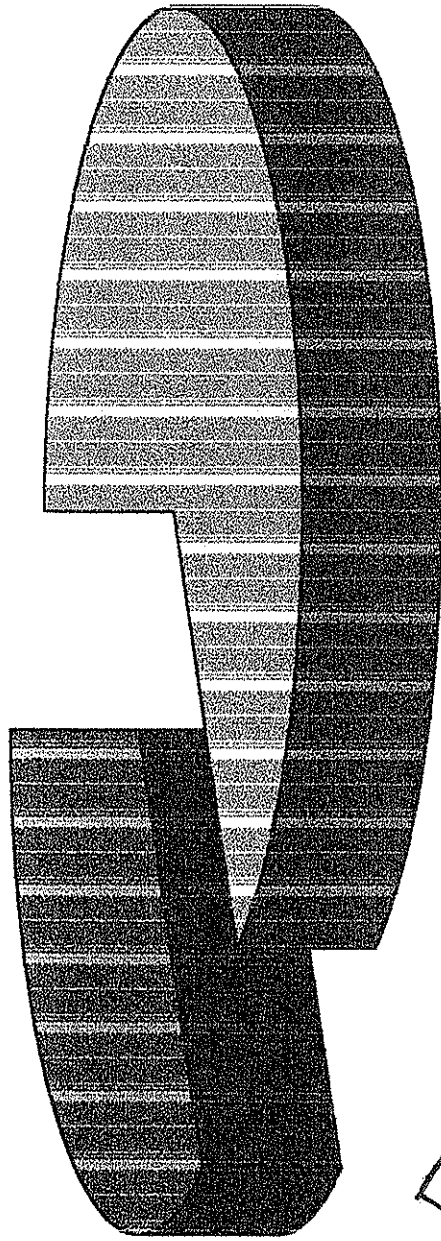
■ Siguen apuntes

■ Aportan  
bibliografía

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# **Anexo 11**

# Interacción del docente con el grupo



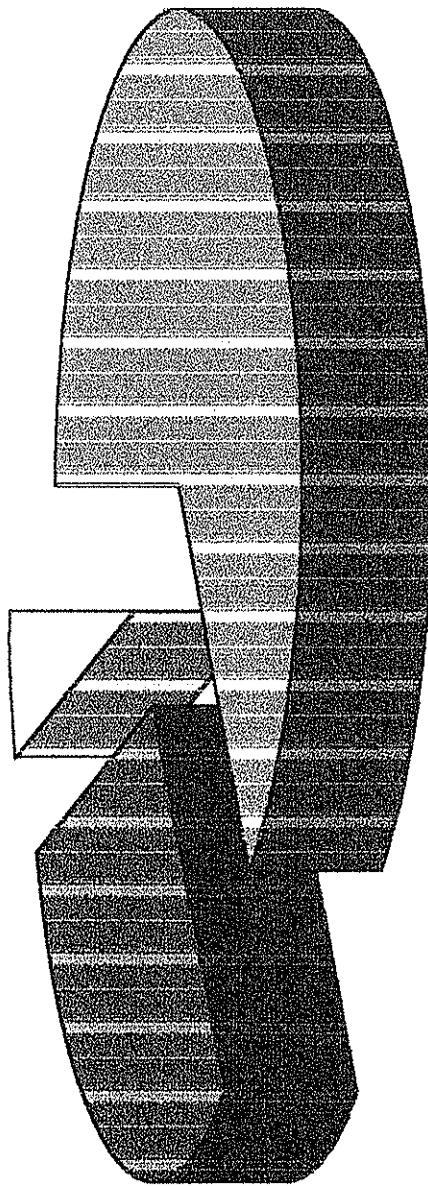
- Se interesa por sus alumnos
- Es impersonal

TECIS CON FALLA LE ORIGEN

# **Анехо 12**



# Diseño de planes de clase por los docentes

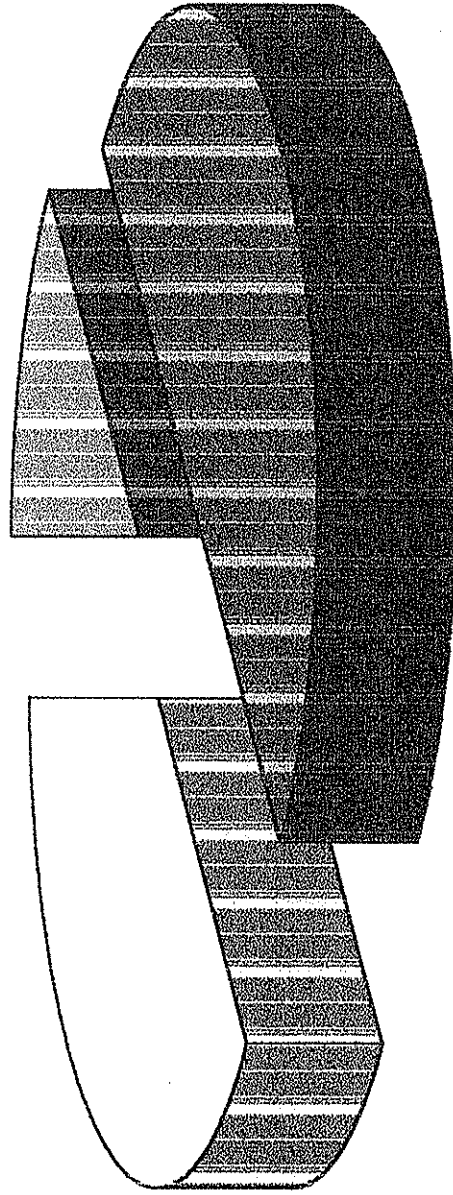


- Solo se apoya en el programa
- Planea cada clase
- Improvisa

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

# **Анехо 13**

# Aplicación de estrategias de enseñanza por los docentes



Si conoce y aplica

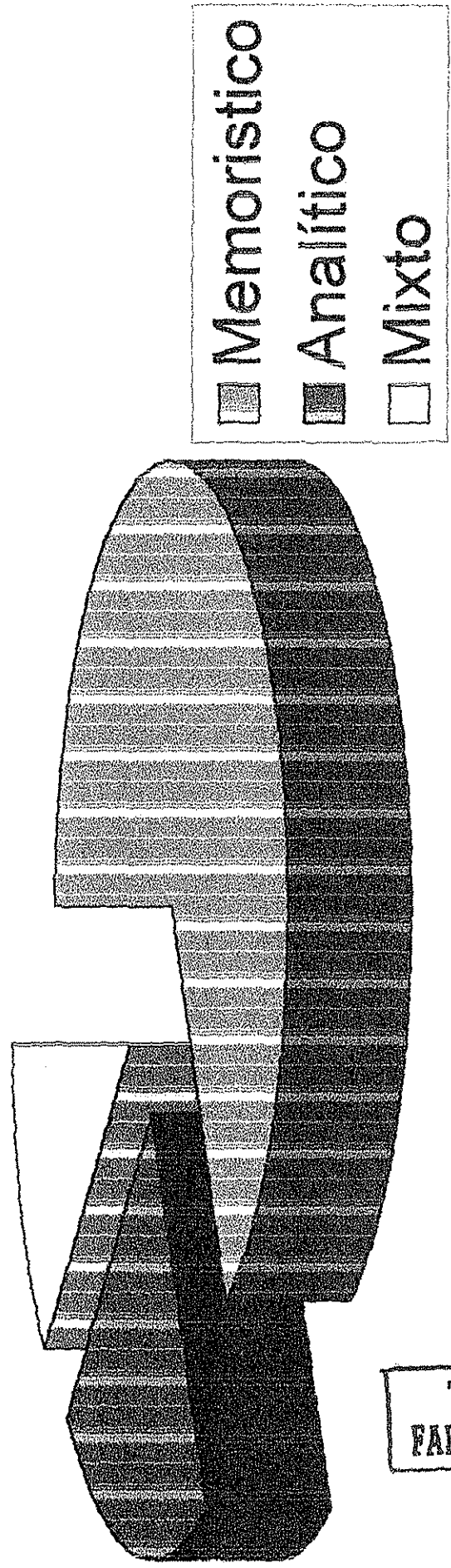
Si conoce más no aplica

Desconoce y no aplica

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

# **Anexo 14**

# Estrategias de aprendizaje de los alumnos



TESIS CON FALLA DE ORIGEN