

LA IMPORTANCIA DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Se padece en Latinoamérica en mayor o menor grado, de una enseñanza jurídica de carácter tradicional, que se caracteriza por la clase verbalista u oratoria por parte del profesor y de una pasividad absoluta por parte de los estudiantes, y si bien se ha iniciado un movimiento hacia la implantación de nuevas técnicas de acuerdo con los adelantos de la pedagogía moderna, se tropieza con enormes dificultades para su aplicación en la práctica.

Héctor FIX-ZAMUDIO *

La juventud cuestiona la vieja concepción educativa, sus orientaciones, metodologías, hábitos y costumbres hasta ayer inamovibles.

Jorge WITKER V.**

SUMARIO: I. *Presentación*. II. *Planteamiento del problema*. III. *La sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje*. 1. *Elaboración de los programas de estudios*. 2. *La especificación de los objetivos de aprendizaje*. IV. *Conclusiones*.

I. PRESENTACIÓN

Actualmente las facultades, escuelas e institutos de derecho de América Latina se enfrentan a grandes desafíos; entre otros cabe destacar los siguientes:

- Masificación de la matrícula.
- Improvisación docente.
- Conservación del anquilosado sistema de enseñanza tradicional.
- Desarticulación del derecho positivo vigente con la realidad histórica concreta de nuestros días.

* Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 3a. ed., México, Porrúa, 1988, p. 383.

** Witker V., Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, Ed. Pac, 1985, p. 44.

— Inexistencia de formación jurídica adecuada a las necesidades reales de la sociedad civil, y de la globalización internacional.

— Carencia de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje idóneos para informar y formar, técnica y científicamente, a los estudiosos del derecho.

A este respecto, Jorge Witker considera lo siguiente: En nuestros días se presentan muchos paradigmas en la enseñanza tradicional del derecho; uno de ellos se ubica en el desfase que localizamos entre lo que se encuentra signado en los códigos, leyes, reglamentos, etcétera, y otra cosa es lo que sucede en la realidad histórica concreta. Dicho sea de otra manera, a los alumnos se les obliga a memorizar de manera mecánica e irreflexiva la información, sin que exista la preocupación de formarles criterio jurídico. Consecuentemente, los estudiantes, retienen pasivamente un sinnúmero de disposiciones legales formalmente vigentes, pero que en la realidad presente no se respetan ni se aplican.¹

Si se toma en cuenta lo anteriormente expresado, se entiende la preocupación generalizada respecto del porqué actualmente hay demasiados abogados, pero sólo un número reducido de éstos cuenta con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para desarrollar adecuadamente su profesión. Por esa razón la presencia de juristas en nuestro medio es sumamente escasa.

Igualmente, es oportuno destacar que ante la dinámica social contemporánea —en donde la globalización e integración internacional son ya una realidad concreta—, que demanda cambios en la estructura ocupacional y del mercado de los profesionales del derecho, ya no se puede ignorar la influencia y el impacto socioeconómico y jurídico que traen consigo las negociaciones comerciales de carácter internacional; por ejemplo, el Acuerdo General sobre Tarifas Aduaneras y Comercio (GATT); el Tratado de Libre Comercio (TLC), la Conferencia para la Cooperación Económica del Pacífico (conocida como la Cuenca del Pacífico), etcétera.

Ahora bien, para hacerle frente a dicha problemática es necesario dejar a un lado la concepción tradicional de la enseñanza del derecho, toda vez que es un imperativo de las sociedades posindustriales establecer un nexo de coherencia entre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual sólo se logrará gracias al esquema teórico-práctico de la educación integral.

¹ Cfr. Witker V., Jorge, "Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho", disertación expresada en el ciclo de conferencias sobre "Metodología de la enseñanza e investigación jurídicas", organizadas por la Escuela de Derecho y C. S., y el Centro de Investigaciones Jurídico-Políticas de la U. A. P., Puebla, México, 22 de marzo de 1991.

Así pues, la perspectiva educativa que se propone en esta investigación se orienta a través de una metodología activa, participativa, creativa, crítica, autocrítica, reflexiva y problematizadora de la realidad actual. Por ello es menester considerar, por una parte, cómo informar y formar al alumno, y por la otra, qué contenidos se deben informar a los estudiantes, a fin de generar en éstos una cosmovisión libre e independiente.

De esta manera, los profesores adquirimos el compromiso de desarrollar un ambiente de comprensión y de creatividad para que los estudiantes amplíen los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para poder desempeñar de manera eficaz su profesión. También, formarles un criterio y una mentalidad abiertos a la investigación jurídica.

Consecuentemente, en la actualidad no es válido sostener que aprender es una simple y mecánica adquisición de información memorizada. Dicha apreciación era propia de la pedagogía tradicional. En cambio, desde un enfoque moderno de la pedagogía, puede decirse que aprender es un progresivo cambio de conductas. Además comprende una adquisición de experiencias efectuadas por el estudiante. Tal resultado es susceptible de apreciación a través de un proceso, es decir, un tránsito de un estado inicial a otro.

Igualmente, es oportuno resaltar que por aprendizaje entendemos al proceso dialéctico que se establece entre dos sujetos: el educador y el educando. Que rechazamos con conocimiento de causa a la enseñanza tradicional del derecho, la cual se desarrolla de manera mecánica a través de un simple y aburrido monólogo efectuado por el profesor, en donde el alumno no es considerado como un sujeto pensante, sino que, más bien, parece ser una cosa o depósito apto para recibir información de manera pasiva y receptiva, como si fuera una esponja.

Consecuentemente, la tecnología educativa, a pesar de sus limitaciones, se torna como una de las alternativas viables para hacerle frente a las deficiencias de la enseñanza tradicional del derecho.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En atención a los múltiples dilemas que se viven en el contexto de la enseñanza tradicional del derecho, es válido hablar de los paradigmas fundamentales de la referida práctica educativa.

A continuación se expresan algunas interrogantes que encierran a los paradigmas que todavía persisten en las aulas de la gran mayoría de facultades, escuelas e institutos de derecho en América Latina:

¿Por qué motivos se siguen conservando y aplicando en el presente métodos y técnicas obsoletas en la enseñanza del derecho?

¿Cuál es la razón de que se informen contenidos desfasados de la realidad histórica concreta que actualmente vivimos?

¿Por qué en la actualidad hay demasiados abogados, pero con serias limitaciones en sus conocimientos, habilidades y destrezas para ejercer de manera eficiente su profesión?

¿Por qué motivos son escasos los científicos del derecho-juristas?

A este respecto, es válido citar algunas de las reflexiones vertidas por Thomas S. Kuhn:

Principalmente, me asombré ante el número y el alcance de los desacuerdos patentes entre los científicos sociales, sobre la naturaleza de problemas y métodos científicos aceptados. Tanto la historia como mis conocimientos me hicieron dudar de que quienes practicaban las ciencias naturales poseyeran respuestas más firmes o permanentes para esas preguntas que sus colegas en las ciencias sociales. . .

Al tratar de descubrir el origen de esta diferencia, llegué a reconocer el papel desempeñado en la investigación científica por lo que, desde entonces, llamo "paradigmas". Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.²

De ahí la necesidad de establecer un ambiente de cambio tanto en la percepción como en la evaluación de los datos conocidos. En consecuencia la visión de la ciencia que estamos obligados a desarrollar, sugiere la fecundidad potencial de cantidad de tipos nuevos de investigación, tanto histórica como sociológica.

Por lo tanto, cabe destacar que cada revolución científica y tecnológica modifica la perspectiva histórica de la comunidad que la experimenta; entonces el cambio de perspectiva deberá afectar la estructura de los libros de texto y las publicaciones de investigaciones posteriores a dicha revolución.³

Por lo que toca a la enseñanza tradicional del derecho, cabe decir que su metodología, hoy en día, es ahistórica y acientífica, entre otras razones por seguir conservando y aplicando prácticas educativas propias de la Edad Media, que se desarrollaron en el ambiente de la escolástica.

² Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas* (trad. de Agustín Contin), México, FCE, 1971 (7a. reimpr., 1986), p. 13.

³ *Idem*, p. 15.

Al respecto, Abbagnano y Visalberghi consideran que la clase magistral surge en el ambiente de la escolástica estrechamente ligada a la actividad didáctica de los maestros medievales. Dicha actividad se desenvolvía de dos maneras:

a) La *lectio* se refiere al comentario de un texto.

b) La *disputatio* consistía en el examen de un problema mediante el debate de todos los argumentos que pudieran aducir en favor o en contra.

Sin embargo, el problema fundamental de la escolástica es llevar al hombre a la inteligencia de las verdades reveladas. La verdad revelada contenida en los libros sacros y las definiciones dogmáticas es la norma de la investigación escolástica. De ahí que la escolástica no se propone, pues, formular *ex novo* doctrinas y conceptos. No se trata de encontrar la verdad, dada ya en la revelación, sino sólo de entenderla.⁴

Sin el ánimo de justificar a la enseñanza tradicional y a sus deplorables consecuencias, cabe decir que dicha actividad educativa tiene que ver directamente con el modelo de la política académica que orienta a las universidades.

Así pues, la primera vez que se utilizó la palabra universidad como sinónimo de *studium generale*, fue a principios del siglo XIII, en una decretal de Inocencio III, con el título *Scholaribus Parisiensibus*, en la que se hace referencia a *universitas magistrorum*. Naturalmente, los primeros maestros de las universidades medievales egresaron de los *collegia scholastica*; fueron sacerdotes y monjes que necesitaron de la *licentia docendi*, expedida por el maestreescuela de la catedral, para poder enseñar.⁵

Las universidades de Bolonia, París y Oxford fueron las más importantes de la Edad Media, y constituyeron el prototipo para la creación y ulterior desenvolvimiento del resto de las universidades europeas.

Cabe destacar que la universidad de Salamanca, que si bien es cierto no es la más antigua, sí es la más importante de la Península Ibérica, ocupa un espacio mayor en el desarrollo de nuestro estudio; las razones son obvias, pues la Universidad Mexicana se creó bajo el modelo salmantino.⁶

Por otra parte, cabe resaltar que al transcurrir el tiempo, las universidades mexicanas en el siglo XIX fueron influenciadas tanto en el aspecto

⁴ Cfr. Abbagnano, N. y Visalberghi, A., *Historia de la pedagogía* (trad. de Jorge Hernández Campos), México, FCE, 1964 (5a. reimpr., 1980), pp. 155 y 156.

⁵ Madrazo, Jorge, "El fuero universitario", *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, México, año XIII, núm. 37, enero-abril de 1980, p. 115.

⁶ *Idem*, pp. 113, 114 y 116.

administrativo como en lo académico por el esquema de la universidad napoleónica, la cual generaba profesionales con serias limitaciones en el campo de la investigación científica. En cambio, sucede lo contrario en aquellas universidades que han retomado el modelo de la universidad humboldtiana.⁷

Lo anteriormente expresado explica en cierta forma la permanencia inmutable de una práctica docente, consistente en la exposición oral, vía la clase magistral o enseñanza catedrática; ésta se caracteriza por el verbalismo del profesor, a través de un monólogo autoritario y acrítico, en donde el alumno acepta, sin condición alguna, la información del maestro de manera pasiva y receptiva, como si fuera un objeto de depósito y no un ser pensante. De ahí, la perpetuidad tan dañina para el aprendizaje del estudiante, de la figura del *magister dixit* (el maestro lo ha dicho).

Además, no podemos soslayar que la enseñanza tradicional del derecho se arraiga fundamentalmente en aquellas facultades y escuelas de derecho de marcada influencia continental europea o de origen romanista.

Igualmente, contribuye a desarrollar y conservar dicha práctica educativa, el enraizado y excesivo culto a la corriente exegética del derecho. Al respecto, Héctor Fix-Zamudio considera que

Uno de los motivos que se han señalado como causa de la deficiente preparación de los estudiantes de Derecho, no sólo en nuestro país sino, en general, en aquellos que siguen los lineamientos de la llamada tradición continental europea o de origen romanista. Consiste en el predominio de la enseñanza catedrática, que en estricto sentido debe calificarse como discursiva o verbalista. En donde, este tipo de enseñanza se apoya en la oratoria del profesor frente a un alumno totalmente pasivo, que sólo toma apuntes y recibe como únicas las enseñanzas del mismo profesor.⁸

Si se toma en cuenta lo antes manifestado, se puede entrever con meridiana claridad que los alumnos que reciben una educación dentro del ámbito de la enseñanza tradicional del derecho, no adquieren los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para obtener una formación adecuada para el ejercicio eficiente de la abogacía y menos de juristas,

⁷ Véase el artículo de McGinn, Noel, "Autonomía, dependencia y misión de la universidad", *cit. en Foro Universitario*, México, núm. 4, 1981, pp. 18-28.

⁸ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, pp. 396-398.

ya que no se genera un ambiente que motive a los estudiantes para llevar a cabo trabajos de investigación jurídica.

Además, es incuestionable que a través del ejercicio real de la crítica puede llegarse a un conocimiento más objetivo, claro y preciso de la realidad, que permita plantear alternativas de cambio y desarrollo tanto del quehacer científico como de la realidad que se investiga.

Dentro del periodo comprendido entre los años de 1959 a 1986, se han realizado 10 conferencias de facultades, escuelas e institutos de derecho de América Latina. En ellos se han intercambiado reflexiones y alternativas para tratar fundamentalmente las cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del derecho, con la investigación jurídica y con la difusión del derecho, etcétera.

A este respecto, Jorge Witker, conocedor de la problemática que se vive en relación con la enseñanza del derecho, y de su práctica tanto en Sudamérica como en nuestro país (México), expresa lo siguiente:

La enseñanza jurídica tradicional se materializa en su forma cualitativa a través de las clases magistrales o teorías dadas por el profesor a un grupo de alumnos que está obligado reglamentariamente a concurrir a clase. Durante la mayor parte del tiempo, el profesor habla; ocasionalmente es interrumpido por un alumno quien le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre lo que versa la clase. . .

Es la proyección del maestro comunicador del proceso de enseñanza, que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos.

Se sabe hoy que no se aprende sino aquello que de alguna manera interesa o se adquiere en experiencias directas del aprendizaje. Lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado sin ningún daño, de lo cual se puede colegir que la metodología verbalista es costosa y poco productiva.

En el marco de esta metodología, las facultades se limitan a comunicar o tratar de comunicar a los alumnos una masa de información enciclopédica que no apunta a la formación del educando. Es decir, que no lo está internalizando en crear hábitos mentales, vivir experiencias de aprendizajes, desplegar destrezas y habilidades, pilares de todo proceso educativo.

Esta forma de enseñar educa a los estudiantes en una separación entre la teoría y la realidad. Intellectualiza de tal forma al Derecho que, el alumno se forma en una realidad conceptual, idílica y armo-

niosa, que al hacer contacto más tarde con el Derecho real, sufre no pocas frustraciones y limitaciones.⁹

Ahora bien, por lo que respecta a los aspectos cuantitativos de la enseñanza tradicional del derecho, el autor antes citado considera que "se advierte una tendencia a la masificación de las facultades, que algunos países enfrentan fijando cupos de nuevos ingresos, como una manera de evitar la presión sobre el limitado mercado laboral del abogado".¹⁰

Después de haber citado algunas reflexiones en relación con los problemas que se viven en la enseñanza tradicional del derecho, considero prudente el dejar bien claro lo siguiente:

Es incuestionable que en la Edad Media pocas personas tenían acceso a las fuentes de información. En virtud de que la información generalmente provenía de manuscritos y de la copia de éstos, debido a que los originales eran escasos.

Igualmente cabe resaltar que la imprenta en ese estadio histórico de la humanidad, iniciaba su labor en lo que a impresión de documentos se refiere. En consecuencia, la reproducción de los documentos y libros se hacía a través de tirajes reducidos.

Empero, actualmente y para bien de la humanidad, por medio del avance científico y tecnológico, se han logrado sorprendentes desarrollos en los medios de impresión y de comunicación de la información, por lo que ésta ha dejado de ser patrimonio de unos cuantos; actualmente se difunde el conocimiento de manera más dinámica y ágil.

También es oportuno resaltar que la exposición oral del profesor en un ambiente masificado es estéril, en virtud de que es muy difícil mantener la atención de los alumnos por periodos que excedan a los quince minutos después de iniciada la clase.

Sin embargo, todavía en el presente, la gran mayoría de los profesores en América Latina acuden de manera mecánica a la exposición oral como único recurso didáctico, entre otras razones porque desempeñan la actividad docente en forma improvisada. Lo anterior se debe a que consideran la actividad de dar clase como un deporte de mnemotécnica, en la que se recitan ante los alumnos algunos párrafos de un libro o algunas disposiciones legales de manera asistemática, en el mejor de los casos, ya que en ocasiones dicha exposición verbalística nada tiene que ver con la disciplina que se les ha asignado. Al respecto, Boris Yopo argumenta que

⁹ Witker V., Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, 3a. ed., Toluca, México, Ed. Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), 1982, pp. 72-74.

¹⁰ *Idem*, pp. 75 y 76.

la crisis de la universidad latinoamericana no se debe tanto a la falta de recursos, los cuales desde luego, siempre serán escasos. Dicha crisis se genera, preeminentemente, por la vetusta organización interna que tales instituciones presentan, en la cual es posible observar el funcionamiento de unidades aisladas, denominadas facultades. Éstas, a través del tiempo, se han ido anquilosando, quedando cada vez más atrasadas o al margen en relación a los rápidos avances que la ciencia y la tecnología han experimentado durante las últimas décadas, como igualmente, ante los graves problemas, de múltiple índole, que las sociedades del mundo atrasado exhiben cotidianamente en la gestión cuestionadora de lo que se espera de una nación o país civilizado. . . En lo que se refiere a un nuevo tipo de universidad, a objeto de poner en práctica el modelo dialógico, no se puede omitir las bases fundamentales de lo que debería ser una nueva pedagogía. Consecuentemente, se requiere, entre otros elementos, de otro tipo de profesor. Sin éste, es imposible llevar a una realidad tal proyección, ya que de la manera como el profesor encara el momento educativo, dependerá el sentido que cada materia logre la reacción formativa de los educandos.¹¹

De ahí que sea importante tener en cuenta las siguientes variables: quién educa, a quién se educa, para qué se educa y cómo se educa.

El referido autor, en atención a las variables mencionadas, esquematiza de la siguiente manera la educación tradicional.

Quién educa:

Papel del profesor: Autoritarismo; anarquía, antirreformismo, herencia cultural, ninguna influencia al cambio social, educación como supraestructura, cátedra magistral, ausencia de diálogo.

A quién se educa:

Alumno: Recipiente; verticalidad, sin experiencia, pasivo, incapaz de juzgar los problemas contemporáneos, falta de sentido crítico para valores aceptados como dogmas y practicados como hábitos.

Para qué se educa:

Adaptación a las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales. Pasividad y dependencia de los objetivos fundamentales.

¹¹ Yopo, Boris, "Educación, universidad y desarrollo", cit. en Campos E., Rafael (comp.), *Antología de planeación de la educación superior*, Toluca, México, Universidad Autónoma del Estado de México, 1991, pp. 79, 80, 125 y 126.

Cómo se educa:

Teoría del aprendizaje precientífico, método autoritario, verticalidad, formalismo.¹²

De lo antes citado, se puede entrever con meridiana claridad el abismo tan grande que existe y que lamentablemente se da entre lo que se enseña dentro del contexto de la enseñanza tradicional del derecho y de las necesidades reales y actuales de la sociedad contemporánea. Ésta demanda cambios trascendentales en los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como de los contenidos informativos y formativos, a fin de establecer nexos coherentes con la realidad histórica concreta.

III. LA SISTEMATIZACIÓN DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La sistematización cognoscitiva es una noción epistemológica, no literaria o retórica. Se refiere a la organización de la información, no a su presentación; a su modo de explicación, no de exposición. La idea de sistematización está muy emparentada con la planeación en su sentido genérico de organización racional de materiales.

De esta manera, un sistema cognoscitivo debe ser un cuerpo de información estructurada, organizado en consonancia con principios taxonómicos y explicativos que unan esa información en un todo coordinado con bases racionales.¹³

Por otra parte, cabe preguntar lo siguiente: ¿Para qué sirve la sistematización del conocimiento? A este respecto, cabe citar, una vez más, el trabajo de Nicholas Rescher, quien contesta la interrogante a través de una respuesta escindida en tres partes, a saber:

1) La sistematización proporciona un medio para hacer inteligibles nuestras presunciones cognoscitivas.

2) La sistematización autentica como científico un cuerpo de conocimientos: es un *test* de adecuación científica para la exposición del conocimiento.

3) La sistematicidad, al proporcionar un control de calidad en gran escala a un cuerpo de conocimientos, también brinda un instrumento para probar presunciones de conocimiento con miras a su inclusión en nuestro cuerpo de conocimientos. De este modo nos da un instrumento

¹² *Idem*, p. 128.

¹³ *Cfr.* Rescher, Nicholas, *Sistematización cognoscitiva* (trad. Carlos Rafael Luis), México, Siglo XXI Editores, 1981, p. 2.

probativo, una prueba de aceptabilidad (o corrección) de pretensiones de conocimientos fácticos.¹⁴

Ahora bien, en cuanto a la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, Antonio Gago Huguet expresa lo siguiente: "La acción y efecto de ordenar las actividades que implica el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que esté sujeto a principios, reciba la organización adecuada y elimine al azar hasta donde sea posible, por el hecho de haber sido adecuadamente probado".¹⁵

En sentido parecido, cabe citar lo expuesto por José Huerta: La sistematización de la enseñanza es un enfoque que permite aplicar a la situación de enseñanza-aprendizaje un método de investigación. Esto implica que se enuncien hipótesis, se sometan a prueba y se emplee la información resultante para los experimentos siguientes; las hipótesis son las relaciones entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de enseñanza para lograrlos; se plantean como problemas por resolver; los experimentos son las experiencias de aprendizaje a que se somete a los estudiantes, y la información resultante constituye los testimonios del éxito o fracaso obtenido en los experimentos.¹⁶

Habida cuenta de las consideraciones referidas en torno a la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, nos damos cuenta de que, sólo así, se logrará que la práctica docente se lleve a cabo con más objetividad, coherencia y racionalidad.

También, con la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje se pretenden, entre otros propósitos, los siguientes:

1) Obtener los elementos suficientes para elaborar programas de estudios debidamente estructurados. Los cuales permiten a los estudiantes contar con una guía durante el curso. Asimismo, lograrán la ubicación y comprensión correcta de la asignatura dentro de su plan de estudios.

2) Organizar de manera objetiva y racional el proceso enseñanza-aprendizaje, a efecto de conseguir un nivel académico óptimo.

3) Establecer y desarrollar, por un lado, un proceso de enseñanza-aprendizaje activo, en donde los docentes dejarán de actuar como simples transmisores de información y, por lo tanto, de ahí en adelante asumirán el papel de coordinadores de los aprendizajes de los alumnos, y por el otro, los estudiantes recibirán información. Además, se les debe

¹⁴ *Idem*, p. 53.

¹⁵ Gago Huguet, Antonio, *Modelos de sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje*, 3a. reimpr., México, Trillas, 1980, p. 80.

¹⁶ Huerta, José, *La sistematización de la enseñanza*, México, UNAM, CISE, 1980, pp. 28 y 32.

formar un criterio que les permita explicar su posición dentro del contexto histórico-social en el cual se encuentran inmersos.

4) Evitar la improvisación docente.

5) Igualmente, cabe destacar que a través de la implantación de la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje, los docentes contarán con los métodos y técnicas de enseñanza que les permitan hacer más objetivo y coherente dicho proceso.

Así pues, los elementos esenciales de la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje son, entre otros:

- a) La elaboración de los programas de estudios.
- b) La especificación de los objetivos de aprendizaje.
- c) Los métodos y técnicas de enseñanza, y
- d) La evaluación del aprendizaje.

1. *Elaboración de los programas de estudios*

Una de las tareas fundamentales para establecer relaciones coherentes con la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho, consiste en el diseño de los programas de estudios.

Ahora bien, en este artículo se presenta como alternativa congruente con la tecnología educativa, la estructuración de las cartas descriptivas a través de objetivos de aprendizaje de operaciones. Si bien es cierto que esta corriente pedagógica ha sido duramente criticada, cabe resaltar que hasta la fecha se sigue trabajando con la tecnología educativa, en virtud de que representa un sistema eficiente para conseguir un determinado tipo de objetivos de aprendizaje.

Desde mi punto de vista, la tecnología educativa tiene su fundamento teórico en la corriente neoconductista del aprendizaje. Dicha corriente tiene como antecedente al conductismo clásico. Éste surge como una respuesta diferente a la psicología de la introspección o mentalista, la cual trabaja con los conceptos de conciencia, sensación, voluntad, imagen, etcétera, sustituyéndolos por otros, apoyados en el paradigma estímulo-respuesta, que permite trabajar exclusivamente con eventos observables.

Cabe resaltar que la psicología tradicional se opone al discurso teórico del positivismo, porque los cultores de dicha corriente metodológica pensaban que mientras la psicología siguiera centrada en el estudio de la conciencia por medio de argumentos e interpretaciones subjetivas, dicha ciencia no acabaría de independizarse de la filosofía, y por ello difícilmente podría lograr el estatus de ciencia.

De ahí que John B. Watson, en 1913, propusiera como único objeto de estudio de esta ciencia a la conducta manifiesta, descrita y controlada, a la manera como se procede en otras ciencias. De forma que los hechos de la observación sean objetivos, verificables y puedan ser reproducidos.¹⁷ De esta manera, los principios conductistas se basan en la creación de una psicología "objetiva", cuyo objeto de estudio es la conducta observable; su método de estudio es el método experimental y su problema central, la predicción y control de la conducta. Según Watson, la conducta consiste en respuestas, reacciones del organismo (animal o humano), a ciertos sucesos ambientales, denominados estímulos. La respuesta es cualquier movimiento que el organismo manifiesta y el estímulo es cualquier objeto del medio ambiente capaz de provocar un cambio a nivel fisiológico.

Si bien los conceptos de estímulo-respuesta ya habían sido utilizados por Sherrington, y posteriormente por Iván Petrovich Pavlov en sus estudios sobre reflejos condicionados en animales, Watson retoma estos conceptos, pues considera que la relación estímulo-respuesta es observable y fácil de ser estudiada en laboratorio, por medio del método experimental, con el apoyo de varias técnicas objetivas, tales como: a) la observación con o sin control experimental; b) los métodos del reflejo condicionado; c) el método de informes verbales, y d) los métodos de prueba (*test*).¹⁸

Así pues, el aprendizaje en el conductismo clásico gira en torno a dos leyes:

La ley de la frecuencia afirma que cada vez que un estímulo provoca una respuesta, esta relación en especial se fortalece.

La ley de la frecuencia señala que dada la aparición de relaciones estímulo-respuestas sucesivas, la conexión entre el último estímulo y la última respuesta fortalece dicha conexión; es decir, la respuesta más reciente a un estímulo fortalece esta relación en comparación con las primeras respuestas al mismo estímulo.¹⁹

Por otra parte, cabe decir que los continuadores del conductismo contemporáneo no se apartan del paradigma estímulo-respuesta operado por Watson. Sin embargo, difieren del conductismo clásico por establecer un sistema formal de conceptos y métodos que permitiese tener contacto con los estados internos del organismo, a partir de la conducta obser-

17 Watson, John B., "Psychology as the Behaviorist Views it", cit. por Ruiz Larraquível, Estela, "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, México, núm. 2, julio-septiembre de 1983, p. 33.

18 *Idem*, p. 34.

19 *Ibidem*.

vable. Esta derivación es conocida actualmente como neoconductista y cuenta entre sus representantes más destacados a Guthrie, Tolman, Hull, Spence y Skinner.

Burrhus Frederic Skinner descubre el condicionamiento operante de las conductas y se ocupa de la descripción y el control de las mismas, así como de las contingencias ambientales que las modifican.

Las investigaciones de Skinner se dirigen más bien a establecer un análisis experimental de las conductas, por lo que es necesario establecer la diferencia entre los estudios dirigidos al condicionamiento operante de los relativos al condicionamiento clásico o reflejo, iniciado por Pavlov. Este último parte de conductas reflejas, no aprendidas, tales como salivar, dilatar la pupila, etcétera. Cuando estas conductas se hacen coincidir, es decir, se aparean con estímulos neutros (tales como el sonido de la campana, en el experimento clásico de Pavlov), tanto estos estímulos neutros (campana) como el estímulo incondicionado (comida) producen la misma respuesta (salivar). Cuando se produce este tipo de condicionamiento, el organismo aprende una serie de respuestas, todas ellas de tipo reflejo, que serán dadas ante estímulos previamente neutros, y cuya fuerza va a depender tanto del número de apareamientos estímulo neutro-estímulo incondicionado producidos, como del menor lapso que haya entre la presentación del estímulo neutro y la del incondicionado.²⁰

En cambio, el condicionamiento operante no va a partir de conductas reflejas (no aprendidas), sino de toda conducta que el sujeto emita. Esas conductas (prácticamente todas las conductas que están dentro del repertorio de cada especie animal) van a ser reforzadas, con lo cual se altera su frecuencia, o su tasa, que aumenta o disminuye, incluso hasta la extinción, según actúen las contingencias del reforzamiento en ese momento. En este tipo de condicionamiento, la respuesta (conducta emitida) es afectada por los estímulos que la siguen; en el condicionamiento clásico pavloviano, la respuesta es afectada por los estímulos que la preceden.

Al respecto, Skinner considera que nuestro conocimiento creciente del control ejercido por el ambiente, hace posible examinar el efecto del mundo de dentro de la piel y la naturaleza del autoconocimiento. También hace posible la interpretación de una amplia gama de expresiones mentalistas. Ese descubrimiento lo ha llevado al diseño de los espacios experimentales (algunos los llaman "cajas de Skinner") que son ambien-

²⁰ Cfr. Páez Montalbán, Rodrigo, "El conductismo en educación. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones", cit. en *Perfiles Educativos*, México, núm. 1, julio-septiembre de 1981, pp. 5 y 6.

tes en donde el organismo va a operar, es decir, las conductas que emitan van a producir consecuencias y, por lo tanto, su tasa de frecuencia va a variar, aumentando o disminuyendo, según el programa de entrenamiento a que haya sido sometido el organismo.²¹

Así pues, habrá que recurrir al reforzamiento de conductas previas, más simples, en un proceso de "moldeamiento" que irá delineando poco a poco las conductas que se desea establecer. De esta manera, si un profesor de educación física quiere enseñar a un alumno a jugar baloncesto, por ejemplo, comenzará por reforzar verbalmente todos los movimientos parecidos a los que desea obtener del alumno, en un proceso de creciente complejidad y exigencia, hasta lograr la conducta deseada. Con este enfoque, la labor de todo técnico en el establecimiento y control de las conductas (sea psicólogo, educador, psicoterapeuta, etcétera) consiste en diseñar y llevar a cabo programas de condicionamiento, aplicando oportunamente los reforzadores.

De hecho, muchas de las conductas que se realizan están siendo resultado de programas de reforzamiento establecidos, utilizando o proporcionando reforzadores primarios (los que responden a las necesidades básicas del ser humano, tales como comida, sueño, etcétera), o secundarios (los que están vinculados con los primarios, tales como la aprobación, el dinero, y, en general, los reforzadores sociales), inmediatamente después de que las conductas han sido emitidas. Aplicando esos reforzadores es como se van estructurando programas de creciente complejidad que dan como resultado las diferentes conductas. De acuerdo con este planteamiento, la conducta es el fenómeno central de la psicología. El tipo de conducta se concibe de manera molecular, es decir, en el nivel biológico de integración, tal como aparece ante la observación de varios testigos.²²

Ahora bien, desde la perspectiva neoconductista se propone como modelo de ciencia al siguiente:

- Cambio de objeto de estudio (de la conciencia, a la conducta);
- Cambio de objetivo (de la explicación, a la descripción y el control);
- Cambio de método (de la introspección, al método "científico");
- Cambio de ámbito de la conducta estudiada (de la conducta humana exclusivamente, a la inclusión también de la conducta animal), y por último.

²¹ *Idem*, p. 8.

²² *Ibidem*.

— Cambio en el estatus del psicólogo (de pensador, a técnico en conductas humanas, a “ingeniero conductual”).²³

Ahora bien, conforme al modelo neoempirista, las investigaciones psicológicas conductistas emplearán el método “científico”, entendiéndose por éste el basado en la selección y el control de variables (conductas) para establecer entre ellas relaciones funcionales. De esta manera, el objeto de la ciencia es el de establecer relaciones entre los datos; es decir, llegar a “leyes” que se van a expresar por medio de los conceptos inferidos, precisamente al establecer las relaciones entre los datos.

El proceso completo se presenta finalmente de esta forma: Hecho-observación-datos-relaciones entre datos-indicadores-conceptos-relaciones entre conceptos-teoría.²⁴

Así pues, una ciencia objetivista, que no responde a planteamientos teóricos ni postula necesariamente hipótesis, sino que maneja variables para establecer su funcionalidad, es la que utiliza el conductismo para describir la conducta humana, sin recurrir a ningún tipo de explicación causal. En ellos el objeto y la perspectiva del estudio quedan enmarcados en el paradigma neoempirista de investigación. Lo conductual es parte de lo biológico, y el estudio de lo psicológico debe seguir el mismo proceso. Como ciencia positiva, la psicología conductista avanzará, por la vía del método, precisamente a ese estatus científico del que se alejaba la introspección subjetivista.²⁵

Es incuestionable que las técnicas conductistas del aprendizaje funcionan de manera eficiente, si se toma en cuenta la forma en que logran los objetivos para los que fueron diseñadas. De ahí su rápida aceptación en los más diversos medios. En el campo de la pedagogía, el conductismo es actualmente la fuente de técnicas cada vez más sofisticadas: los textos de enseñanza programada, en los cuales los alumnos aprenden autorreforzándose (las respuestas van incluidas en el mismo texto) al ritmo que cada uno puede seguir; la programación de materias por objetivos, en donde tanto alumnos como maestros tienen señaladas, de manera muy detallada, las conductas que se deben lograr; las máquinas de enseñanza, que pretenden hacer superflua la presencia del maestro, y en donde electrónicamente se reciben los reforzadores (respuestas correctas) para adquirir una cuantiosa información.²⁶

²³ *Idem*, p. 11.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ *Idem*, pp. 11 y 12.

²⁶ Para obtener una cosmovisión más amplia acerca del conductismo y del neconductismo como corriente del aprendizaje, véase los siguientes trabajos: Bigge, Morris I., *Teorías de aprendizaje para maestros*, México, Trillas, 1980; Grinberg-

Después de haber mencionado brevemente algunas consideraciones en relación con el marco teórico-metodológico del conductismo y neconductismo como corriente que explica el aprendizaje y que, además, da soporte a la tecnología educativa, a continuación se mencionarán, *grosso modo*, los elementos que integran un programa de estudios debidamente sistematizado, a fin de coordinar de manera objetiva y racional la actividad tanto de los estudiantes como de los profesores.

Al respecto, retomamos el modelo propuesto por Antonio Gago Huguet, el cual estima a los siguientes elementos:

A) Datos para la identificación. Los datos de esta sección pueden ser, según sea la naturaleza de la disciplina:

- 1) Nombre de la asignatura y curso de que se trata;
- 2) Escuela, facultad o centro en que se imparte;
- 3) Carrera, ciclo o grado para cuyo plan de estudios fue aprobado el curso;
- 4) Información relativa al número de horas de que consta el curso, distribución de esas horas, valor en créditos que tiene el curso, etcétera, y
- 5) Clave de la asignatura o curso.²⁷

B) Propósitos generales: Esta sección hace las veces de presentación del programa. En ella se comunican los propósitos o finalidades más generales que tiene el curso, su razón de ser, y la posición que guarda respecto a otros cursos de la misma disciplina o de otras.

Igualmente, cabe señalar que el enunciado del propósito debe contener información básica sobre la totalidad del sistema (en este caso, un curso) y comunicar brevemente algo sobre su ambiente y las circunstancias en que va a operar.²⁸

C) Objetivos terminales. Esta parte del programa es fundamental y por ningún motivo debe omitirse, pues a partir de los objetivos terminales se obtienen indicadores que permiten delimitar el contenido temático y redactar los objetivos específicos que sean necesarios. También, sin pre-

Zylberbaum, Jacobo, *Psicofisiología del aprendizaje*, México, Trillas, 1976; Hill, Winfred F., *Teorías contemporáneas del aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós, 1976; Mednick, Sarnoff A., *Aprendizaje*, México, Ed. Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana, 1979; Sahakian, William S., *Historia de la psicología*, México, Trillas, 1986; Skinner, B. F., *Ciencia y conducta humana*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1977; Skinner, B. F. y Holland, J. G., *Análisis de la conducta*, México, Trillas, 1980; Skinner, B. F., *Tecnología de la enseñanza*, Barcelona, Labor, 1979; Skinner, B. F., *Más allá de la libertad y la dignidad*, Barcelona, Ed. Fontanella, 1973; Ulrich, Roger; Stachnik, Thomas y Mabry, John, *Control de la conducta humana. Modificación de conducta aplicada al campo de la educación*, México, Trillas, 1979.

²⁷ Cfr. Gago Huguet, Antonio, *Elaboración de actas descriptivas. Guía para preparar el programa de un curso*, México, Trillas, 1977 (2a. reimpr., 1979), pp. 25 y 27.

²⁸ *Idem*, pp. 27-30.

cisar cuál será el desempeño terminal que se espera del alumno, no es posible efectuar una evaluación válida ni planear experiencias de aprendizaje y etapas didácticas. En suma, el aspecto que interesa destacar en los objetivos terminales es la conducta que el alumno será capaz de realizar una vez concluido el curso.²⁹

D) Contenido temático. Generalmente se ha confundido el contenido temático con todo el programa de estudios. Dicho de otra manera, el contenido temático es un elemento importante del programa. Empero, no significa que eso sea el programa. Además, cabe resaltar que el listado de temas, unidades o capítulos a que nos estamos refiriendo, no es algo que deba hacerse en forma arbitraria. Aquello que finalmente se asiente en una carta descriptiva, debe haberse sometido a un proceso que lo haga coherente y pertinente lógica, pedagógica o psicológicamente. Este proceso se conoce como análisis de contenido.³⁰

E) Objetivos específicos de aprendizaje. Esta sección se destina a la tarea tendente a expresar en forma clara, evidente y precisa, el aprendizaje que han de lograr quienes participen en el curso. Asimismo, que propicie la evaluación confiable y válida, que conduzca a lo que Banathy llama caracterización de las tareas de aprendizaje. En ella la tarea puede ser laboriosa, pero es un esfuerzo que vale la pena realizar y que resulta ineludible si deseamos actuar en forma sistematizada, si pretendemos hacer de la planeación, la realización y la evaluación de un todo verdaderamente integrado y coordinado.

F) Experiencias de aprendizaje. Esta parte del programa debe contener recomendaciones de carácter operativo. En las anteriores secciones la función era comunicar el qué de nuestra carta descriptiva, aquí se trata de precisar el cómo o por lo menos de sugerir algunas posibilidades. Además, cabe destacar que las experiencias de aprendizaje deberán tener coherencia con los objetivos específicos de aprendizaje, sin que necesariamente deba haber una correspondencia unitaria que lleve a hacer proposiciones para cada objetivo en lo particular. Por ello, el planear experiencias de aprendizaje demanda del profesor, por un lado, imaginación, creatividad y criterio para resolver problemas que le plantean los factores que intervienen en la educación; por el otro, cabe señalar que estas aptitudes deben apoyarse en el conocimiento de principios y teorías del aprendizaje, de métodos y modalidades que se adoptan en la enseñanza y de las técnicas y recursos que puede emplear el educador.³¹

²⁹ *Idem*, pp. 30 y 31.

³⁰ *Idem*, pp. 31 y 32.

³¹ *Idem*, pp. 32-36.

G) Criterios y medios para la evaluación. Esta parte del programa de estudios es de gran utilidad tanto para los alumnos como para los profesores, porque todos sabrán de antemano cuándo y cómo se efectuarán los exámenes, qué parte del curso comprenderá cada uno y con qué propósito se realizan. La función de examinar dejará de ser elemento sorpresivo y misterioso, por lo cual disminuirán sus características angustiantes, casi punitivas. En concreto, se trata de que la carta descriptiva informe cómo, cuándo y con qué propósito se harán las evaluaciones a través del curso.

H) Elementos de operación. En esta sección se proporciona información que habitualmente se ignora o se conoce hasta el último momento en la mayoría de nuestras escuelas. Podría incluir informaciones como las subsecuentes:

1) Disposiciones generales: Recomendaciones, acuerdos y asuntos que el jefe de la materia, el supervisor académico o la asamblea de profesores consideren necesario comunicar a quienes imparten o cursen la asignatura;

2) Inventario de recursos: Información relativa a los elementos que están disponibles para quienes participan en el curso (recursos materiales, personal y servicios);

3) Costo: Esta información versa acerca del costo que tiene para la institución impartir el curso, según las condiciones que señala el programa en sus secciones anteriores;

4) Procedimiento de revisión: Este punto se refiere a los pasos a seguir para revisar, actualizar y modificar lo que en él se indica. El propósito es mantener vigente un programa que esté actualizado en su contenido y en sus procedimientos;

5) Cronograma: Esta información consiste en precisar el calendario de las principales actividades relacionadas con el curso; iniciación y fin de cursos, etcétera.³²

2. La especificación de los objetivos de aprendizaje

En forma previa a la delimitación de los objetivos de aprendizaje, es recomendable llevar a cabo un diagnóstico (cuestionario de exploración preliminar). Dicha evaluación inicial permitirá acercarnos de manera más objetiva a la población escolar, ya que se lograrán, entre otras estimaciones, las siguientes:

³² *Idem*, pp. 36-41.

- a) Detectar los conocimientos que los alumnos manifiesten en relación a la materia que van a cursar;
- b) Pulsar el grado de habilidades y destrezas de los estudiantes sobre la asignatura que van a estudiar;
- c) Sondear el interés de los alumnos respecto a la disciplina que van a cursar.

Teniendo en cuenta lo antes expresado considero que se torna oportuno tener presente la concepción clara y precisa, por un lado, acerca de qué es un objetivo de aprendizaje, y por el otro, de qué es un objetivo específico de aprendizaje.

Por lo que respecta a la delimitación de lo que es un objetivo de aprendizaje, Sofía Friedmann señala que "La connotación más acertada de los objetivos es la que los define como intenciones o propósitos que describen en términos de cambios conductuales qué se espera del estudiante al finalizar un ciclo de instrucción".³³

Por su parte, Federico Stockton se refiere a los objetivos de aprendizaje de la siguiente manera:

Los objetivos de aprendizaje constituyen la definición operacional de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante, como resultado de su interacción con las experiencias de aprendizaje. Se dice que constituyen una definición operacional, porque describen de una manera objetiva y tangible las operaciones mediante las cuales se puede observar el aprendizaje logrado por el alumno.³⁴

Ahora bien, por lo que concierne a la concepción de lo que es un objetivo específico de aprendizaje, cabe citar lo expuesto por Antonio Gago, quien expresa que "Los objetivos específicos de aprendizaje son los que expresan la conducta que se espera del sujeto que aprende, precisando la forma en que debe manifestarse el grado o calidad de la ejecución y los márgenes en que puede considerarse válido como producto del aprendizaje".³⁵

Empero, ¿qué funciones desempeñan los objetivos de aprendizaje dentro del proceso enseñanza-aprendizaje? En seguida se hace mención, entre otras, de las siguientes:

³³ Friedmann, Sofía, "Cómo especificar objetivos", cit. en *Sistematización de la enseñanza*, México, UNAM, CISE, 1980, p. 60.

³⁴ Stockton Rejón, Federico, "La definición de objetivos de aprendizaje: Su función, en la evaluación", cit. por García Cortés, Fernando (coord.), *Paquete de auto-enseñanza de evaluación del aprovechamiento escolar*, México, UNAM, CISE, 1979, p. 33.

³⁵ Gago Huguet, Antonio, *op. cit.*, p. 114.

— Guían la conducta del profesor y del alumno; es decir, si al estudiante se le proporciona el conocimiento de la meta que habrá de alcanzar, se le está involucrando en el proceso enseñanza-aprendizaje. De antemano se le informa qué va a aprender, lo cual le permite organizar sus propias experiencias de aprendizaje; esto es, su propio método de estudio. Por otro lado, cabe señalar que al especificar los objetivos con anterioridad, permite evaluar cuáles son las habilidades y los conocimientos del estudiante en un momento determinado. Por otra parte, evita enseñar algo que el estudiante ya conoce o algo que probablemente no aprenderá por carecer del conocimiento requerido para ello.

— Proporciona al profesor criterios para verificar el logro del aprendizaje en forma objetiva. Además, cuando se conocen de antemano los objetivos de aprendizaje de un curso, el profesor puede asesorar el avance académico de cada estudiante con mayor frecuencia de lo que se hace en general.

— Traducir las metas generales e inespecíficas de la educación, en objetivos de aprendizaje precisos; es decir, cuando ya se han traducido las metas y los contenidos de la educación, el profesor podrá seleccionar aquellos objetivos de aprendizaje adecuados a la población y al contenido del que han sido extraídos.

En relación con lo antes manifestado, Sofía Friedmann comenta que para lograr objetivos de aprendizaje precisos y unívocos, se han elaborado una serie de principios y criterios. A este respecto señala: El primer paso consiste en determinar en forma de objetivo de aprendizaje el o los resultados terminales de la disciplina del curso, del texto o del tema. Este objetivo se determina a partir de lo que el estudiante podrá hacer al finalizar con una secuencia de aprendizaje.

Así pues, para lograr los objetivos terminales, el maestro recurrirá al método deductivo a través de la formulación de la pregunta: ¿qué podrá realizar el alumno con determinado contenido? Por lo consiguiente, a partir de los objetivos terminales se formularán los objetivos específicos para lograr esto, habrá que formularse la subsecuente pregunta: ¿cómo sabrá el profesor cuando el alumno es capaz de realizar lo que el objetivo de aprendizaje pretende? Esta pregunta permite determinar las características de los objetivos específicos.

Además, para llevar a cabo una correcta formulación de los objetivos específicos de aprendizaje, se recomienda tener presente, entre otras, las siguientes reglas:

- 1) Los objetivos deben enunciarse en términos de las conductas de los alumnos y no en función de las actividades, contenido o propósito de enseñanza del maestro;
- 2) Los objetivos deben incluir un verbo activo que indique la conducta que el alumno debe mostrar al ocuparse del contenido;
- 3) Los objetivos deben enunciarse en términos de cambios observables en la conducta de los alumnos;
- 4) Los objetivos deben enunciarse con precisión, utilizando términos que posean significado unívoco;
- 5) Los objetivos deben ser unitarios; cada enunciado debe hacer referencia a un solo proceso;
- 6) Los objetivos deben enunciarse con un nivel adecuado de generalidad;
- 7) Los objetivos deben representar los resultados directos deseados de una serie planeada de experiencias de aprendizaje;
- 8) Los objetivos deben ser realistas en lo que respecta al tiempo de que se dispone para la enseñanza y a las características del nivel educativo, y
- 9) Los objetivos no deben contener palabras innecesarias.³⁶

Un objetivo de aprendizaje está correctamente planeado cuando responde a las siguientes interrogantes: ¿qué? (qué se hará); ¿quién? (quién lo hará); ¿cómo? (cómo se hará); ¿con qué? (con qué se hará); ¿cuándo? (cuándo se hará).

Hasta el momento no se ha hecho alusión a los elementos fundamentales que debe contener un objetivo de aprendizaje debidamente formulado para efectos de operación a lo largo de un curso, por esa razón es un imperativo impostergable señalar y describir, someramente, entre otros elementos, los siguientes:

a) La persona: los objetivos de aprendizaje deben enunciarse en términos de la persona o personas que ejecutarán la conducta que nos va a demostrar si el proceso de aprendizaje se ha efectuado; es decir, ¿quién ejecutará la conducta? puede ser el estudiante. . . , el lector, el asistente a una conferencia. . .

b) La conducta-contenido: la conducta es el elemento más importante de la especificación de objetivos; es la actividad que ejecutará el estudiante al ocuparse del contenido. Por lo que respecta a la selección del contenido, se hará con base en los lineamientos planteados por la disciplina, y con base en las características del medio ambiente, del estu-

³⁶ Cfr. Friedmann, Soffa, *op. cit.*, pp. 62 y 87.

diante y de la sociedad. Es necesario destacar que se prefiere un objetivo aplicable a un contenido general, que a un contenido específico.

También cabe destacar que la conducta aparecerá en el enunciado del objetivo como un verbo activo, unívoco, preciso, que evite múltiples significados, que denote una acción observable, la cual permita fácilmente evaluar la conducta propuesta.

A fin de clarificar las ventajas que se obtienen cuando se emplean verbos operativos de conductas observables y unívocas, en seguida aparece una lista en la que se contrastan, por un lado, las conductas no observables, que permiten la multiplicidad de interpretaciones, y por el otros, las conductas observables que se caracterizan sobre todo por ser unívocas, claras y precisas.

Conductas no observables

Saber
Comprender
Dominar
Descubrir
Apreciar
Adquirir habilidades
Captar el significado

Conductas observables

Enumerar
Explicar
Enunciar
Distinguir
Seleccionar
Contrastar
Resolver³⁷

c) Condiciones de ejecución: se refiere a las circunstancias o situaciones en que la conducta debe efectuarse; por lo general hace alusión a los recursos y facilidades de que dispondrá el alumno, puntos de referencia, directrices, procedimientos; esto es, a los estímulos ante los cuales debe responder o a las restricciones que tendrá.³⁸

Además, cabe destacar que la importancia de la descripción de las condiciones en las que ocurrirá la conducta radica, por un lado, en el hecho de comunicarle al estudiante en qué circunstancias demostrará su dominio objetivo y, por el otro, en la descripción de cuál será la situación en la que se realice la evaluación.³⁹

Por lo que respecta al nivel de precisión o criterio de ejecución aceptable, se trata de indicar en forma cuantitativa y/o cualitativa, el grado de exactitud o precisión con que debe ejecutarse la conducta.⁴⁰

La cuantitativa es la más sencilla porque alude a criterios específicos, casi siempre en términos numéricos, tales como:

³⁷ Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, p. 35.

³⁸ Gago Huguet, Antonio, *op. cit.*, p. 51.

³⁹ *Idem*, p. 38.

⁴⁰ *Idem*, p. 53.

- Número, proporción o porcentaje de respuestas correctas;
- Tolerancia de errores;
- Número, porcentaje o proporción de principios, criterios, conceptos, leyes... aplicados a la ejecución de la conducta.

La cualitativa es mucho más difícil de señalar. La calidad de una ejecución implica juicios subjetivos de quien juzga, a diferencia de la cantidad que simplemente implica una verificación. Para evaluar cualitativamente la ejecución individual de un objetivo, se ha recurrido a tres categorías que al evaluar indican cuán exigente debe ser con la ejecución, a saber:

- * **Objetivos esenciales:** corresponden a la formación e información indispensable para aprobar el curso;
- * **Objetivos necesarios:** ayudan a lograr los objetivos esenciales. Además, incrementan la calificación alcanzada sólo por los esenciales;
- * **Objetivos convenientes:** son aquellos que enriquecen el conocimiento de algún tema en particular y están reservados para los alumnos que tienen especial interés. El profesor conjuntamente con el alumno los determinan para cada curso. Su logro incrementa la calificación alcanzada por los anteriores.

Los resultados expresados en términos cuantitativos o cualitativos se definen en unidades medibles que se pueden aplicar a la ejecución individual o de grupo.

La precisión individual es la descripción del mínimo grado de corrección que se exige al efectuar la conducta, para considerar que se ha logrado el objetivo; verbigracia, si el maestro pretende que el alumno aplique cinco de seis principios.

La precisión de grupo es la predicción del porcentaje, la proporción o el número de alumnos que logrará cada objetivo al finalizar el curso. Esta es la medida en que el maestro puede evaluar su eficacia como seleccionador de las experiencias de aprendizaje.⁴¹

Cabe destacar que para seleccionar los objetivos de aprendizaje, es menester tener en consideración, entre otros criterios, los siguientes:

- Determinar en qué grado los objetivos responden a las características de la población a la cual se dirige el programa;
- El maestro debe estar actualizado respecto a los avances de su especialidad, para proponer objetivos concordantes con el progreso de su asignatura;

⁴¹ Friedmann, Sofia, *op. cit.*, pp. 69, 70 y 71.

- Seleccionar los objetivos que sean congruentes con las finalidades de la institución educativa.⁴²

Ahora bien, los planes y programas de estudio tradicionalmente han propiciado que sólo se ejercite la memoria y se obtenga un conocimiento enciclopédico. Ante esta problemática surge como una alternativa la clasificación de los objetivos de aprendizaje para comunicar de manera precisa, tanto a profesores como alumnos, el tipo de conducta que se especifica en un objetivo.⁴³

Al respecto, Benjamín S. Bloom considera lo siguiente: El intento de construir una taxonomía de los objetivos educacionales, tiene como propósito sentar los fundamentos de una clasificación de las metas de nuestro sistema de educación. Se espera que, en general, pueda prestar apoyo a todos los maestros, administradores, especialistas profesionales e investigadores ocupados en los problemas relativos al *currículum* y la evaluación. Igualmente, es oportuno subrayar que el uso de la taxonomía también puede facilitar la obtención de una cierta perspectiva respecto de los énfasis conferidos a ciertos comportamientos de conjuntos específicos de planes de educación. Además, los encargados de la confección de *currículum* probablemente encuentren que la taxonomía los ayuda a especificar los objetivos, de tal manera que resulte más fácil planificar las experiencias de aprendizaje y preparar los medios adecuados para la evaluación. Asimismo, cabe señalar que algunos investigadores han encontrado que las categorías de la taxonomía son útiles como marco para analizar el proceso educativo y su funcionamiento.

No obstante, se expresó el temor de que la taxonomía condujera a una fragmentación y atomización de los propósitos educacionales, pese a que se reconoció aquí la presencia de un peligro muy real: una de las soluciones propuestas, en apariencia suficientemente razonable, fue la de estructurar la taxonomía a un nivel de generalización lo bastante elevado como para reducir a un mínimo las pérdidas por fragmentación.⁴⁴

Por otra parte, cabe decir que la taxonomía de Benjamín S. Bloom, es una estructura que responde a los fines educativos, basándose en principios lógicos, psicológicos y pedagógicos. En la actualidad se le considera como la más completa. Aunque podría discutirse su objetividad, no cabe duda que constituye un buen punto de partida en la clasificación de las conductas académicas.

⁴² Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, p. 40.

⁴³ *Idem*, p. 72.

⁴⁴ Bloom, Benjamín S., *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*, 7a. ed., Buenos Aires, El Ateneo, 1979, pp. 3, 4, 5 y 7.

La taxonomía de Bloom, agrupa a los objetivos de acuerdo con sus propiedades comunes, en tres grandes áreas o campos, a saber:

A) *Área cognoscitiva*: Incluye aquellos objetivos que se refieren a la memoria o evocación de los conocimientos y al desarrollo de habilidades y capacidades técnicas de orden intelectual; es decir, los objetivos cognoscitivos van desde la simple evocación de los materiales adquiridos hasta algunas formas muy originales y creativas de combinar y sintetizar nuevas ideas y datos. Encontramos que la mayoría de los objetivos educacionales están comprendidos en este dominio: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

B) *Área afectiva*: Son aquellos objetivos que describen cambios en los intereses, actitudes y valores. El desarrollo de apreciaciones y una adaptación adecuada, esto es, los objetivos afectivos destacan un tono emocional, un sentimiento, un grado de aceptación o rechazo. Entre otros cabe destacar: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.

C) *Área psicomotriz*: Contiene los objetivos que resaltan alguna habilidad muscular o motora, alguna manipulación de materiales u objetos o cualquier acto que requiera coordinación neuromuscular. Al respecto, cabe destacar los subsecuentes: imitación, manipulación, precisión, control y automatización.⁴⁵

Ahora bien, en este ensayo únicamente se trata de describir y analizar el dominio cognoscitivo que está constituido por un continuo de conductas de orden intelectual, que van desde las más simples hasta las más complejas.

Así pues, la taxonomía del área cognoscitiva contiene seis categorías generales, que a su vez se dividen en niveles y subniveles. Empero, en seguida sólo se hará mención de las categorías generales siguiendo un orden jerárquico desde la más simple hacia la más compleja:

- 1.00 Conocimiento
- 2.00 Comprensión
- 3.00 Aplicación
- 4.00 Análisis
- 5.00 Síntesis
- 6.00 Evaluación

⁴⁵ *Idem*, p. 57.

Conocimiento: Es la categoría más simple de la taxonomía, ya que incluye aquellos comportamientos y situaciones de examen que acentúan la importancia del recuerdo de ideas, materiales o fenómenos, ya sea como reconocimiento o evocación. El orden de los objetivos de conocimiento abarca desde las conductas más específicas y relativamente concretas a las más complejas y abstractas. Esta categoría se distingue de las demás en que la acción de recordar es el principal proceso psicológico implícito. En las otras categorías, recordar es solamente una parte de procesos mucho más complejos, como podrían ser interrelacionar, juzgar y reorganizar.

En esta categoría, la ejecución principal del alumno consiste en reproducir datos que se le comunicaron en las experiencias de aprendizaje. Pueden ir desde la enunciación de fechas, definiciones, o la ordenación cronológica de una serie de acontecimientos, hasta la enunciación de cierta teoría.⁴⁶

Además, las conductas características de este nivel taxonómico pueden ser ilustradas mediante los siguientes verbos: definir, subrayar, enumerar, mencionar, enunciar, describir, recordar. . .⁴⁷

A continuación se mencionan algunos objetivos de conocimiento:

- * El alumno definirá el concepto de patrimonio de familia.
- * El estudiante mencionará desde qué punto de vista la costumbre es una fuente del derecho fiscal.
- * El alumno señalará quiénes son los sujetos del impuesto.
- * El estudiante enumerará las causas de improcedencia del amparo.
- * El alumno señalará las condiciones jurídicas a que se sujetaba la *traditio*.
- * El alumno mencionará ocho de las diecisiete causales de divorcio que establece el artículo 267 del Código Civil vigente para el Distrito Federal.

Comprensión: Esta categoría incluye aquellos objetivos, comportamientos y respuestas que representan la intelección del mensaje literal contenido en una comunicación o mensaje. Al llegar a esta comprensión el estudiante podrá cambiar la comunicación, en su mente o en sus respuestas manifiestas, por alguna otra forma para él. También puede haber respuestas que representen sencillas extensiones del material que se trasmite al estudiante en la comunicación.⁴⁸

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, p. 42.

⁴⁸ Bloom, Benjamín S., *op. cit.*, pp. 77 y 78.

Al respecto, Gago Huguet comenta lo siguiente: los objetivos de esta categoría ponen en juego un tipo de razonamiento elemental, consistente en captar el conjunto de cualidades que integran una información para expresarla con sus propias palabras. Esta actividad es diferente a la de memorizar, reconocer o identificar.⁴⁹

Dicho de otra manera, la comprensión es la categoría que implica toda conducta caracterizada por un proceso de explicación, más que por la simple acumulación de la información. El alumno refiere con exactitud y precisión la información, pero en sus propios términos, sin alterar el sentido original. Además, cabe destacar que cuando se elabora un objetivo que se relaciona con la categoría de comprensión, podría utilizarse cualquiera de los siguientes verbos: explicar, resumir, ilustrar, distinguir, transformar, convertir, traducir, interpretar, predecir, etcétera.⁵⁰

Con el fin de ilustrar esta categoría, en seguida se mencionan los subsecuentes objetivos de comprensión:

El alumno explicará con sus propias palabras en qué consistió la *capitis diminutio*.

El estudiante traducirá del digesto la parte relativa al imperio romano.

El alumno interpretará el contenido del artículo 12 de la Constitución política vigente de los Estados Unidos Mexicanos.

Aplicación: es el uso de abstracciones en situaciones particulares y concretas. Pueden presentarse en forma de ideas generales, reglas de procedimiento o métodos generalizados y pueden ser también principios, ideas y teorías que deben recordarse de memoria y aplicarse.⁵¹

A este respecto, Patricia Cheang Chao considera que la categoría de la aplicación, es la transferencia del conocimiento adquirido en situaciones casi nuevas o parecidas. Igualmente, cabe resaltar que esta categoría taxonómica abarca tanto la posesión del conocimiento como la habilidad para aplicarlo. Los problemas que se le presenten al alumno deberán contener elementos semejantes a los adquiridos en la instrucción, pero nuevos para el alumno.⁵²

Por otra parte, es oportuno remarcar que las conductas propias de la categoría de aplicación pueden ilustrarse con los siguientes verbos: calcular, demostrar, usar, operar, preparar, probar, producir, etcétera.⁵³

⁴⁹ Gago Huguet, Antonio, *op. cit.*, p. 59.

⁵⁰ Cfr. Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, pp. 42 y 43.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Cfr. Bloom, Benjamín S., *op. cit.*, p. 166.

⁵³ Cfr. Cheang Chao, Patricia, *op. cit.*, p. 273.

A continuación se mencionan algunos ejemplos en los que

— El estudiante identificará las características generales de un título de crédito que se le presente.

— El alumno utilizará para la elaboración de su trabajo de investigación, las reglas generales de la técnica de investigación documental.

— El alumno resolverá problemas concretos sobre ineficacia e invalidez de actos jurídicos.

— El estudiante elaborará una demanda de divorcio necesario.

— El alumno aplicará en un caso concreto el principio de definitividad que regula al juicio de amparo.

Análisis: Es el fraccionamiento de una comunicación en sus elementos constitutivos, de tal modo que aparezca claramente la jerarquía relativa de las ideas y se exprese explícitamente la relación existente entre éstas. Este análisis intenta clarificar la comunicación, indicar cómo está organizada y la forma en que logra comunicar sus efectos, así como sus fundamentos y ordenación.⁵⁴

A este respecto, Stockton Rejón considera lo siguiente: En esta categoría se incluyen todas aquellas conductas en las que el alumno debe identificar los elementos de la estructura de un todo y explicar la relación que observa entre ellos. Igualmente, cabe decir que en esta categoría se pueden ilustrar las conductas mediante el uso de cualquiera de los siguientes verbos: analizar, descomponer, diferenciar, discriminar, seleccionar, separar, dividir, etcétera.⁵⁵

Con el fin de clarificar a esta categoría taxonómica, en seguida se expresan los siguientes objetivos:

- El estudiante identificará dentro de un expediente relativo a un juicio ordinario civil los periodos relativos a ofrecimiento, admisión y desahogo de pruebas, alegatos y sentencia.

- El alumno diferenciará entre los enfoques de varios juristas, cuál sigue el positivismo, cuál el jusnaturalismo, y qué otro adopta una posición ecléctica.

- El estudiante discriminará los elementos que integran una hipótesis de trabajo.

Síntesis: Es la reunión de los elementos y las partes para formar un todo. Implica los procesos de trabajar con elementos aislados, partes,

⁵⁴ Cfr. Bloom, Benjamín S., *op. cit.*, p. 166.

⁵⁵ Cfr. Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, pp. 44 y 45.

piezas, etcétera, ordenándolos y combinándolos de tal manera que constituyan un esquema o estructura que antes no estaba presente de manera clara.⁵⁶

Es decir, dicha categoría permite al estudiante más que cualquiera de las otras, mostrar sus capacidades creativas y/o productivas. Sin embargo, debe ceñirse a ciertos materiales, respetar marcos teóricos previamente establecidos, utilizar métodos específicos o limitarse a ciertos criterios.⁵⁷

Además, las conductas clasificadas en la categoría de síntesis pueden ilustrarse con cualquiera de los subsecuentes verbos: combinar, organizar, planear, proyectar, diseñar, recopilar, narrar, reconstruir, construir, etcétera.⁵⁸

A fin de aclarar esta categoría, se hace alusión a los siguientes objetivos:

- * El alumno redactará en dos cuartillas la importancia del concepto de persona para el derecho en general.
- * El estudiante elaborará un proyecto de ley inquilinaria.
- * El alumno elaborará una hipótesis explicativa sobre el aborto.
- * El estudiante teniendo en consideración los hechos, las pruebas y los alegatos, diseñará un proyecto de sentencia en materia civil.

Evaluación: Se trata de formular juicios sobre el valor de materiales y métodos de acuerdo con determinados propósitos. Incluye los juicios cuantitativos y cualitativos respecto de la medida en que los materiales o métodos satisfacen determinados criterios. Los criterios pueden ser aquellos que el estudiante haya determinado o los que le son sugeridos.⁵⁹

Los objetivos taxonómicos en el nivel de la evaluación incluye valores, actitudes, motivaciones. En esta categoría se nota más el enlace con conductas emotivas. Sin embargo, se toman los elementos cognoscitivos de las conductas como más importantes para esta categoría, toda vez que la evaluación requiere de la combinación de todos los comportamientos anteriores: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis. Además, no olvidemos que el hombre constantemente está evaluando, juzgando todo lo que su campo perceptivo intelectual le presenta.⁶⁰

⁵⁶ *Ibidem.*

⁵⁷ Cfr. Cheang Chao, Patricia, *op. cit.*, p. 273.

⁵⁸ Cfr. Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, p. 45.

⁵⁹ Cfr. Bloom, Benjamín, S., *op. cit.*, p. 167.

⁶⁰ Cfr. Cheang Chao, Patricia, *op. cit.*, p. 297.

Ahora bien, las conductas implicadas en la categoría de evaluación pueden ser ilustradas por los siguientes verbos: justificar, apoyar, sustentar, contrastar, concluir, etcétera.⁶¹

A continuación, se señalan algunos ejemplos:

a) Dado un expediente de juicio ordinario civil, el alumno determinará si el escrito de sentencia tiene secuencia lógica, en dos cuartillas como máximo.

b) El estudiante señalará las ventajas o desventajas de otorgar personalidad jurídica al sujeto desde el momento de la concepción, de acuerdo con la legislación mexicana.

c) El alumno explicará las ventajas y desventajas que representan para la sociedad mexicana el suscribir un tratado de libre comercio con los Estados Unidos de Norteamérica y Canadá.

Después de haber expresado, *grosso modo*, los lineamientos fundamentales que permiten delimitar la estructura de los objetivos específicos dentro de la tecnología educativa, cabe destacar que para lograr la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho es necesario hacer mención de los métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje. Empero, en atención a la naturaleza del presente artículo no me es posible tratar los temas *supra* citados.

No obstante, sólo de paso haré mención de algunos métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje activos, los cuales permiten esbozar la sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a los métodos activos de la enseñanza, es oportuno citar, entre otros, los siguientes:

Preseminario

Seminario

La clínica del derecho

Método de casos jurisprudenciales

El método de problemas jurídicos, etcétera

Por lo que respecta a las técnicas de enseñanza-aprendizaje del derecho, cabe citar a las subsecuentes:

Exposición con preguntas

Técnica de la discusión

Técnica del debate

Técnica de la demostración

⁶¹ Cfr. Stockton Rejón, Federico, *op. cit.*, p. 46.

Técnica del panel

Técnica de reunión en corrillos (Phillips 6, 6)

Simposio

Técnica de mesa redonda

Técnica de investigación documental y de campo, etcétera

Por último, sólo nos resta expresar que con la sistematización del proceso educativo, se impone la utilización de recursos similares didácticos más acordes a la dinámica de la vida.

A continuación, se hace mención de algunos recursos y auxiliares didácticos:

- Pizarrón
- Rotafolio
- Carteles
- Gráficas
- Ilustraciones
- Material auditivo (radio, discos, grabadoras)
- Material audiovisual (televisión, *videocassettes*, películas, transparencias, filminas, etcétera)⁶²

IV. CONCLUSIONES

Primera. La educación jurídica contemporánea debe ser vista como un proceso dialéctico, participativo, reflexivo, crítico y autocrítico de su objeto de estudio que es el derecho.

Segunda. Igualmente, es importante establecer planos de coherencia entre lo que se informa y forma a los estudiosos del derecho, con las necesidades reales de la sociedad moderna, la cual se encuentra abierta a la globalización internacional de las sociedades modernas.

⁶² Para lograr una información amplia y profunda sobre dichos temas, véanse los siguientes trabajos: Fix-Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 3a. ed., México, Porrúa, 1988, pp. 101-173; Witker, Jorge, *Técnicas de la enseñanza del derecho*, 4a. ed., México, PAC, 1985, pp. 127-179; García González, Enrique y Rodríguez Cruz, Héctor M., *El maestro y los métodos de enseñanza*, México, ANUIES, 1972, pp. 30 y ss.; Nérici, Imideo G., *Hacia una didáctica general dinámica*, 2a. ed., Buenos Aires, Ed. Kapelusz, 1973, pp. 235 y ss.; Aguirre Lora, María Esther et al., *Manual de didáctica general*, 2a. ed., México, ANUIES, 1979, pp. 60 y ss.; Toledo González, Vicente, "El proceso enseñanza-aprendizaje del derecho", tesis para obtener el grado de maestro en derecho, que otorga la Facultad de Derecho de la UNAM, México, 1976, pp. 180 y ss.; Sánchez Vázquez, Rafael, "Modelo de docencia para la Escuela de Derecho y C. S. de la UAP", tesis para obtener el grado académico de maestro en derecho, que otorga la Facultad de Derecho de la UNAM, México, 1984, pp. 445-500.

Tercera. El neoconductismo como corriente teórica del aprendizaje, a pesar de ser duramente criticado por los partidarios de la corriente contestaria del aprendizaje, ha demostrado en la práctica concreta ser una estrategia metodológica eficiente, a través de la tecnología educativa. Empero, ésta debe ser ampliada y enriquecida con la posición cognoscitiva y dialéctica del aprendizaje, a fin de no generar autómatas alejados de su compromiso histórico de seres pensantes.

Cuarta. La sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho, le confiere la naturaleza de una práctica educativa objetiva y racional.

Quinta. Además, con la organización coherentemente articulada del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho, se evitarán dos grandes males que se viven en la enseñanza tradicional, que son, a saber: la improvisación docente y la desvalorización del proceso enseñanza-aprendizaje, en virtud de que el alumno es considerado como una cosa y no como un sujeto capaz de transformar su conducta. Dicho sea de otra manera, la enseñanza tradicional del derecho considera al alumno como un ser pasivo, receptivo, irreflexivo y acrítico.

Rafael SÁNCHEZ VÁZQUEZ