

CAPITULO CUARTO

LOS CONTENIDOS INFORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

1.	Introducción	81
2.	El contenido profesionalizante	85
3.	El contenido científico de la enseñanza jurídica	86
4.	Descripción de las etapas	92
5.	Proyecto tipo de un programa de Derecho de la Integración	95
	PLAN DE UNIDAD TEMATICA	103

CAPITULO CUARTO

LOS CONTENIDOS INFORMATIVOS DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

“Un nuevo modelo ideal de Jurista está en vías de nacer: se distingue del modelo anterior ante todo por el hecho de que el acento está puesto en el trabajo crítico sobre y con el derecho, en la comprensión de lo político y de lo esencial y en la conciencia de responsabilidad para determinar su imagen en el porvenir”.

Del informe de la República Federal Alemana a la UNESCO para el estudio de Eisenmann Charles “Las Ciencias Sociales en la Enseñanza Superior”. Unesco, París, 1972, pág. 58.

1. Introducción.

El concepto **contenido informativo** apunta al conjunto de disciplinas que integran un programa de estudios jerárquicamente organizados. Planes y programas rigen las secuencias

e integran requisitos que deben observar los estudiantes de Derecho.

Las facultades de Derecho se han visto abocadas continuamente a revisar sus planes y programas con el objeto de actualizar la formación de los técnicos legales. Sin embargo, estas aparentes innovaciones no logran cambiar cualitativamente la naturaleza extensiva y horizontal de los estudios de Derecho en la región.

La razón de tal persistencia y del carácter enciclopédico de los currícula jurídicos, obedece a causas que están presentes en los sistemas jurídicos nacionales y que impiden racionalizar y planificar los estudios en las facultades.

Los sistemas jurídicos en América Latina se inscriben en los llamados derechos continentales, que tienen en las codificaciones europeas, sus fuentes principales.

Así, el Código de Napoleón (1804) y el Código Alemán (1900), conforman las obras monumentales que recogen toda la sistemática y coherencia del Derecho Romano. Son las expresiones más acabadas del racionalismo y positivismo jurídico que inspira a toda la Ciencia Jurídica regional.

Los Códigos Civiles de América Latina, en su inmensa mayoría, se promulgan a la imagen del Derecho Civil francés. Ello ha traído como consecuencia que las doctrinas nacionales han encontrado en los autores franceses, la fuente de explicación de los más variados problemas de interpretación y aplicación del Derecho.

Características nítidas de tales ordenamientos son: la homogeneidad interna, su sistemática acabada, su rigor conceptual y la racionalidad de sus disposiciones. En síntesis, son verdaderos sistemas conceptuales que resumen toda la filosofía liberal burguesa que inspira a Europa desde fines del siglo XVIII.

Junto a los Códigos Civiles, otros ordenamientos como los penales y mercantiles, estructuran la zona codificada del Derecho regional.

Los supuestos de vigencia de dichos ordenamientos son los principios liberales, tanto en lo económico como en lo político.

Como tales supuestos fáticos nunca han regido en el continente, la evolución social ha ido imponiendo la presencia del Estado.

Dicho fenómeno culmina en la década de los 30, cuando el modelo liberal de dependencia hace crisis y el proteccionismo económico emerge como instrumento de manutención y crecimiento. Se legitima así el rol del Estado en la economía y la sociedad.

Este proceso intervencionista se manifiesta en el plano jurídico a través de una legislación de corte social, paternalista muchas veces, en oposición a los principios liberales de los códigos civiles. Esta legislación, que surge al ritmo y bajo la presión de profundos antagonismos sociales, coyuntural y empírica, carece de toda racionalidad. Su técnica es defectuosa; es inorgánica y esencialmente asistemática.

Así, los sistemas jurídicos continentales se van estructurando en base a dos tipos de legislaciones. Una codificada, de técnica refinada basada en principios racionalistas y de un marcado individualismo liberal. Otra, estatista, inorgánica, defectuosa técnicamente, prolífica y que se orienta a proteger a los sectores débiles de la sociedad.

De estos campos contradictorios de los sistemas jurídicos latinoamericanos, las facultades de Derecho han optado por extraer, como materia de estudio, contenidos sólo

del sector codificado.

Esta opción obedece a variadas causas. La concepción dogmática y exegética del Derecho que ve en la norma positiva codificada la verdadera ciencia jurídica; la formación de influencia francesa de muchos juristas y profesores; el concepto elitista de la profesión jurídica; la cerrada estratificación social de la carrera judicial y de la misma profesión de abogados; la dependencia cultural de corte eurocentrista que legitima la interpretación y doctrina de autores europeos, etc., pueden señalarse como las razones más visibles de tal opción formativa.

Estos factores, a su vez, han alejado el fenómeno jurídico de la dinámica social vigente. Como expresa Eduardo Novoa Monreal: "Conforme a nuestra apreciación del asunto, mientras la vida moderna tiene en nuestros países un curso extremadamente móvil, determinado por el progreso científico y tecnológico, por el crecimiento económico e industrial, por el influjo de nuevas concepciones sociales y políticas y por modificaciones culturales, el Derecho tiende a conservar formas que, en su mayor parte, se originan en los siglos XVIII y XIX, cuando no en el derecho de la Antigua Roma, y se manifiesta enteramente incapaz de adecuarse eficientemente a las aspiraciones normativas de la sociedad actual."¹

En esta óptica, el llamado Derecho Social (Trabajo, Seguridad Social, Agrario, Económico, etc.) pasa a integrar el campo complementario de los planes de estudio. En síntesis, la hegemonía del Derecho Privado por sobre el Derecho Público es una constante que se detecta en los programas de cualquier facultad y que expresa la variable que hemos descrito. Paralelo a este fenómeno está el constante aumento de principios, conceptos, leyes, reglamentos, sentencias, etc., que pasan a tener jerarquía y que se incorporan a los programas.

La complejidad de la vida social, por su parte, exige

mayor especialización profesional, lo cual se traduce en nuevos requerimientos en los programas.

Corolario de todo esto es la presión que la demanda educativa hace sobre las facultades, la que a los problemas de contenido, debe sumarse el desmedido crecimiento de sus estudiantes.

Frente a estos factores veamos, ¿cuál ha sido hasta ahora la respuesta tradicional de las Escuelas de Derecho en la región?

Incrementar y hacer más complejo el currículum.

He aquí uno de los asuntos más fundamentales de la enseñanza del Derecho. Se hace necesario simplificar y funcionalizar los estudios jurídicos, a fin de darle el dinamismo y la eficacia que el Derecho como ciencia está reclamando. En algunos sitios han intentado sólo bajo la idea de modernizar, incorporar las asignaturas optativas, como una manera de actualizar los contenidos, sin entrar a revisar globalmente el amplio campo y gravitación que tiene el Derecho privado en todo el proceso de formación del jurista. Esto es la tendencia a privatizar al derecho en desmedro de lo público y social.

2. **El contenido profesionalizante.**

Lógica consecuencia de la opción privatista y codificadora que han tomado las facultades, es el carácter profesionalizante de los estudios jurídicos en la región.

Los currícula, en un 70% miran a formar al abogado practicante, litigante, que se hace en el ejercicio del Derecho. Su norte es el despacho privado y el cliente pasa a ser el centro de preocupación.

Este enfoque limitado y estático tiene efectos multiplicadores de variados órdenes.

Se supone que el Derecho privado rige a la sociedad en su conjunto y que el ejercicio profesional va a servir a esa comunidad.

Sin embargo, el porcentaje real de impetrados por la ley civil, en el contexto de sociedades estratificadas y dependientes, es cada vez menor. La ley de los contratos está vedada a los sectores mayoritarios de la región. El régimen de los inmuebles afecta a limitados sectores sociales. Incluso en Derecho de familia, la realidad sociológica nos muestra la tendencia a la marginalidad.

Lo que es necesario advertir es que la tendencia profesionalizante que se proyecta y materializa en el técnico legal que hoy se gradúa, se orienta al concepto privado del ejercicio y vinculado a determinados sectores de la Sociedad, como veremos más adelante.

Es decir, la tendencia práctica-profesionalizante no es en sí negativa, sino la orientación en que se visualiza es la estática y regresiva.

Si ella fuera orientada a formar su abogado, consciente de los problemas colectivos, especializado en el Derecho Social, volcado a una noción de servicio a la sociedad, indudablemente que su función cambiaría sustancialmente.

Lo que ha sucedido, es que el concepto profesionalizante se ha ido identificando con el ejercicio liberal, alejado de la sociedad y conectado a asesorar y servir sólo a los grupos minoritarios de la sociedad.

3. El contenido científico de la enseñanza jurídica.

Para intentar abordar lo que llamaremos contenido científico de la enseñanza del Derecho, hay que definir previamente algunos conceptos instrumentales que se utilizan en el análisis.

3.1. Currículum.

a) Conjunto de todas las experiencias a las que son sometidos los educandos bajo la orientación de la Escuela y en función de los fines educacionales deseados. Constituye, por lo tanto, un conjunto de condiciones debidamente planificadas, mediante las cuales los alumnos aprenden o adquieren diferentes tipos de conducta y comportamiento.

b) Conjunto de elementos que, en una u otra forma o medida, pueden tener influencia sobre el alumno en el proceso educativo. Así, los planes, programas, actividades, material didáctico, edificio y mobiliario escolar, ambiente, relaciones profesor-alumno, horarios, constituyen elementos de este conjunto.²

3.2. Planificación Curricular.

El proceso mediante el cual se disponen y crean todos los medios capaces de alcanzar objetivos educacionales determinados. Supone: conocimientos de la realidad educacional, determinación de objetivos y contenidos, selección de recursos, procedimientos y métodos, proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.³

Como se puede advertir, el concepto currículum nos da un indicador superador del contenido profesionalizante de la enseñanza antes visto.

De partida no basta con "enseñar" conocimientos (contenidos informativos), sino básicamente un conjunto de experiencias de aprendizaje. El conocimiento no es "dado", sino descubierto, encontrado, buscado, por el estudiante, quien a través de actividades seleccionadas por el maestro logra su desarrollo y formación.

Se observa que el concepto currículum es más amplio que los simples planes y programas que encontramos en los

reglamentos de las escuelas, y que se reducen a listar asignaturas y materias sin mayor coherencia e internacionalidad formativa.

Las condiciones que rodea el proceso de aprendizaje, obviamente, no están dados por el azar. Se requiere de una planificación racional que, implementando actividades, recursos didácticos y sistemas de evaluación, apunten a que el estudiante alcance determinados objetivos, previamente seleccionados y pensados.

Pero al planificar un currículum, la facultad debe conocer la realidad, tanto de su mundo docente, como de la sociedad en torno.

El diagnóstico que se haga de esas dos variables, va a determinar los objetivos que la facultad se trace, los contenidos dignos de ser aprendidos por los educandos, los recursos, procedimientos y métodos que es viable implementar, el tipo de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de control que van a reflejar los cambios conductuales que se operarán en los estudiantes.

Sólo teniendo presente el concepto de planificación curricular para la enseñanza del Derecho, es posible hablar de un contenido científico, que se oriente a cambiar cualitativamente lo que ha sido el cometido tradicional y anticuado que ha rodeado la concepción profesionalizante.

La sola entrega predicativa de materias y contenidos, pese a tener una organización jerarquizada, no afronta con rigor los problemas sustanciales en que hoy se debate la enseñanza tradicional del Derecho.

Una planificación curricular de los estudios jurídicos debe, además, contemplar la actuación sobre las fuentes del aprendizaje del educando, que como vimos, supera el campo limitado del conocimiento.

La relación contenido-conducta debe estar presente en

toda planificación curricular, a nivel de lo que llamamos objetivos intermedios.⁴

Sin embargo, la planificación curricular debe operar sobre contenidos, experiencias de aprendizaje, actitudes, intereses y valores. Estas pautas serán llenadas por los objetivos generales del sistema educativo, por los objetivos formativos que se tengan definidos previamente.

Para estructurar el currículum de derecho, es indispensable tener a la vista la taxonomía de objetos educacionales, vista en capítulos precedentes.

En materia de conocimientos (ver cuadro, pág. 57 Cap. II). Se deberá contemplar la relación contenido-conducta que para el aprendizaje de Derecho es un elemento apto y funcional. Del mero conocimiento-información debe pasarse al nivel superior, hasta llegar a la evaluación crítica de hechos, instituciones, prescripciones, teorías y doctrinas, etc.

Al efecto, es fácilmente detectable en los actuales programas de los estudios jurídicos, que éstos se centran en conocimientos ya sea muy generales o verticalizados en detalles inconexos y aislados que encuentran en la memorización narrativa, la actividad básica del estudiante.

Para superar tal tendencia, se sugiere estructurar los contenidos informativos, a través de niveles (comprensión, análisis, síntesis, relaciones, emisión de juicios, etc.), tipificados que expresen conductas y que dinamicen la actividad cognoscitiva del estudiante.

Este método en la Ciencia Jurídica ofrece un campo muy amplio y depende de la creación de los planificadores, programar contenidos a distintos niveles, conectados a experiencias de aprendizaje que superen la concepción bancaria de depósitos acabados, que sólo requieren de la narración repetitiva, tan acendrada en los hábitos de los estudiantes de Derecho.

Pero la planificación curricular debe ir más allá del área de los conocimientos. Se hace imprescindible planear procesos y actividades, ligadas a los contenidos que desarrollen en el educando actitudes, intereses y valores.

En los estudios jurídicos, el área afectiva del estudiante ha sido una área descuidada. La tarea docente se desenvuelve en función de estudiantes, a los cuales la facultad no forma integralmente. La información es la preocupación única y el proceso de enseñanza es entendido sólo como internalizar conocimientos.

Empero, las modernas teorías del aprendizaje señalan que el aprender es un fenómeno totalizador y complejo. A los conocimientos deben sumarse ingredientes afectivos que refuerzen intereses, valores y actitudes.

El área afectiva supone desplegar en el educando una disposición para participar de un artículo dado. La aceptación o rechazo de valores en que va inmersa una institución jurídica; la organización y jerarquización de intereses tanto individuales como sociales implícitos en el ordenamiento jurídico; los valores éticos tan vinculados a la idea de justicia, etc.

Esto es, en el campo afectivo hay también un amplio margen para que la planificación curricular de los estudios integre contenidos, experiencias, actividades, que apunten a formar abogados y licenciados conscientes y responsables para con la sociedad en que van a servir.

El carácter conceptual y abstracto en que se ha venido impartiendo la docencia jurídica, ha conspirado a formar estudiantes con habilidades y destrezas.

En este orden de ideas, ha sucedido una paradójica situación. Los contenidos y orientación profesionalizantes no han logrado unir la teoría con la práctica. El conceptualismo narrativo, por su propia naturaleza, se aleja de la realidad de

la escuela.

De ahí que una enseñanza científica del Derecho debe contemplar la actuación sobre el campo psicomotriz del estudiante, a fin de formarlo con la destreza necesaria en el manejo en técnicas, tan en boga en la actualidad; tramitación de expedientes, escritura a máquina, redacción de documentos, escritos y fallos, etc.

En resumen, la planificación curricular requiere tener presente, al planear una enseñanza jurídica, lo que hemos denominado las fuentes del aprendizaje y que se desglosan en las áreas cognoscitivas, afectivas y psicomotoras, a fin de, intencionadamente, formar un jurista o abogado integral y completo.⁵

3.3. Planeación didáctica de los cursos.

La planificación curricular a nivel de la facultad o escuela, no logaría su objetivo si se dejara al arbitrio el trabajo de los docentes a nivel de la sala de clase.

En consecuencia, la planeación didáctica de los cursos constituye una etapa lógica y un complemento necesario para llevar a la realidad una planificación curricular.

El docente que va a impartir una asignatura debe observar las siguientes etapas, previas al desarrollo de la materia o asignatura:

- a)** Diseñar un objetivo general del curso.
- b)** Elaborar objetivos conductuales específicos a lograr por los estudiantes.
- c)** Enumerar el contenido informativo del curso.
- d)** Seleccionar los métodos de enseñanza.
- e)** Seleccionar actividades y experiencias complementarias.

- f) Fijar las pautas de evaluación y plazos aproximados.
- g) Confeccionar una bibliografía general y especial.

4. Descripción de las etapas.

4.1. Del objetivo general.

Cada asignatura persigue una meta global que generalmente se encuentra resumido en los anuarios de las facultades. Ello implica explicitar lo que técnicamente se llama "objetivo de enseñanza" y que resume el proyecto intencionado de contenidos, que hace recomendable su inclusión en el currículum de materias jurídicas. Está generalmente, dirigido a señalar la importancia que la facultad o escuela le asigna a la materia en cuestión.

Esta etapa, desde el punto de vista del estudiante, es marcadamente difusa, y sólo sirve a los maestros como mínima pauta de referencia. En síntesis, es el marco administrativo que perfila las fronteras de los diversos cursos de un programa de derecho.

4.2. De los objetivos específicos.

Esta etapa es, a nuestro juicio, la más trascendente, pues implica una elaboración sistemática por parte del docente de lo que realmente persigue con el desarrollo del curso. La omisión de metas claramente especificadas es una variable, lamentablemente, frecuente en nuestras tareas docentes. A menudo, ni el maestro ni los estudiantes logran percibir con precisión hacia dónde deben orientarse los esfuerzos, actividades y recursos didácticos. La tarea de elaborar objetivos que nosotros llamamos operativos, requiere sin embargo, de una técnica mínima.

Implica armonizar dos ideas centrales. Los contenidos

relevantes y los cambios conductuales que claramente se espera que logren los estudiantes al finalizar el curso.

La especificación de objetivos implica desglosar los contenidos relevantes de la asignatura en relación a niveles conductuales concretos. Para ello se requiere utilizar la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom y Robert F. Mager. Así, deberán establecerse niveles de conocimientos (comprensión, análisis, aplicación, síntesis o evaluación) niveles afectivos y niveles psicomotores que logren implementar experiencias de aprendizaje.

En síntesis, "el enunciado de los objetivos de un programa de enseñanza debe señalar los atributos mensurables que se pueden observar en un graduado del programa; de lo contrario, sería imposible determinar si el programa logra o no sus objetivos".⁶ Es pertinente insistir en la importancia que esta etapa tiene para el trabajo docente; sin ella, el maestro trabaja a ciegas y los estudiantes no logran captar fielmente lo que se espera realmente de ellos.

4.3. Del Contenido.

En esta instancia deben enumerarse las materias que integran el contenido a desarrollar. Aquí también es recomendable sistematizar el contenido a través de Unidades Didácticas. Es decir, eslabones informativos que tengan coherencia y lógica interna. Para el Derecho, es esencial separar instituciones a fin de no mezclar principios que lleven a la confusión. Es pertinente sintetizar los elementos esenciales, en desmedro de largas menciones históricas que sólo aportan perfiles tangenciales. Un curso apropiado a desarrollarse en un semestre no debe contar con más de 4 unidades temáticas claramente tipificadas. En técnica educativa se hacen sinónimos los conceptos "unidades didácticas y temáticas".

4.4. Seleccionar los métodos de enseñanza.

Es función del maestro buscar los métodos de enseñanza apropiados. Como veremos más adelante, existe una gran variedad de métodos activos en que el maestro pasa a coordinar y conducir experiencias que llevan a cabo los estudiantes. Aquí damos por sentado que la sola clase, o conferencia, no es el único medio de comunicar contenidos. El seminario, la clase activa, el panel, el foro, la investigación dirigida, la enseñanza clínica, etc., ofrecen al maestro las posibilidades de desplegar en un curso múltiples actividades y experiencias. Ello implica aceptar lo que entendemos realmente por proceso-enseñanza-aprendizaje, en que el papel esencial corre por parte de los alumnos.

4.5. De la selección de actividades y experiencias.

Es básico tener presente que las materias deben ser abordadas en sus aspectos teóricos y prácticos. El derecho es ciencia que regula relaciones sociales y el estudiante no puede quedarse sólo con la imagen conceptual de los fenómenos jurídicos. En este orden de ideas, una planeación didáctica debe contemplar, prácticas jurídicas, visita a tribunales, notarías, agencias administrativas, entrevistas, etc. La selección oportuna de este tipo de experiencias constituye una función ordenadora y formativa de vital importancia.

4.6. De la evaluación.

Es muy importante que el maestro establezca un sistema de evaluación lo suficientemente objetivo que permita evitar todo tipo de subjetivismos. Este deberá estar en íntima relación con la especificación de objetivos y ser oportunamente comunicado a los estudiantes, a fin de orientar su proceso de aprendizaje hacia las metas señaladas. Nunca será poco insistir en buscar pautas evaluatorias comunes, por lo menos a nivel de asignaturas afines. Se trata con ello de evitar al máximo la arbitrariedad que muchas veces se presenta

en los exámenes finales. Un método evaluatorio que contemple controles parciales, que abra posibilidades a que cada estudiante elija las instancias de control y evite los exámenes concentrados que tanta injusticia depara al estudiante constante.⁷

4.7. De la Bibliografía.

Complemento indispensable de todo planeamiento didáctico, será una selecta y bien preparada bibliografía general a la asignatura. Ella debe incluir no sólo los tradicionales manuales o apuntes que por años circulan en las facultades y que denotan la imagen de anquilosamiento y fijeza. El Derecho es vida social y ésta es dinámica y compleja. La hemeroteca jurídica actual nos muestra una gran cantidad de trabajos jurídicos nuevos, que van enriqueciendo los conceptos tradicionales de las instituciones jurídicas. Un planeador didáctico debe incorporar artículos de revistas especializadas como fuentes de renovación y progreso. Los manuales, por muchos méritos didácticos que ofrezcan, tienen la limitante estructural de congelar los contenidos informativos. Junto a las fuentes generales, una bibliografía debe contemplar fuentes específicas en las que se incluyan obras de derecho comparado y legislación extranjera apropiada.

Como es dable observar, el cumplimiento creativo e imaginativo de etapas, permite mejorar ostensiblemente el trabajo docente, tanto en relación al maestro como en función de los artífices del proceso: los estudiantes.

Incluimos un modelo de planeamiento didáctico que presentamos a la Facultad de Derecho de la UNAM, sobre Derecho de la Integración, y que resume los planteamientos señalados.

5. Proyecto tipo de un programa de Derecho de la Integración.

5.1. Objetivo General.

El curso tiene por finalidad dar una visión completa de los principios y modalidades que caracterizan el naciente Derecho de la Integración, disciplina jurídica que se desarrolla en los últimos 10 años, al impacto de los procesos de cooperación e integración económica.

5.2. Objetivos específicos.

Al finalizar el curso, los estudiantes serán capaces de

- a)** Conocer los principios que inspiran los procesos de integración económica.
- b)** Comprender las etapas que conforman el proceso de integración.
- c)** Conocer las fuentes del Derecho de la Integración, con especial referencia a la integración latinoamericana.
- d)** Comparar instituciones del Derecho Nacional con instituciones del Derecho de la Integración.
- e)** Analizar los principales instrumentos jurídicos de integración.
- f)** Describir los órganos que funcionan en la integración latinoamericana.

5.3. Contenido.

Comprende 3 unidades temáticas.

5.3.1. Concepto de Integración:

- a)** Integración y cooperación.
- b)** La integración como proceso contemporáneo.
- c)** Teoría de la integración. Etapas y tipologías.
- d)** Integración económica e integración jurídica.

5.3.2. El Derecho de la Integración:

- a)** Concepto y nomenclatura.
- b)** Fuentes del Derecho de la Integración.
- c)** Principios, supranacionalidad y legalidad.
- d)** Principales Tratados de Integración. Roma, COMECON, ALALC, Grupo Andino.

5.3.3. La Integración Latinoamericana.

- a)** Supuestos históricos, geográficos, económicos, culturales, etc.
- b)** El Tratado de Montevideo. Análisis y descripción.
- c)** El Acuerdo de Cartagena. Principios, órganos, funciones.
- d)** El Derecho de la Integración Andina. Fuentes específicas.
- e)** La decisión 24. Estructuras y principios jurídicos.
- f)** Evaluación crítica del proceso de la Integración Latinoamericana.

5.4. Métodos de aprendizaje.

- a)** Clase Conferencia. (Introductoria a cada tema y a las conclusiones).
- b)** Clase activa en base a discusión de textos seleccionados.
- c)** Lectura dirigida de los tratados y otros instrumentos jurídicos.
- d)** Seminario de acuerdo al número del curso.

5.5. Actividades y experiencias.

- a) Visita a instituciones mexicanas vinculadas al proceso de integración.
- b) Entrevistas dirigidas a personalidades y funcionarios relacionados al proceso.
- c) Encuestas a industriales exportadores a los mercados de la integración.
- d) Recolección de información en el Instituto Mexicano de Comercio Exterior.

6.6. Evaluación. (Para aprobación mínima).

- a) Participación activa en clases y seminarios (25%).
- b) Control de dos lecturas (25%).
- c) Tesina final de 30 cuartillas mínima (25%).
- d) Seminario, actividades, cooperación, etc. (25%).

5.7. Bibliografía.

1. Catalano, Nicola: **Manual de Derecho de las Comunidades Europeas.** Serie BID/INTAL, Buenos Aires.
2. Deutsch, Karl y colaboradores. **Integración y formación de comunidades políticas.** INTAL, Buenos Aires.
3. Herrera Lane, Felipe. **Nacionalismo, Regionalismo, Internacionalismo: América Latina en el contexto internacional.** INTAL, Buenos Aires.
4. Koning, Wolfgang. **México y la Integración Económica de América Latina.** INTAL, Buenos Aires.
5. Pescatore, Pierre. **Derecho de la Integración: Nuevo Fenómeno en las Relaciones Internacionales.** INTAL, Buenos Aires.
6. Varios Autores. **Los Empresarios y la Integración de América Latina.** INTAL, Buenos Aires.

7. White, Eduardo. **Empresas Multinacionales Latinoamericanas.** Fondo de Cultura Económica, México, 1973.
8. Ruiz Massieu, José. **El Régimen Jurídico de las Empresas Multinacionales en la Integración Latinoamericana.** Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM, México.
9. Kaplan, Marcos. **Problemas del Desarrollo y la Integración de América Latina.** Edit. Edeval, Valparaíso, Chile, 1969.
10. Wionczek, Miguel. **La Integración Latinoamericana, Experiencias y Perspectivas.** Fondo de Cultura Económica, 1967.
11. Cuadra, Héctor. "En torno a la Integración Económica y al Derecho de la Integración de América Latina". **Boletín de Derecho Comparado**, Núm. 9, Sept. Dic., 1970, México.

REVISTAS

Derecho de la Integración. (Revista Jurídica Latinoamericana.) INTAL.

Comercio Exterior. Banco de Comercio Exterior. México.

Carta Informativa del Grupo Andino. Boletín de la Integración. INTAL.

N O T A S

- 1 Novoa Monreal, Eduardo. *El Derecho como Obstáculo para el Cambio Social*. Prólogo. Siglo XXI Editores, México, 1975.
- 2 Magendzo, Abraham. "Nociones sobre Planificación Curricular", *Boletín del Instituto de Docencia e Investigaciones Jurídicas de Chile*. Núm. 14, Año 1972, pág. 85.
- 3 Magendzo, Abraham. *Idem*.
- 4 Mager F., Robert. *La Confección de Objetivos para la Enseñanza*. Secretaría de Educación, México 1970.
- 5 Ver del Autor. "Derecho, Desarrollo y Formación Jurídica". *Revista "Universidad"* Núm. 56, México 1974.
- 6 Mager, Robert. *Obra citada*.
- 7 Ver: "Evaluación del Aprendizaje". Paquete didáctico, Tomo II, Serie *Sistematización de la Enseñanza*. Comisión de nuevos Métodos de Enseñanza, UNAM 1973.

PLAN DE UNIDAD TEMATICA

ASIGNATURA: Criminología

No. DE CLASES: 3 clases.

* **Profr. Fernando Toro Sánchez,**
Instituto de Investigaciones
Penales y Criminológicas.

1.—OBJETIVO GENERAL:

Complementar mediante los conocimientos de la ciencia criminológica, la formación del profesional abogado.

2.—OBJETIVOS DE APRENDIZAJE U OPERACIONALES:

Al finalizar el proceso enseñanza-aprendizaje el estudiante será capaz de:

CONOCIMIENTO

2.1.—DEFINIR lo que es la ciencia criminológica.

* Planeación Didáctica del mencionado profesor emanada del Primer Seminario sobre Metodología del Derecho, impartido por el autor en la Universidad de Carabobo (Venezuela), en marzo de 1977.

2.2.—IDENTIFICAR los elementos de la criminología como ciencia.

COMPRENSION

2.3.—RECONOCER las concepciones, tendencias o escuelas tradicionales y actuales en el campo de la criminología.

APLICACION

2.4.—INTERPRETAR las diferencias de cada una de las tendencias o escuelas surgidas hasta el momento actual en el caso de la criminología.

ANALISIS

2.5.—DIFERENCIAR las tendencias o escuelas tradicionales y contemporáneas en criminología.

SINTESIS

2.6.—ORDENAR en relación al momento histórico en que han surgido, cada una de las tendencias o escuelas criminológicas.

EVALUACION

2.7.—ESTIMAR las diferencias ideológicas, conceptualizaciones y metodológicas que informan cada una de las tendencias o escuelas criminológicas.

3.—CONTENIDOS INFORMATIVOS O DE APRENDIZAJE:

Criminología. Concepto. El objeto, campo, métodos y teoría en la criminología. Tendencias o escuelas crimi-

nológicas: (Criminología general, clínica, organizacional, interaccionista y radical o crítica.) Criminología del paso al acto y criminología de la reacción social.

4.—RECURSOS DIDACTICOS:

- 4.1.—Investigación dirigida en base a una guía previamente preparada.
- 4.2.—Mesa redonda integrada por los responsables o coordinadores de los grupos de investigación.
- 4.3.—Lecturas controladas electivas de los siguientes trabajos mimeografiados:
 - 4.3.1.—ANIYAR, Lola de. **Criminología de la Reacción Social**. Cap. V. Instituto de Investigaciones Criminológicas. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. 1976. Pág. 56 y sigs.
 - 4.3.2.—LOPEZ REY, Manuel. **Las diferentes clases de criminologías y sus funciones respectivas**. Jornadas Internacionales de Criminología. Mendoza. Argentina. 1969. (Mimeografiado).

5.—ACTIVIDADES O EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE:

- 5.1.—Investigación dirigida por parte de los estudiantes en la Biblioteca del Instituto de Criminología.
- 5.2.—Entrevistas con los miembros del equipo criminológico del Instituto.
- 5.3.—Asistencia de los estudiantes a una sesión de Clínica Criminológica.
- 5.4.—Elaboración de fichas de autor, materia y de resúmenes.
- 5.5.—Elaboración de fichas que resuman los aspectos

principales, secundarios y las diferencias entre cada una de las tendencias o escuelas criminológicas.

- 5.6.—Presentación de un informe en una cuartilla donde cada estudiante fije posición ante el quehacer criminológico, la función social de la criminología y del criminólogo.

6.—EVALUACION:

Se hará en base de veinte (20) puntos y en los aspectos siguientes con su distribución porcentual:

6.1.—Participación de los estudiantes en el proceso de investigación	50%
6.2.—Por el número de fichas elaboradas por cada alumno	5%
6.3.—Por el número de fichas resúmenes y críticas	5%
6.4.—Por el informe de postura asumida por el estudiante frente al quehacer criminológico actual	10%
6.5.—Por el número de entrevistas realizadas ..	5%
6.6.—Por la participación de los estudiantes en las exposiciones, discusiones y fijación de conclusiones	10%
6.7.—Por la asistencia de los alumnos a la sesión de Clínica Criminológica	10%
6.8.—Por los resultados obtenidos en la batería de tests: (Verdadero-falso, completación, alternativas múltiples, selección, desarrollo), la cual será administrada al final del proceso enseñanza-aprendizaje	5%

7.—BIBLIOGRAFIA:**7.1.—GENERAL:**

- 7.1.1.—GOPINGER, Hans. **Criminología.** Reus. Madrid, 1975.
- 7.1.2.—LOPEZ REY, Manuel. **Criminología.** Aguilar. Madrid, 1975.
- 7.1.3.—PINATEL, Jean. **Tratado de Criminología.** Instituto de Ciencias Penales y Criminológicas. U. C. V. Caracas, Venezuela, 1974. Traducción de Xiomara de Canestri.

7.2.—ESPECIFICA:

- 7.2.1.—ANIYAR, Lola. **Criminología de la Reacción Social.** Instituto de Criminología de la Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela. 1976.
- 7.2.2.—SZABO, Denis. **Criminología Comparada. Significación y Tareas.** Centro de Investigaciones Criminológicas. Universidad del Zulia. Maracaibo, Venezuela.
- 7.2.3.—LOPEZ REY, Manuel. **Las Diferentes Clases de Criminologías y sus Funciones Respectivas.** Jornadas Internacionales de Criminología. Mendoza, Argentina. 1969. (Mimeoografiado).