

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de formación especializada

PROGRAMA DE PROMOCIÓN

**Diseño de contenidos
en la enseñanza
de derechos humanos**

DIRECTORIO INSTITUCIONAL

PRESIDENTE

Luis González Placencia

CONSEJO

Mercedes Barquet Montané
José Antonio Caballero Juárez
José Luis Caballero Ochoa
Miguel Carbonell Sánchez
Denise Dresser Guerra
Manuel Eduardo Fuentes Muñiz
Patricia Galeana Herrera
Mónica González Contró
Nashieli Ramírez Hernández
José Woldenberg Karakowsky

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Mario Ernesto Patrón Sánchez
Segunda Rosalinda Salinas Durán
Tercera José Antonio Guevara Bermúdez
Cuarta Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez
Quinta Luis Jiménez Bueno

CONTRALORÍA INTERNA

Rosa María Cruz Lesbros

SECRETARÍAS

Ejecutiva José Luis Gutiérrez Espíndola
**Promoción de los Derechos Humanos
e Incidencia en Políticas Públicas** Gerardo Sauri Suárez

CONSULTORÍA GENERAL JURÍDICA

Fernando Francisco Coronado Franco

DIRECCIONES GENERALES

Quejas y Orientación Alfonso García Castillo*
Administración Irma Andrade Herrera
Comunicación por los Derechos Humanos Daniel Robles Vázquez
Educación por los Derechos Humanos Paz Echeñique Pascal

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE SEGUIMIENTO

Montserrat Matilde Rizo Rodríguez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Ricardo A. Ortega Soriano

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Gabriela Gutiérrez Ruz

COORDINACIONES

Asesores María José Morales García
Interlocución Institucional y Legislativa Soledad Guadalupe López Acosta
Tecnologías de Información y Comunicación Rodolfo Torres Velázquez
Servicios Médicos y Psicológicos Sergio Rivera Cruz*
Servicio Profesional en Derechos Humanos Mónica Martínez de la Peña

* Encargado de despacho

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN
PROFESIONAL EN DERECHOS HUMANOS**

Fase de formación especializada

PROGRAMA DE PROMOCIÓN

**Diseño de contenidos
en la enseñanza
de derechos humanos**



CONTENIDOS: Luz Janet Vázquez González.

COORDINACIÓN DE CONTENIDOS: Mónica Martínez de la Peña, coordinadora del Servicio Profesional en Derechos Humanos; Rossana Ramírez Dagio, subdirectora de Formación Profesional, y Héctor Rosales Zarco, jefe de Departamento de Contenidos.

COORDINACIÓN ACADÉMICA DE CONTENIDOS: Jorge Peláez Padilla, profesor-investigador de la Academia de Derecho de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), integrante del Colectivo en Estudios Críticos del Derecho (RADAR); Carlos María Pelayo Möller, doctorando en el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Mylai Burgos Matamoros, profesora de la Facultad de Derecho (UNAM/UACM), y Guillermo E. Estrada Adán, profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho (UNAM) y profesor en El Colegio de México.

EDITOR RESPONSABLE: Alberto Nava Cortez. CUIDADO DE LA EDICIÓN: Bárbara Lara Ramírez. DISEÑO DE PORTADA: Maru Lucero. DISEÑO Y FORMACIÓN: Maru Lucero y Ana Lilia González Chávez. CORRECCIÓN DE ESTILO: Solar, Servicios Editoriales, S. A. de C. V. REVISIÓN DE PLANAS: Karina Rosalía Flores Hernández y Haidé Méndez Barbosa.

Primera edición, 2012

D. R. © 2012, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.

www.cd hdf.org.mx

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Se autoriza la reproducción total o parcial de la presente publicación siempre y cuando se cite la fuente.

Diseño de contenidos en la enseñanza de derechos humanos*

* Luz Janet Vázquez González. Licenciada y maestra en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Profesora en la UNAM en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y de la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, donde imparte la asignatura de Didáctica y Metodología de la Enseñanza Superior I. Es docente en la Academia de Derecho de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), entre otras. Ha trabajado en diversos proyectos relacionados con el diseño curricular para distintas instituciones de nivel superior en el país. Todas las opiniones presentadas en este texto son responsabilidad exclusiva de la autora.

ÍNDICE

Diseño de contenidos en la enseñanza de derechos humanos

Luz Janet Vázquez González

Presentación	7
Módulo I. La educación	9
Módulo II. Diseño de programas educativos	19
Módulo III. ¿Qué son las estrategias de enseñanza-aprendizaje?	31
Bibliografía	42
Ejercicios	45
Autoevaluación	46
Clave de respuestas	48

PRESENTACIÓN

El Servicio Profesional en Derechos Humanos (SPDH) fue creado en 2005 con el propósito de responder a una demanda de especialización en el trabajo que desempeña la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) como organismo público autónomo.

A partir de la creación del SPDH, la Comisión ha realizado un esfuerzo significativo para la consolidación y el desarrollo de los procesos de ingreso y ascenso, capacitación, formación y evaluación anual del desempeño.

La presente guía ha sido elaborada a partir del trabajo conjunto de la Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos de la CDHDF con las y los coordinadores académicos de las áreas modulares del SPDH y, desde luego, las y los autores de los contenidos del presente material, quienes serán las y los responsables de la impartición de los cursos presenciales a las y los miembros del Servicio.

La Fase de formación especializada, a la que pertenece esta guía, se integra por contenidos tendientes a satisfacer las necesidades específicas de formación de cada una de las áreas sustantivas que integran la CDHDF: defensa, promoción y estudio.

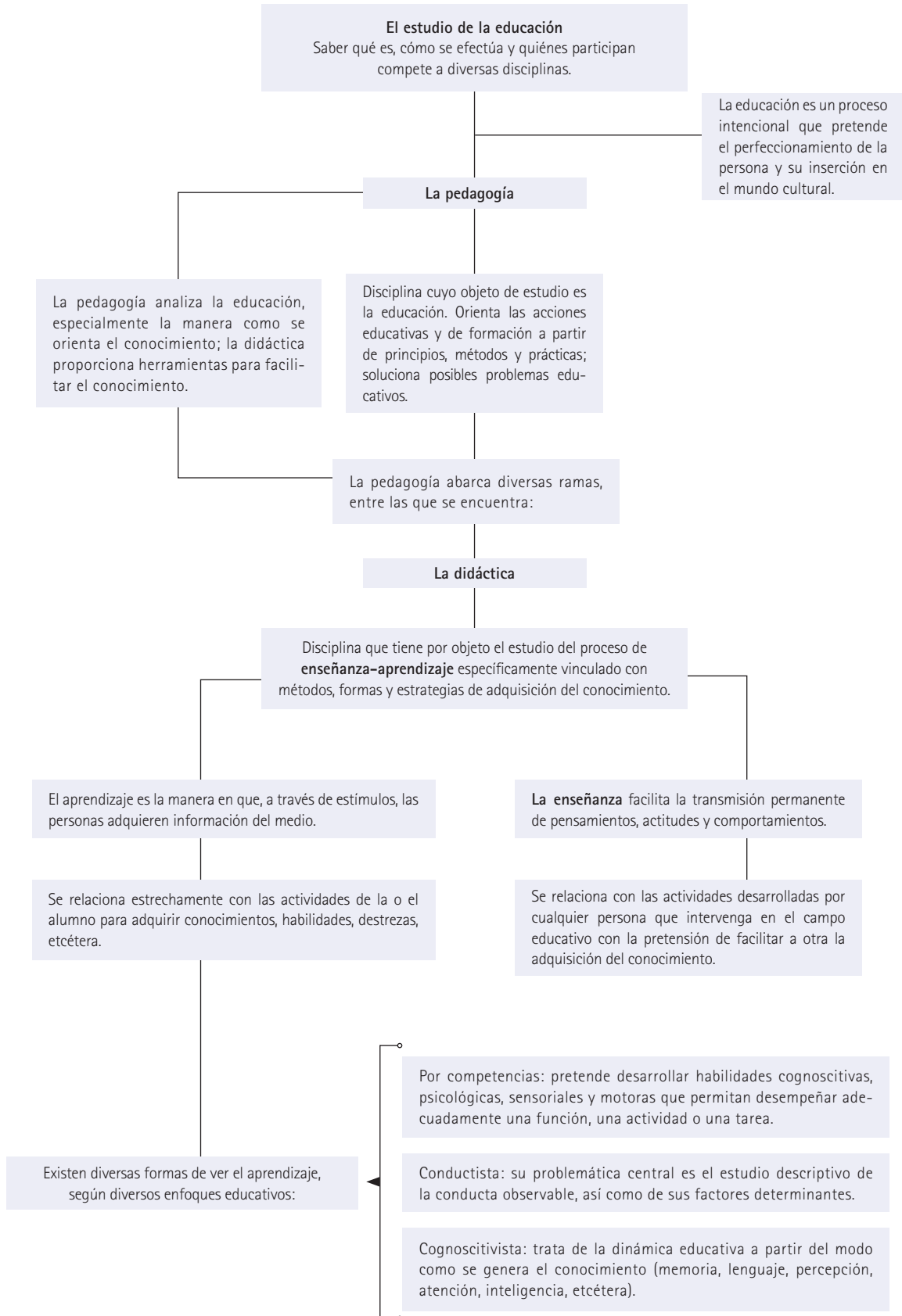
Los materiales que conforman este documento han sido elaborados con la expectativa de reflexionar sobre la aplicación práctica de los diversos aspectos que abarca el tema de los derechos humanos en el área de **promoción**. Se incluye una vasta exposición al respecto del diseño de contenidos para la enseñanza de los derechos humanos; el análisis de los modelos de enseñanza y planeación curricular; y las diversas formas de evaluación del aprendizaje en el área de derechos humanos. Cabe destacar que en la exposición referida se pone énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el enfoque de competencias.

Esta segunda edición de la Fase de formación especializada constituye un paso importante hacia la consolidación de una metodología *ad hoc* de enseñanza de los derechos humanos dirigida a las y los servidores públicos de los organismos públicos autónomos encargados de protegerlos, pues sin duda está encaminada a fortalecer la defensa y la promoción de los derechos humanos en nuestro país.

Coordinación del Servicio Profesional en Derechos Humanos

MÓDULO I.

La educación



La pedagogía y la educación

Cuando se habla de educación es común referirse a términos como pedagogía y didáctica, que si bien son disciplinas que atañen al fenómeno de la educación, tienen una gran diferencia entre sí. Empecemos definiendo estos términos.

La educación es el proceso intencional tendiente al perfeccionamiento de la persona y su inserción en el mundo social y cultural.

La pedagogía es aquella disciplina encargada del estudio de la educación. Es una actividad sistemática que orienta las acciones educativas y de formación a partir del planteamiento de principios, métodos, prácticas, maneras de pensar y modelos.¹

Por su parte, la palabra educación viene del latín *educare* (criar, nutrir, alimentar) y *ex ducere*, que significa sacar, llevar, conducir desde dentro hacia afuera.²

Durheim define la educación como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene

¹ Pedagogía, la red de profesionales de la educación, "Concepto. Etimología de la palabra pedagogía", disponible en <<http://pedagogia.mx/concepto/>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.

² Miguel Paidicán, "Educación, currículum en acción", disponible en <<http://www.slideshare.net/miguel-paidican/la-educacion-segn-la-unesco>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.

por objeto suscitar y desarrollar en las y los niños cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige de ellos la sociedad política en su conjunto y el medio particular al que está particularmente destinado.³

La educación, según Miguel Paidicán Soto, "es un proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y su inserción en el mundo cultural y social, entendiendo el proceso educativo como parte activa en las sucesivas etapas de su larga y nunca concluida formación [...] [como persona] y como ser social".⁴

Los seres humanos nos educamos constantemente a lo largo de toda la vida. Siempre estamos aprendiendo algo nuevo que incidirá necesariamente en la manera de conducirnos con las y los demás y en el modo de afrontar determinadas problemáticas.

De acuerdo con el postulado de Durheim, a partir de la educación se transmiten la cultura, los valores y aquellos aspectos que una sociedad considera importantes para la convivencia y el desarrollo, tanto social como personal.

La educación no es monopolio de una institución en particular, por el contrario, el ser humano aprende a partir de las múltiples interacciones que tiene con otras personas en la familia, la escuela, los centros religiosos, los clubes privados, las organizaciones culturales, etcétera.

Atendiendo a la intencionalidad de la o el educador y a la sistematización en que se desarrolla la educación, ésta puede dividirse en formal, no formal e informal.

- La educación formal es el proceso de educación integral que se sistematiza en un currículo oficial, es decir, es institucionalizada y cuenta con planes y programas de estudio en los que se precisan objetivos, contenidos, estrategias educativas y formas de evaluación, entre otros aspectos relevantes para una adecuada formación. La educación formal es la que se imparte en el sistema de escuelas, facultades, universidades y demás instituciones de educación formal que constituye una *escalera* de formación de tiempo completo para niños, niñas y jóvenes.⁵
- La educación no formal es toda actividad organizada y sostenida que se imparte dentro o fuera de un establecimiento docente y que está destinada a personas de cualquier edad.⁶

³ Karl Marx *et al.*, *Sociología y educación*, Fernando Álvarez-Uría (ed.), Madrid, Morata, 2007, p. 75.

⁴ Miguel Paidicán, *op. cit.*

⁵ INEGI, "Definición de educación", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, disponible en <<http://mapserver.inegi.org.mx/estandares/Index.cfm?Ligas=ficha.cfm&tidf=1230>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.

⁶ *Idem.*

- La educación informal permite adquirir conocimientos y habilidades mediante las experiencias diarias y se deriva de las relaciones que tenemos de manera cotidiana con las demás personas. Es un proceso continuo y espontáneo que no ocurre de manera intencional.⁷

La educación informal permite adquirir conocimientos y habilidades mediante las relaciones que establecemos de manera cotidiana con las personas.

Cuando nos preguntamos la manera apropiada en que debe efectuarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a las circunstancias particulares del caso, nos encontramos en el terreno de la *didáctica*.

La palabra proviene del griego *didaktiké*, que significa "arte de enseñar", y se refiere a la rama de la pedagogía que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje, específicamente lo vinculado a las formas, métodos y estrategias para transmitir conocimiento. Tiene por objetivo la sistematización de los procedimientos para lograr los propósitos de la docencia y, por tanto, rige el proceso de enseñanza-aprendizaje.⁸

La didáctica estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje vinculado con las estrategias, métodos y formas de enseñanza.

Para orientar el aprendizaje a los fines que pretende la educación, la didáctica observa las siguientes directrices:⁹

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe efectuarse atendiendo a un modelo educativo determinado.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse de la manera más eficaz posible, es decir, cuidando que nuestras acciones sean coherentes con el contexto educativo, y pertinentes para alcanzar los objetivos planteados.
- La enseñanza debe orientarse de acuerdo con la edad evolutiva y posibilidades del alumnado.
- El planteamiento de las actividades de aprendizaje debe dirigirse de manera que haya progreso, continuidad y unidad para que se alcancen los propósitos de la educación.
- En la enseñanza debe considerarse la realidad y las necesidades del alumno(a).
- Debe efectuarse un adecuado seguimiento y control del aprendizaje del alumno(a) para realizar oportunas adecuaciones o rectificaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vez revisado el campo de la didáctica, veamos ahora el tema de la enseñanza-aprendizaje, base fundamental de toda aplicación didáctica. Asimismo, abordaremos algunos aspectos fundamentales referentes a la enseñanza en el campo de los derechos humanos.

⁷ Universidad La Salle, "Educación no formal", disponible en <<http://lasalle.edu.mx/mision-educativa/educacion-no-formal/>>, página consultada el 29 de agosto de 2012.

⁸ Margarita Morales Hernández, *Curso de didáctica básica*, México, Instituto de la Judicatura Federal, 2000, p. 7.

⁹ *Ibidem*, p. 8

Es importante mencionar que el conocimiento de las nociones fundamentales de la enseñanza-aprendizaje forja un andamiaje básico en el campo de los derechos humanos que nos permitirá efectuar una mejor planeación y aplicación de las actividades educativas.

El proceso de enseñanza aprendizaje

¿Qué es la enseñanza?

El término enseñanza, desde un enfoque constructivista —según Pérez Gómez—, es un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as y provoca el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en la vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, lo que estimula su experimentación en la realidad.¹⁰

La enseñanza es el proceso en el que se proporcionan a la o el estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades a partir de sus experiencias de aprendizaje.

Desde la perspectiva del aprendizaje significativo, la *enseñanza* se concibe como el proceso en el que se proporcionan a la o el estudiante escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizajes.¹¹

La enseñanza está estrechamente relacionada con la intervención de la o el maestro, profesor, facilitador o cualquier persona que intervenga en el ámbito educativo con la pretensión de facilitar a otra la adquisición de conocimiento. La persona encargada de apoyar a la o el alumno debe servirse de diversos métodos para orientar su actuación.

Un método de enseñanza es el conjunto de momentos y estrategias lógicamente coordinados para dirigir el aprendizaje hacia determinados objetivos. El método es el que da sentido de unidad a todos los pasos de la enseñanza, es el componente didáctico que con sentido lógico estructura el aprendizaje y la enseñanza desde la presentación y construcción del conocimiento hasta la comprobación, evaluación y rectificación de los resultados. Los métodos pueden ser, por ejemplo, tradicionales, problemáticos, de trabajo en grupo, etcétera.¹²

¹⁰ José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 11ª ed., Madrid, Morata, 1992, disponible parcialmente en <http://books.google.com.mx/books?id=J6OTIHypkmOC&pg=PA78&lpg=PA78&dq=comprender+y+transformar+la+ense%C3%B1anza+capitulo+4&source=bl&ots=nhnGHhERwT&sig=71s_GQcrYR4wyaRwHy1LEw9Oxk&hl=es419&sa=X&ei=4yMIULCLKMjxiQL4m4HICQ&ved=0CEQQ6AEwAA#v=onepage&q=comprender%20y%20transformar%20la%20ense%C3%B1anza%20capitulo%204&f=false>, página consultada el 10 de agosto de 2012.

¹¹ *Idem.*

¹² Carlos Bravo Reyes, "Los métodos de enseñanza", disponible en <<http://www.slideshare.net/cbravo/mtodos-de-enseanza-2462411>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.

El aprendizaje

El aprendizaje es la manera en que las personas, a través de estímulos a los sentidos, adquieren información del medio y la incorporan a una estructura cognitiva. No es sinónimo de nivel de inteligencia, sino que está relacionado con la forma como seleccionamos y hacemos trascender información que proviene de nuestro entorno.

El aprendizaje tiene muchos matices, estilos y propósitos según los diferentes modelos o enfoques que lo explican, como el conductista, cognitivista y por competencias.

El aprendizaje tiene muchos matices, estilos y propósitos, de acuerdo con los diferentes modelos o enfoques que lo explican y determinan las mediaciones que deberá experimentar o desarrollar la o el educando. Fundamentalmente, los modelos de aprendizaje remiten a la forma en que cada uno se apropia del conocimiento.¹³

También existen distintas concepciones del aprendizaje que fundamentan el currículo, como los enfoques conductista, cognoscitivista y por competencias.

- El enfoque conductista centra su problemática en el estudio descriptivo de la conducta observable y sus factores determinantes, considerados como exclusivamente ambientales, para enseñar mediante estímulos y condiciones de reforzamiento —positivos y negativos— respuestas deseables.¹⁴
- En el aprendizaje con enfoque cognoscitivista se aborda la dinámica educativa a partir de la manera cómo se genera el conocimiento. Presta especial atención a los procesos o dimensiones relacionadas con el conocimiento, como la memoria, la atención, la inteligencia, el lenguaje y la percepción, entre otros, y con base en su estudio se pretende responder a las interrogantes de cómo se aprende y cómo debe enseñarse. Se interesa en el estudio de las representaciones mentales, en su descripción y explicación, así como en el papel que desempeñan en la producción de la conducta humana.¹⁵
- Respecto del aprendizaje por competencias, Leslie Cázares Aponte afirma que éste "pretende vincular los aprendizajes con un sentido de integralidad, manejados con los educandos a través de múltiples estrategias de aprendizaje que tiendan puentes entre las realidades escolar y la social y familiar en las cuales se desenvuelve el sujeto por educar".¹⁶ De acuerdo con Yolanda Argudín, a partir del enfoque de competencias se intenta desarrollar el "conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que per-

¹³ Margarita Morales Hernández, *op. cit.*, p. 31.

¹⁴ Ofelia Ángeles Gutiérrez, "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje", disponible en <<http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>>, página consultada el 16 de agosto de 2012.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ Leslie Cázares Aponte, *Estrategias educativas para fomentar competencias*, México, Trillas, 2011, pp. 17.

miten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea".¹⁷

Los diversos modelos o enfoques educativos requieren de distintas estrategias de aprendizaje para su aplicación en la praxis. Las estrategias son el conjunto de actividades, tácticas y medios que se planifican de acuerdo con los requerimientos de la población a la que van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos; lo necesario para hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Las estrategias educativas se subordinan a los modelos educativos. Más adelante analizaremos algunos ejemplos que pueden ser útiles en la enseñanza de los derechos humanos, como el método de casos y el aprendizaje a partir de problemas.

La educación en derechos humanos

De acuerdo con el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, "toda persona tiene derecho a la educación [...] la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre [...] todos los grupos étnicos".¹⁸

Los derechos humanos y la educación tienen importantes vínculos entre sí, algunos de ellos son:¹⁹

- La educación es un derecho humano consagrado en distintos instrumentos internacionales en la materia.
- La educación es la forma de difusión de todos los derechos y de su estudio y análisis, así como de nuevos conocimientos en la materia.
- La educación es un instrumento de humanización permanente, al igual que los derechos humanos.
- Tanto la educación como los derechos humanos permiten el desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de un modelo de vida en sociedad, al adquirir valores humanos y de beneficio social o colectivo.
- Los derechos humanos, además, son accesibles y pueden ser abordados de manera dinámica y práctica, pues se cuenta con documentos internacionales que sirven para integrar los contenidos, así como los casos y sus resoluciones, para su análisis práctico por parte de los y las alumnas.

¹⁷ Yolanda Argudín, *Educación basada en competencias*, Trillas, México, 2005, p. 12.

¹⁸ Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*, Madrid, Popular, 1999, p. 59.

¹⁹ Fernando Gil et al., *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 37.

- Los derechos humanos, al estar centrados en valores, permiten su identificación e interiorización mediante actividades dinámicas, como estrategias grupales e individuales.

Educación en derechos humanos forma parte de un constante y permanente proceso de esfuerzo de mejora social, a partir del cual es posible superar los conflictos que se desprenden de la convivencia humana. Su propósito esencial es el desarrollo de una cultura respetuosa de la dignidad personal y de los valores que de ésta se desprenden, como la libertad, la igualdad, la justicia, la democracia y la paz.

La educación en derechos humanos posibilita la inserción de criterios que generan su propia evolución gracias a la crítica de las circunstancias y condiciones que se presentan en la cotidianeidad para así lograr una mejora constante. Ésta no sólo implica el conocimiento de contenidos de carácter normativo, sino que requiere de un verdadero ejercicio de formación que repercute en la manera como el ser humano ve el mundo y se relaciona con las demás personas. Se trata de un verdadero ejercicio de transmisión de cultura.

La validez de una cultura o de un entramado cultural no debe juzgarse en sí misma, sino en su potencialidad para liberar las exigencias de la dignidad humana en un movimiento de mejora continua. Esto equivale a establecer criterios morales para juzgar la validez o el respeto que merece una determinada cultura, y no dejarse atrapar por un juicio relativista que parte de la inconmensurabilidad de las mismas y que las convierte en elementos inmunes a toda posible crítica.²⁰

Desde el Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos, llevado a cabo en Viena en septiembre de 1978, se determinaron los principios y consideraciones que deben regir la enseñanza de los derechos humanos y la necesidad de ampliar o desarrollar el intercambio de información, materiales didácticos, planes de estudio académicos y no académicos, así como métodos de enseñanza.²¹

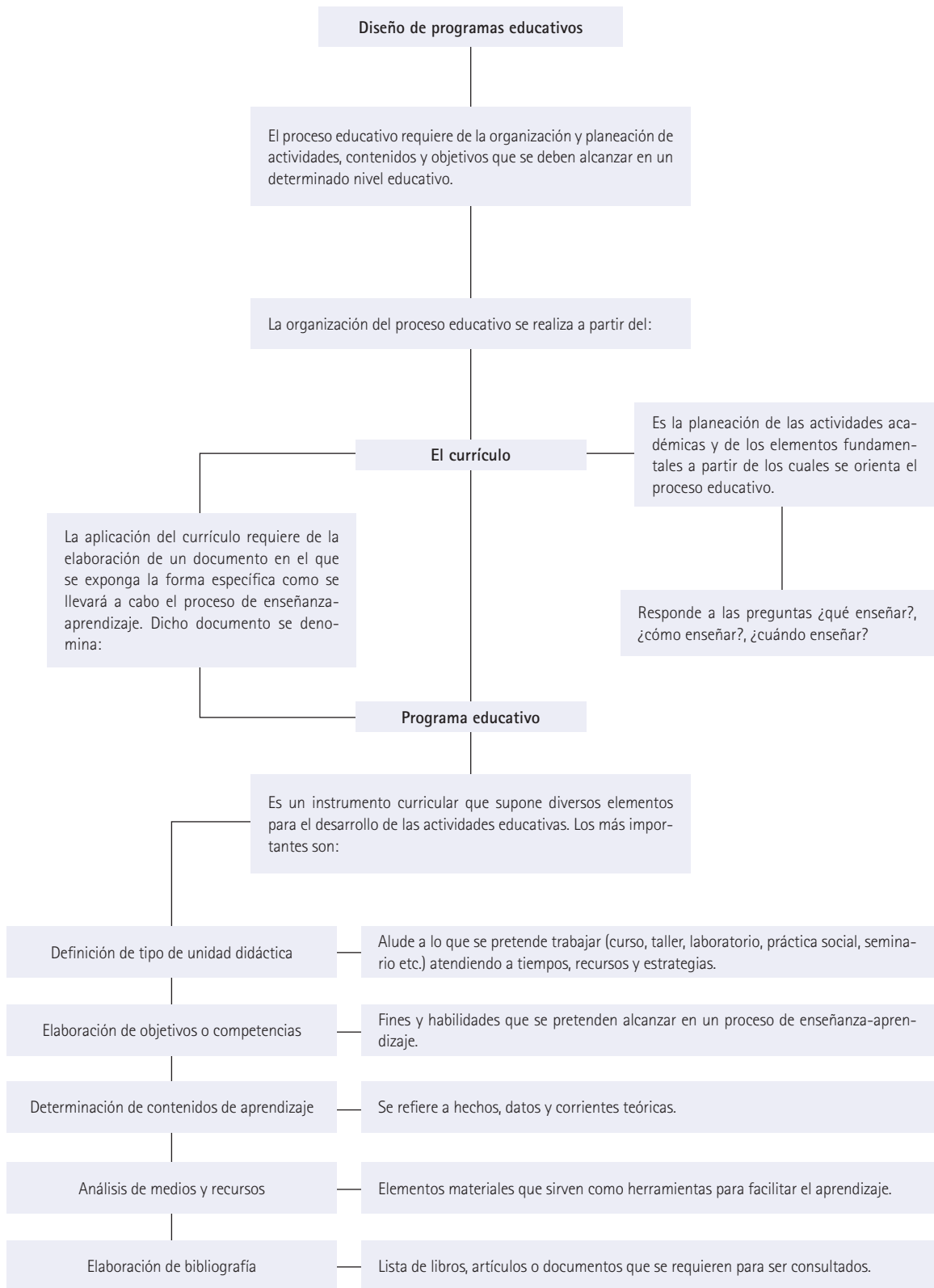
En concreto, la idea de sustentar la educación en la esfera de los derechos humanos es contribuir al desarrollo de personas con capacidad para interrelacionarse y actuar en una sociedad justa.

²⁰ *Ibidem*, p. 32.

²¹ Xesús R. Jares, *op. cit.*, p. 65.

MÓDULO II.

Diseño de programas educativos



El currículo

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere de la organización y planeación de las actividades, conocimientos y tiempos necesarios para su ejecución. El currículo es el documento en que se expresan los elementos principales a partir de los cuales se orientará el proceso educativo y los objetivos que se pretende alcanzar.²²

El currículo parte de un enfoque teórico que representa gráficamente la realidad educativa, para analizar y diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje.

El currículo, al desechar las estrategias empíricas, personales o parciales, proporciona una estructura y parte de un determinado enfoque teórico, por lo que se habla de diversos *modelos curriculares* y, a partir de éstos, se representa gráficamente la realidad educativa y se analiza, diseña, implementa y controla el proceso de enseñanza-aprendizaje²³ para dar cabida a la incorporación de nuevos planteamientos educativos tendientes a responder a las necesidades específicas de las y los estudiantes. Su aplicación da validez y confiabilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje al aportar soluciones pertinentes para el contexto histórico-social de esa realidad educativa.

²² Michel Seguíer, *Crítica institucional y creatividad colectiva*, México, Inodep, 1976, p. 147.

²³ Elizabeth Martínez R., "Modelo y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos", disponible en <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n6/3-6-13.pdf>>, página consultada el 13 de agosto de 2012.

Los modelos pueden ser cerrados o abiertos:

En los modelos cerrados los objetivos, los contenidos y las actividades de enseñanza-aprendizaje están formulados con gran detalle, de tal manera que su puesta en práctica en diferentes contextos educativos no considera la posibilidad de variación significativa. Los modelos abiertos permiten la incorporación ágil de contenidos nuevos con el fin de dar cabida a aplicaciones distintas, según las características de cada contexto educativo particular.²⁴

Para el diseño del currículo abierto se debe responder a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué enseñar?
- ¿Cuándo enseñar?
- ¿Qué estrategias metodológicas son aplicables?
- ¿Qué estrategias y procedimientos de evaluación son adecuados?
- ¿Qué medidas de atención a la diversidad hay que considerar?

Para la aplicación del modelo curricular se requiere de un programa educativo, el cual supone un listado con los contenidos que se enseñarán. Los programas no son unidades aisladas, forman parte del currículo y deben ser acordes a éste.²⁵

La o el educador concreta su accionar en la ejecución del currículo en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, pues debe seleccionar contenidos y metodologías, elaborar materiales, incorporar los aportes de la comunidad, evaluar los aprendizajes y tener como norte el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación, que le permitan contribuir a la formación del tipo de persona y de sociedad a que aspira el Estado.

La programación educativa implica la determinación de varios aspectos, los más importantes son:

- Definición del tipo de unidad didáctica.
- Elaboración de objetivos o competencias.
- Especificación de contenidos de aprendizaje.
- Precisión de medios y recursos.
- Determinación de la bibliografía.

A continuación analizaremos los elementos que deben estar presentes en la programación educativa.

²⁴ Sergio Sánchez Cerezo, "Tecnología de la educación", Madrid, Santillana, 1983, disponible en <http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/cerezo.PDF>, página consultada el 20 de agosto de 2012.

²⁵ Margarita Pansza González *et al.*, *Operatividad de la didáctica*, t. II, 12ª ed., México, Gernika, 2009, p. 15.

Definición del tipo de unidad didáctica

Primero debemos establecer los alcances de la experiencia educativa que se pretende desarrollar, es decir, tener claridad en lo que se desea realizar: un curso, seminario, taller, laboratorio, práctica social, etc., a los que se les denomina "unidades didácticas".

Dicho elemento es fundamental debido a que, una vez establecida la unidad didáctica, será más fácil identificar los tiempos, recursos, estrategias educativas y demás elementos que se requieren para la óptima implementación de un curso. La selección de la unidad didáctica no es arbitraria y tiene mucho que ver con el objetivo general de la experiencia educativa.

Elaboración de objetivos

El tema de los objetivos es amplio y trascendente, pues de ellos depende el desarrollo de la planeación del acto educativo.

Los objetivos en la escuela conductista determinaban tradicionalmente la forma de implementación curricular. Posteriormente, se hizo necesaria su flexibilización y comenzó a utilizarse el término *propósito*.

Los objetivos pueden ser generales o particulares. Los generales se refieren al propósito cognitivo de la totalidad del curso. Los particulares a cada unidad, módulo o actividad.

Para el diseño de objetivos y propósitos se emplean *taxonomías*, como la de Benjamin Bloom, que elaboró una clasificación cognitiva secuencial de seis niveles, a saber:

- **Conocimiento:** "Se refiere a recordar información previamente aprendida. Reconocer informaciones, ideas, hechos, fechas, nombres, símbolos, definiciones, etc., de manera aproximada a como se han aprendido".²⁶ Algunos verbos utilizados para expresar este nivel son: "Escribir, describir, numerar, identificar, etiquetar, leer, reproducir, seleccionar, hacer listas, hacer carteles, nombrar, decir, definir...".
- **Comprensión:** "Quiere decir entender (apropiarse, aferrar) lo que se ha aprendido. Se demuestra cuando se presenta la información de otra manera, se transforma, se buscan relaciones, se asocia a otro hecho, se interpreta o se saben decir las posibles causas y consecuencias". Algunos verbos utilizados para referirse a este nivel son: "Clasificar, citar,

Para el diseño de objetivos y propósitos se efectúa una clasificación cognitiva secuencial de seis niveles progresivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

²⁶ Benjamin Bloom, "Taxonomía de Bloom", disponible en <http://www.aulatres.net/1/curs_wq/pagines_secundaries/taxonomia_bloom.htm>, página consultada el 25 de agosto de 2012.

convertir, describir, discutir, estimar, explicar, generalizar, dar ejemplos, exponer, resumir, ilustrar, parafrasear...".

- *Aplicación*: la persona que aprende, "selecciona, transfiere y utiliza datos y leyes para completar un problema o tarea con un mínimo de supervisión [...] Aplica las habilidades adquiridas a nuevas situaciones que se le presentan. Utiliza la información que ha recibido a situaciones nuevas y concretas para resolver problemas". Algunos de los verbos utilizados para ubicar el aprendizaje en este nivel son: "Usar, recoger, calcular, construir, controlar, determinar, establecer, incluir, producir, proyectar, proporcionar, relacionar, solucionar, transferir, aplicar, resolver, utilizar, demostrar, informar, aplicar, relatar, contribuir, administrar...".
- *Análisis*: la persona que aprende, "distingue, clasifica y relaciona evidencias o estructuras de un hecho o de una pregunta, se hace preguntas, elabora hipótesis. Descompone el todo en sus partes y puede solucionar problemas a partir del conocimiento adquirido: razona. Intenta entender la estructura de la organización del material informativo examinando las partes de las que se compone". Algunos de los verbos utilizados en este nivel son: "Analizar, discriminar, categorizar, distinguir, comparar, ilustrar, contrastar, precisar, separar, limitar, priorizar, subdividir, construir diagramas...".
- *Síntesis*: la persona que aprende, "crea, integra, combina ideas, planea, propone nuevas maneras de hacer. Crea aplicando el conocimiento y las habilidades anteriores para producir algo nuevo u original. Se adapta, prevé, se anticipa, categoriza, colabora, se comunica, compara..." Entre los verbos que se aplican en este nivel se encuentran: "Crear, adaptar, anticipar, planear, categorizar, elaborar hipótesis, inventar, combinar, desarrollar, comparar, comunicar, compilar, componer, contrastar, expresar, formular, integrar, codificar, reconstruir, reorganizar, revisar, estructurar, sustituir, validar, facilitar, generar, incorporar, iniciar, reforzar...".
- *Evaluación*: "Emitir juicios sobre la base de criterios preestablecidos [...] y respecto al valor de un producto según las propias opiniones personales a partir de unos objetivos determinados". Entre los verbos utilizados para referirse a este nivel de aprendizaje se encuentran: "Valorar, comparar, contrastar, concluir, criticar, decidir, definir, interpretar, juzgar, justificar, ayudar...".²⁷

Los niveles son progresivos, de tal forma que primero se desarrollan los objetivos del primer nivel y se avanza en su profundización hasta el último de los niveles. Los tres últimos —aplicación, síntesis y evaluación— se refieren al desarrollo de habilidades y destrezas.²⁸

²⁷ Los entrecorridos de este apartado corresponden a la taxonomía de Bloom.

²⁸ Tomás Sánchez Iniesta, *Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Un modelo de secuencia de los contenidos básicos comunes*, 2ª ed., Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995, p. 21.

En este sentido, la tarea de la o el educador es analizar el contenido que pretende que la o el alumno adquiera y clasificarlo adecuadamente conforme al nivel de aprendizaje que se pretenda alcanzar. Ejemplos:

- Al finalizar el curso, la o el alumno enunciará las diferentes etapas de la evolución de los derechos humanos.
- Al finalizar el curso, la o el alumno evaluará la procedencia y tipo de medidas precautorias para salvaguardar los derechos humanos garantizados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como en instrumentos internacionales suscritos por nuestro país.

En las últimas décadas, y como resultado de la creación de programas orientados por el enfoque por competencias, se ha modificado la comprensión y utilización de los objetivos. Si bien a partir del enfoque por competencias el desarrollo del programa debiera recaer fundamentalmente en éstas, lo cierto es que distintos currículos utilizan competencias y objetivos para orientar de manera conjunta el proceso de aprendizaje.

En un programa basado en un enfoque por competencias la propuesta es convertir los objetivos en *resultados* que indiquen su aplicación o utilización en la vida cotidiana o laboral. En este caso, los resultados mostrarán a la o el alumno la conducta visible que será capaz de realizar basada en sus conocimientos.²⁹

Conforme a este modelo, se da mayor flexibilidad y apertura al currículo, pues el precedente de la información es individual, lo que permite que cada uno busque entre sus propios recursos y experiencias cognitivas la manera de construir y desarrollar la destreza esperada.³⁰

No es el momento de abordar la temática de las competencias y su estructura, redacción, evaluación, etc., ya que los otros dos cursos de la presente fase de formación se encargarán de agotar el tema.

Especificación de contenidos³¹

De manera general, identificamos tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

²⁹ Yolanda Argudín, *op. cit.*, p. 47.

³⁰ *Ibidem*, p. 48.

³¹ Los conceptos y clasificación de contenidos de este apartado se tomaron de Liliana García Ruvalcaba, "Unidades didácticas", disponible en <<http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidida5.htm>>, página consultada el 3 de noviembre de 2011.

Contenidos conceptuales

Se refieren a hechos, datos o corrientes teóricas. Sus características son:

- Su aprendizaje es literal en sí mismo.
- Es información descriptiva.
- Es indispensable considerarlos dentro de un contexto más amplio.
- Su valor radica en ser instrumentos para ayudar al logro de objetivos relacionados con conceptos.

La importancia de comprender el significado preciso de determinadas palabras es fundamental en cualquier disciplina humana, sobre todo porque facilita la comunicación entre las y los expertos en una determinada área de conocimiento. La enseñanza-aprendizaje de los conceptos se sujeta a las siguientes prescripciones:

- Requieren comprensión y ésta es gradual.
- Ayudan a dar significado a un dato o información.
- Algunos son más importantes que otros.
- Los más generales son ideas básicas.
- Proporcionan un apoyo para discernir y comprender.
- Ayudan a entender numerosos hechos específicos.
- Poseen un alto grado de generalidad.
- Son transferibles.

Para efectos de la planeación curricular de los contenidos, en relación con los objetivos, es aconsejable responder las preguntas siguientes:

- ¿Qué conceptos y hechos se trabajarán?
- ¿Con qué profundidad y amplitud se trabajarán?
- ¿Con qué conocimientos previos cuentan los/as alumnos/as?

Contenidos procedimentales

Estos contenidos se refieren a acciones o modos de hacer ordenados y orientados a la consecución de una meta. Requieren reiteración de acciones que lleven a los/as alumnos/as a dominar una técnica, habilidad o estrategia.

Los contenidos procedimentales se subdividen a su vez en:

- *Algorítmicos*: son indicativos del orden y número de pasos que han de realizarse para resolver un problema. Siempre que se realicen los pasos previstos y en el orden adecuado, los resultados serán idénticos.

- *Generales*: aquellos comunes a todas las áreas y que se relacionan con procedimientos para la búsqueda de información, para procesarla o para comunicarla.
- *Heurísticos*: son contextuales, es decir, no se aplican de manera automática y siempre de la misma forma a la solución de un problema; el resultado depende de ciertos factores que se convierten en variables.

En cuanto a su organización respecto al currículo, las preguntas que se proponen son las siguientes:

- ¿Qué conveniencia tiene su inclusión?
- ¿Se cuenta con suficiente información conceptual para pasar a una etapa procedimental?

Contenidos actitudinales

Se refieren a criterios de valor que son el fundamento o constituyen pautas de conducta. Se observan en concepciones y actitudes, por lo que tienen componentes cognitivos, como las creencias; afectivos, como los sentimientos y emociones; o de comportamiento, como la solidaridad.

Los contenidos actitudinales se refieren a criterios de valor que son el fundamento o constituyen pautas de conducta.

Los contenidos actitudinales se clasifican en:

- Valores.
- Actitudes.
- Normas

Este tipo de contenidos se privilegia de manera regular en el diseño de cursos en educación para la paz debido a que se pretende incidir en el cambio de comportamiento de un ser humano más que en la determinación de una forma procedimental de actuar o en la memorización de cierta información.

En el caso de la difusión de los derechos humanos, podemos emplear una mezcla de contenidos conceptuales sin que ello implique la imposición dogmática de conceptos que estereotipen conductas o que impongan criterios de pensamiento con contenidos actitudinales que ponderen principios coincidentes con los valores pregonados por el grupo o la comunidad a la que se dirigen.

Los contenidos procedimentales, tal como son concebidos por los autores citados, no se aplican a los derechos humanos; sin embargo, podemos adecuarlos a nuestro objetivo y a los contenidos actitudinales, a efectos de encontrar procedimientos que contengan modos de atender situaciones de conflicto de intereses privilegiando, por supuesto, normas, actitudes y valores que sirvan de hilo conductor en los pasos que se determinen, tanto para dialogar como para ofrecer propuestas de solución.

En ningún caso el procedimiento tendrá mayor peso que los valores en derechos humanos, como la dignidad, la libertad o la igualdad; sólo se pueden proponer como formas de organización para atender situaciones que lo requieran.

Por lo anterior, los contenidos actitudinales tendrán mayor importancia en la programación instruccional en materia de derechos humanos, pues deberán ser coincidentes con los objetivos del curso, que serán igualmente actitudinales.

La congruencia constituirá la columna vertebral entre los objetivos planteados y los contenidos elegidos, así como el resto de los elementos que se considerarán para el cumplimiento del objetivo general propuesto, y los objetivos particulares que mejor contribuyan a lograr la meta deseada.

*Organización de los contenidos y diseño curricular. Secuencias*³²

La secuenciación de contenidos de aprendizaje y sus modelos obedecen a elementos culturales, a la manera de entender el currículo, la vida en las aulas y la educación. Además, también atienden al contexto en que se aplicarán.³³

Para lograr la continuidad y coherencia de objetivos y contenidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere de su estructuración en secuencias, lo que se entiende como "la tarea de ordenar objetivos y contenidos, dependiendo de la importancia que demos a cada tipo de contenido [...] del modelo de enseñanza que proponamos [...] del modelo de entender nuestro quehacer docente unido a la visión que tengamos del hecho educativo, de la educación misma".³⁴

Las secuencias contribuyen a facilitar la significatividad del propio contenido al identificar las relaciones más importantes entre cada contenido respecto a los demás de su misma área y con otros contenidos de áreas distintas, de manera que, al presentarlo a los y las alumnas, tenga mayor sentido y puedan comprenderlo con mayor facilidad y les aporte una visión global de lo que se propone estudiar.³⁵

Las secuencias de contenidos en los modelos abiertos y flexibles tienen los propósitos siguientes:³⁶

- Adaptar la distribución de contenidos a las características de alumnos(as) en cada etapa.

³² Tomás Sánchez Iniasta, *op. cit.*

³³ *Ibidem*, p. 19.

³⁴ *Idem*.

³⁵ *Ibidem*, p. 30.

³⁶ *Ibidem*, p. 44.

- Definir un orden de prioridad de los contenidos en el contexto y cultura de alumnos y alumnas.

El orden y relación de los contenidos que se presentan influyen en su asimilación y facilitan la elección de la metodología que se aplicará, por lo que su integración debe descansar en ejes o temas centrales que sirvan de organizadores. Además, los métodos aplicables serán congruentes con los enfoques globales del proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinario.

De igual forma, al distribuirse en ejes temáticos por etapas, serán evidentes los elementos que se deben considerar para su evaluación, y el resultado de ésta constituirá un indicador para pasar al siguiente ciclo, nivel o curso.

Por su parte, en un currículo orientado por competencias se observarán las siguientes características:

- El punto de partida lo constituyen los resultados, ya que establecen la meta que se quiere alcanzar.
- El contenido debe tener significado en sí mismo. Debe ubicarse en unidades de estudio generales o amplias que sirvan de referencia y permitan establecer relaciones entre distintos contenidos de otras unidades o áreas para facilitar su comprensión.
- Debe expresar claramente lo que se trata de hacer, la finalidad y las relaciones con otros contenidos.
- Debe presentarse de manera atractiva e interesante para que la o el alumno comprenda que con su aprendizaje satisfará una *necesidad*.

Es necesario que la estructura cognitiva de los(as) alumnos(as) disponga de conocimientos previos. El aprendizaje significativo parte de la experiencia anterior para incorporar nueva información, por lo que el conocimiento precedente se constituyen en el enlace con lo que se propone para aprender.

La o el alumno debe querer aprender. En este punto, es importante que los conocimientos se presenten *atractivos y con finalidades útiles* que resuelvan una necesidad. Asimismo, la o el alumno debe sentir que tiene la capacidad y que puede aprender.

Precisión de medios y recursos

Se refiere a los elementos materiales que sirven a la/el docente como herramientas para facilitar el aprendizaje. Su finalidad es apoyar la percepción por medio de los sentidos, por lo que entre más recursos se utilicen, mayores posibilidades habrá de lograr el aprendizaje.

Los medios de aprendizaje se refieren a las formas de comunicación masiva y colectiva, como emisiones de radio y televisión, películas, videos, y a las tecnologías de la comunicación y la información.

Los recursos didácticos son materiales que sirven gráficamente para explicar un tema, como el pizarrón, los rotafolios, acetatos y cañones.

Los recursos didácticos son materiales que sirven gráficamente para explicar un tema. Pueden ser permanentes, como el pizarrón, los rotafolios, los proyectores de acetatos y cañones de proyección, o materiales informativos, como libros (mayormente los de texto), diccionarios, enciclopedias y mapas. Por último, el material ilustrativo se refiere a esquemas, cuadros sinópticos, carteles y muestras.³⁷

Determinación de la bibliografía³⁸

Todo programa debe contener la lista de los libros, artículos o documentos que se requieran para ser consultados por los alumnos o alumnas, con el fin de obtener la información necesaria.

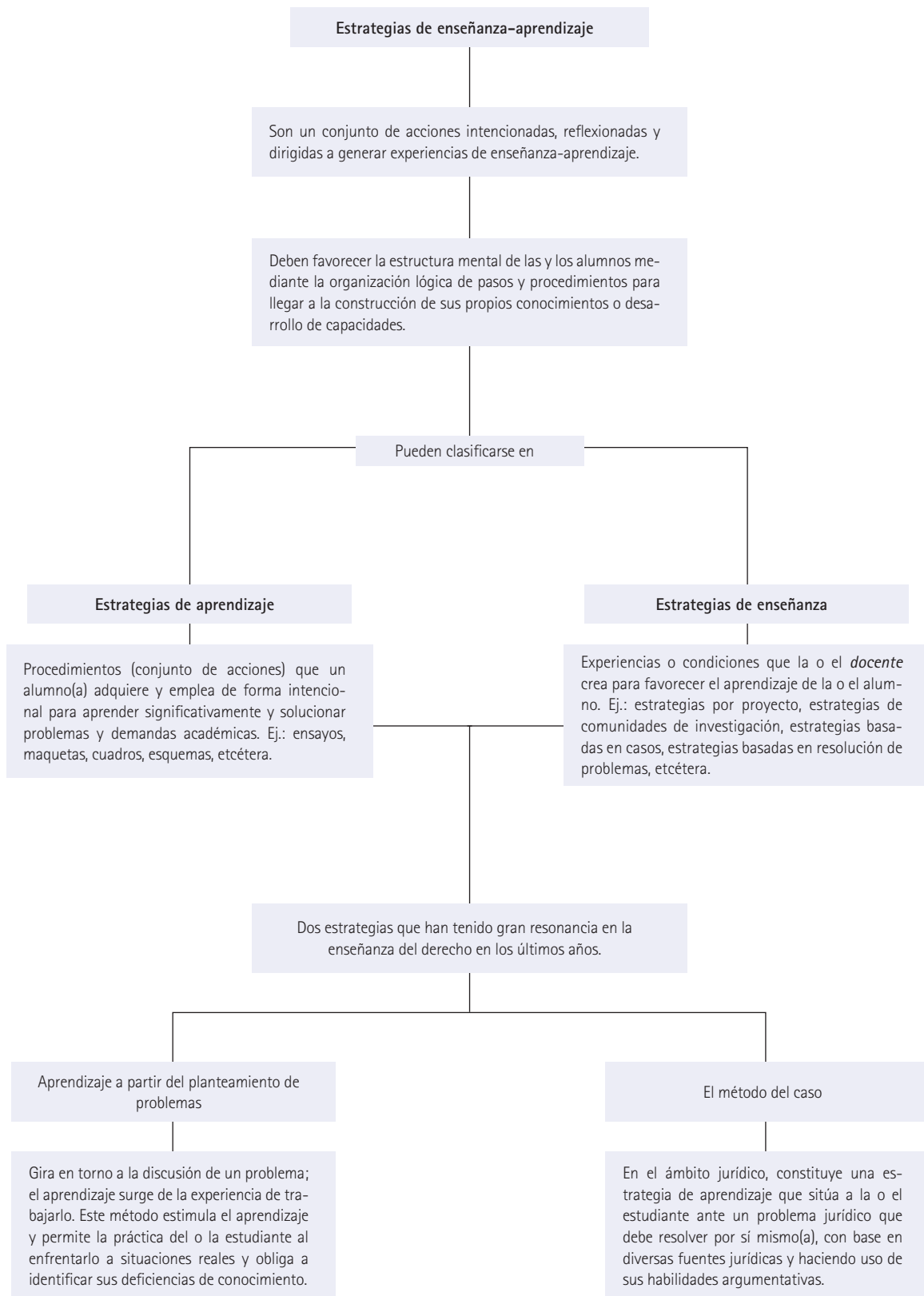
La bibliografía puede presentarse al final del programa, o bien, de cada unidad. Puede ser complementaria, en cuyo caso su lectura no es necesariamente obligatoria.

³⁷ Margarita Morales Hernández, *op. cit.*, p. 32.

³⁸ Margarita Pansza González, *op. cit.*, p. 34.

MÓDULO III.

¿Qué son las estrategias de enseñanza-aprendizaje?



Las estrategias o medios de enseñanza–aprendizaje

Las estrategias son un conjunto de acciones intencionales, reflexionadas y dirigidas a generar experiencias de enseñanza–aprendizaje;³⁹ sirven para crear condiciones favorables para este proceso y se valen de diferentes metodologías. Su importancia radica en la organización, procesamiento y retención de aquella información que se quiere potencializar, con el fin de fomentar la construcción de un aprendizaje significativo.⁴⁰

Las estrategias favorecen la estructuración mental de los alumnos(as) al permitirles construir sus propios conocimientos y el desarrollo de capacidades.

Las estrategias deben favorecer la estructuración mental de las y los alumnos mediante la organización lógica de los procedimientos para llegar a la construcción de sus propios conocimientos y el desarrollo de capacidades.

Las estrategias pueden clasificarse, de manera general, como de enseñanza y de aprendizaje.

³⁹ Leslie Cázares Aponte, *op. cit.*, 35.

⁴⁰ Gustavo-Adolfo Romero Barea, "La utilización de estrategias didácticas en clase", en *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 23, octubre de 2009, disponible en <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/GUSTAVO_ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf>, página consultada el 24 de agosto de 2012.

Las *estrategias de aprendizaje* son los procedimientos (conjunto de acciones) que un alumno(a) adquiere y emplea intencionalmente para aprender de manera significativa y solucionar problemas y demandas académicas. Ejemplos: ensayos, maquetas, cuadros, esquemas, etcétera.

- Las *estrategias de enseñanza* son las experiencias o condiciones que la o el docente crea para favorecer el aprendizaje de la o el alumno. Ejemplos: proyectos, comunidades de investigación, estudio de casos, resolución de problemas, etcétera.
- Las estrategias pueden ser muy diversas y deben elaborarse en atención a los objetivos, el contexto y el modelo que orienta su proceso educativo.

A continuación veremos dos estrategias que han tenido gran repercusión en la enseñanza del derecho en los últimos años: el aprendizaje a partir del planteamiento de problemas y el método de casos.

El aprendizaje a partir del planteamiento de problemas

En la enseñanza tradicional la o el alumno tiene un papel pasivo, pues se espera que concentre su atención en una cátedra dictada por un profesor/a que procura explicar aspectos de carácter teórico que describen determinado fenómeno. En ocasiones, a la explicación teórica le siguen ejemplos con los que se puede reflexionar respecto a la utilidad práctica del conocimiento teórico recién adquirido.

En el ámbito laboral, la dinámica de aprendizaje ocurre de manera contraria a la enseñanza tradicional. Esto se debe a que en no pocas ocasiones se actualiza un problema al que debe darse respuesta inmediata, sin tiempo de reflexionar respecto al sustento teórico que lo respalda.⁴¹

El aprendizaje a partir del planteamiento de problemas es una estrategia de enseñanza que retoma la situación de enfrentarse a una dificultad, pero en un ambiente y condiciones controladas: "gira en torno a la discusión de un problema y el aprendizaje surge de la experiencia de trabajar sobre ese problema, es un método que estimula el aprendizaje y permite la práctica del estudiante al enfrentarlo a situaciones reales y a identificar sus deficiencias de conocimiento".⁴² El objetivo central de la actividad no es, en sí, resolver el problema, "sino que éste sea utilizado como base para identificar los temas

⁴¹ Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, "El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica", México, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, disponible en <<http://www.ub.es/mercanti/abp.pdf>>, página consultada el 17 de noviembre de 2010. Este apartado toma como base la información de este documento.

⁴² *Idem.*

de aprendizaje para su estudio de manera independiente o grupal, es decir, el problema sirve como detonador".⁴³

Esta estrategia tiene diversas ventajas, entre las que destacan: mayor motivación de las y los alumnos, generación de un aprendizaje más significativo, mayor retención de información y una mejora de la comprensión y el desarrollo de habilidades, entre otras.

Aun cuando pareciera que la estrategia de planteamiento de problemas es relativamente sencilla, deben tenerse en cuenta algunas recomendaciones para obtener una exitosa experiencia de aprendizaje:

- Esta estrategia suele desarrollarse mediante la constitución de pequeños equipos (entre seis y ocho personas) cuyos integrantes deben trabajar conjuntamente con el fin de dar respuestas lógicas y fundadas al problema que se les plantea.
- La o el facilitador no se constituye como autoridad de la actividad, sino que funge como apoyo para que las y los alumnos accedan a la información requerida.
- La magnitud del trabajo derivado del problema planteado debe permitir que cada uno de las y los alumnos participe completamente en todos los aspectos del problema para que no se fraccionen las actividades y no limiten a la o el alumno a conocer sólo algunos aspectos en torno a la temática de que se trate.
- El entusiasmo y participación de las y los alumnos está directamente vinculado al carácter significativo del aprendizaje. Cuando éste se enmarca en contextos cercanos a las vivencias de las y los estudiantes, su importancia aumenta y despierta el interés en el tema.
- Las preguntas detonantes deben tener algunas de las siguientes características: "Preguntas abiertas, es decir, que no se limiten a una respuesta concreta [...] Ligadas a un aprendizaje previo, es decir, dentro de un marco de conocimientos específicos [...] Temas de controversia que despierten diversas opiniones".⁴⁴
- En el planteamiento de problemas se debe considerar la información con la que deben contar las y los alumnos para el desarrollo de la actividad.
- Las y los alumnos deben tener claridad respecto de los resultados de aprendizaje que se pretenden obtener con el desarrollo de la actividad.
- En la planeación de las actividades deben precisarse claramente sus objetivos, los resultados de aprendizaje que se buscan, los roles de trabajo de las y los estudiantes, los recursos con los que se cuenta, los tiempos de trabajo, etc. Hay que asegurarse de que estos aspectos queden del todo claros para las y los alumnos antes de iniciar la actividad.

⁴³ *Idem.*

⁴⁴ *Idem.*

Al momento de desarrollar la actividad deben tenerse presentes las siguientes recomendaciones:

- Presentar el problema al inicio de la clase, o durante la clase anterior, con una pequeña exposición.
- Si el problema está impreso, entregar copia al equipo e individualmente.
- Proporcionar preguntas escritas relacionadas con el problema.
- Evaluar el proceso en intervalos regulares de tiempo. Si es necesario, interrumpir el trabajo para corregir malentendidos o para llevar a los equipos al mismo ritmo.
- Dejar tiempo al final de la sesión de ABP [aprendizaje basado en problemas] para que todo el salón discuta el problema, o bien discutirlo al inicio de la siguiente clase.⁴⁵

El método de casos

El método de casos tiene su origen en la Universidad de Harvard a finales del siglo XIX, impulsado por Christopher Columbus Langdell.⁴⁶

La motivación del método de casos estriba en la búsqueda de innovaciones educativas que pudieran suplir la cátedra magisterial, muy criticada por hacer énfasis en la memorización de doctrinas y reglas previamente sistematizadas: "Es conocida hasta en el mundo anglosajón, en distintas versiones, y en otros países, la insatisfacción profesional por el modo en que la Facultad preparó al [o la] futuro[a] profesionalista, sea como abogado[a] consultor[a], litigante, negociador[a], funcionario[a] público[a], magistrado[a], funcionario[a] judicial, para resolver casos de derecho".⁴⁷ Se dice que esta situación se desprende de que las facultades no parecen tomar en cuenta que el derecho "es una ciencia de problemas singulares y concretos; y que los principios de valoración y orden que se extraen de la ley son siempre descubiertos y contrastados en una problemática completa, de modo que es el problema y no el sistema en sentido racional lo que constituye el centro del pensamiento jurídico".⁴⁸

La metodología de Langdell parte de dos premisas fundamentales:⁴⁹

⁴⁵ *Idem.*

⁴⁶ Robert W. Gordon, "La educación jurídica en Estados Unidos: orígenes y desarrollo", en *Temas de la Democracia, periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos*, vol. 7, núm. 2, agosto de 2002, disponible en <<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/ej/ijds0802.pdf>>, página consultada el 25 de septiembre de 2012.

⁴⁷ Agustín Gordillo, *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Madrid, Civitas, 1988, p. 67.

⁴⁸ *Idem.*

⁴⁹ José María Serna de la Garza, "El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México", México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2005, p. 155.

1. La sustitución del libro de texto por uno de casos; y
2. La sustitución de la cátedra magistral por el método socrático.

En vez de tener al [o la] docente como un profesor[a] que exponía frente a los alumnos[as] lo que era "el derecho" con apoyo en libros de texto (muchas veces escritos por el mismo[a] profesor[a]), la idea era tener un maestro[a] que guiara al [o la] estudiante en la comprensión de los conceptos y principios jurídicos que podían derivarse de las decisiones de los tribunales incluidas en los libros de casos, a través del método socrático.

Friedman ha señalado que había toda una teoría detrás del método de Langdell, consistente en considerar al derecho como una ciencia y que, en consecuencia, su objeto de análisis debía ser estudiado científicamente, lo cual implicaba un análisis inductivo a partir de fuentes primarias. Es decir, a partir del estudio de series de decisiones judiciales "correctas", [la o] el profesor debía guiar al [o la] estudiante a encontrar los principios y doctrinas derivados de las mismas.⁵⁰

El libro de casos, en su concepción original, contaba con el siguiente contenido:⁵¹

1. Sentencias seleccionadas debido a su importancia, ya fuera por las peculiaridades del asunto, por la trascendencia social o por los aciertos o errores contenidos en la misma.
2. Comentarios de carácter normativo en torno al caso.
3. Incorporación de literatura jurídica que planteara problemas y cuestiones respecto al asunto que se trata.
4. Una serie de preguntas que servían de guía para el análisis del caso.

El método socrático cobra importancia en el entendido de que no es la o el profesor la persona generadora del conocimiento, sino simplemente una guía que apunta su sagacidad al descubrimiento de la pregunta certera que permitirá, primero, la problematización de un asunto en particular y, segundo, la reflexión y argumentación, por parte de la o el estudiante, que fundamenten una respuesta lógicamente aceptable para el problema planteado.

En la práctica, el método de casos sigue, a grandes rasgos, la siguiente dinámica:⁵²

1. La o el facilitador selecciona una sentencia conforme a los contenidos y resultados del aprendizaje del curso respectivo. Dicha sentencia se entrega a uno(a) o varios(as) estudiantes para su análisis y estudio.

⁵⁰ *Ibidem*, pp.155 y 156.

⁵¹ *Ibidem*, p. 157.

⁵² *Ibidem*, p. 159 y 160.

2. Las y los estudiantes deben dedicarse a comprender todos los aspectos contenidos en la sentencia para estar en aptitud de responder los cuestionamientos que la o el facilitador les formulará; lo anterior "sin que por lo general haya una explicación teórica o doctrinal previa".⁵³
3. En la clase, la o el facilitador hace preguntas referentes al caso que han sido cuidadosamente preparadas y que sirven de guía para el análisis del tema que se pretende que las y los alumnos comprendan. En la discusión, la o el facilitador asume el papel de moderador/a y sólo interviene cuando lo considera necesario para clarificar algún concepto, o si la discusión tiende a disgregarse por vertientes no contempladas.
4. Al final de la sesión, la o el facilitador realiza una breve sinopsis de lo discutido y cierra la discusión, no sin antes puntualizar las conclusiones a las que se ha arribado, aclarando las mismas y permitiendo que cada estudiante se adhiera al criterio que considere más oportuno.

El método de casos constituye una herramienta educativa para la enseñanza del derecho que reviste las siguientes características:⁵⁴

1. Es interactivo (sumamente dinámico); las y los alumnos tienen un papel activo y no pasivo como simples espectadores de una exposición.
2. Está centrado en la o el alumno (se responsabiliza a éste/a de su propio aprendizaje).
3. Se basa en acontecimientos reales, por lo que el conocimiento adquirido resulta práctico.
4. La o el profesor no protagoniza el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo es facilitador/a del mismo.
5. La o el alumno aprende de manera natural, es decir, mediante un proceso lógico.
6. Es próximo y sensible a su entorno, de donde toma las problemáticas objeto de análisis, por lo que el conocimiento adquirido resulta significativo para la o el alumno.

En la actualidad, el método de casos no sólo se restringe al estudio de sentencias, el análisis se ha extendido a toda fuente de la que sea posible obtener información para el planteamiento de un problema. Por eso encontramos referencias al método de casos como la siguiente:

El método de casos consiste en el uso de historietas como herramienta pedagógica para contrastar los conocimientos aprendidos en el aula con su aplicación

⁵³ *Ibidem*, p. 159.

⁵⁴ Marco Antonio Carmona Brenis, "La aplicación del método de casos en las asignaturas de la Facultad de Derecho de la Universidad Señor de Sipán" 2006, p. 101, disponible en <<http://www.uss.edu.pe/Tzhocoen/datos/Marco%20Antonio%20Carmona%20Brenis.pdf>>, página consultada el 8 de octubre de 2012.

en situaciones reales. Exige asumir un papel de protagonistas-practicantes en vez de mantener una actitud de teóricos-observadores y, por lo tanto, obliga a los participantes en un curso de formación a intentar salvar la distancia entre teoría y práctica.⁵⁵

Las variantes del método de casos se han clasificado de la manera siguiente:

Caso de juicio o dictamen (case problem method). [Las alumnas y] Los alumnos reciben la información completa al comenzar [...] y la solución propuesta [...] La tarea del alumno[a] es fundamentar una buena decisión, entre las alternativas dadas.

Caso de información (incident method). Se presenta un problema (mal definido), para el cual el alumno[a] solicita (y obtiene) otras informaciones tanto de [las y] los ayudantes o facilitadores[as] (expertos[as] u organizadores[as]) como de otras fuentes.

Método del papelerero de correspondencia (In basket case method). El elaborador[a] del caso recibe carpetas y datos de incidentes o acontecimientos de la sociedad. Él debe decidir [...] cuál es el problema o suceso que quiere abordar y elaborar [...] para luego formular y fundamentar decisiones.

Método de determinación del problema (case study method). Se dan todas las informaciones al comienzo. No se formula el problema, sino que el alumno[a] debe encontrarlo.

Caso de solución del problema (case study method). El organizador[a] elige un problema [...] Los alumnos[as] deben elaborar y trabajar cada uno de los pasos adecuadamente, antes de continuar con el siguiente. Para finalizar verifican y tiene lugar una evaluación en conjunto.

Caso de investigación (project case method). El problema se da expresamente, pero no se proporcionan informaciones [...] La tarea para los alumnos[as] es proponer soluciones al problema.⁵⁶

En el intento de situar en su justa posición al método de casos, diremos que:

El uso de la técnica de tratado de casos, resulta aconsejable en el desarrollo de los temas tratados en el aula porque permite a los alumnos[as] trabajar con hechos [...]

La incorporación de la resolución de caso, como técnica de enseñanza es un desafío, para [la o] el docente. Esto implica buscar los casos acordes al tema

⁵⁵ *Ibidem*, pp. 98-99.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 102.

tratado, preparar una guía que oriente a [las o] los estudiantes cómo encarar el análisis de la situación que tienen entre manos, considerar diferentes formas de abordar el problema [...] El trabajo grupal en la resolución de casos es una alternativa que tiene [la o] el docente universitario para contrarrestar la masividad y evitar que [las y] los alumnos sean sujetos pasivos.⁵⁷

Carta descriptiva⁵⁸

Finalmente, analizaremos un esquema de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, presentamos una manera objetiva de organizar los elementos del acto educativo, lo que se consigue a partir de la implementación de la carta descriptiva.

La carta descriptiva es un esquema didáctico que contiene la planeación que servirá de base a la implementación del curso y, por lo tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La carta descriptiva es un esquema didáctico que contiene la planeación que servirá de base a la implementación del curso y, por lo tanto, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluye, de manera sintética, las estrategias que se utilizarán durante el curso, los recursos y medios, así como los tiempos destinados a cada unidad, módulo o tema.

La carta descriptiva establece la correlación entre los objetivos o resultados buscados, el contenido seleccionado, las actividades adecuadas para lograrlo, el tiempo y los recursos y, por último, la forma de evaluarlo.

Este esquema o matriz debe ser:⁵⁹

- Simple.
- Flexible.
- Práctico.
- Progresivo.

En la planeación se puede partir desde el diseño del currículo, que deberá contener la totalidad de cursos, asignaturas o materias que lo integran.

El siguiente nivel de la planeación se refiere en particular a un sólo curso y puede utilizarse la carta descriptiva, pues, por su esquematización, es útil para las generalizaciones que implica por su exigencia de flexibilidad.

⁵⁷ Elena Isabel Sogari, "Aplicación del método de resolución de casos en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste", disponible en <<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/01-Sociales/S-025.pdf>>, página consultada el 4 de noviembre de 2010.

⁵⁸ Elvia Marveya Villalobos, *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México, Trillas, 2007, p. 203.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 204.

Por último tenemos la planificación de la clase. Para este caso se puede recurrir también a la carta descriptiva, pero elaborada sólo para este efecto.

La elaboración de la carta descriptiva debe distinguir las siguientes partes:

- *Presentación*: constituye la primera información del curso, en ella se enuncia la temática, el o los objetivos generales y el tiempo que tomará implementar el programa.
- *Desarrollo*: parte de la carta descriptiva donde se especifican con detalle cada uno de los contenidos que se abordarán, así como las estrategias, recursos y tiempos requeridos para cumplimentar las actividades a lo largo del curso, unidad o sesión programada.
- *Cierre*: en esta etapa se recopilan las conclusiones de la estrategia seleccionada. Sirve para evaluar el grado de eficacia de la experiencia educativa.

Las cartas son de muy distintos tipos, y la forma como organizan la información o denominan los diversos componentes de los programas pueden ser diferentes, según las prescripciones institucionales, necesidades específicas de aprendizaje, contextos, etcétera.

Hay diversos formatos para elaborar una carta descriptiva; no obstante, es recomendable seleccionar un formato y adaptarlo para que responda a las necesidades específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra inmerso(a) la o el docente. En este sentido, la carta descriptiva puede contener los siguientes elementos: objetivos (general y específicos), duración del curso, estrategias o medios de enseñanza, actividades o estrategias que se implementarán, forma de evaluación, bibliografía de apoyo, recursos materiales, así como los demás elementos pertinentes de acuerdo con cada caso concreto.

BIBLIOGRAFÍA

- Argudín, Yolanda, *Educación basada en competencias*, México, Trillas, 2005.
- Bloom, Benjamin, "Taxonomía de Bloom", disponible en <http://www.aulatres.net/1/curs_wq/pagines_secundaries/taxonomia_bloom.htm>, página consultada el 25 de agosto de 2012.
- Bravo Reyes, Carlos, "Los métodos de enseñanza", disponible en <<http://www.slideshare.net/cbravo/mtodos-de-enseanza-2462411>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.
- Carmona Brenis, Marco Antonio, "La aplicación del método de casos en las asignaturas de la Facultad de Derecho de la Universidad Señor de Sipán", 2006, disponible en <http://www.2dp.uss.edu.pe/investigacion/tzhoecoen/pdfs/articulos/tzhoecoen%20I/LA_APLICACION_DEL_METODO_DE_CASOS.pdf>, página consultada el 4 de noviembre de 2010.
- Cázares Aponte, Leslie, *Estrategias educativas para fomentar competencias*, México, Trillas, 2011.
- Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, "El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica", México, ITESM, disponible en <<http://www.ub.es/mercanti/abp.pdf>>, página consultada el 8 de octubre de 2012.
- García Ruvalcaba, Liliana, "Unidades didácticas", disponible en <<http://acadi.iteso.mx/acadi/articulos/unidida5.htm>>, página consultada el 8 de octubre de 2012.
- Gil, Fernando, *et al.*, *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Gimeno Sacristán, José, y Ángel I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, 11ª ed., Madrid, Morata, 2002, disponible parcialmente en <http://books.google.com.mx/books?id=J60TIHYpkm0C&pg=PA78&pg=PA78&dq=comprender+y+transformar+la+ense%C3%B1anza+capitulo+4&source=bl&ots=nhnGHhERwT&sig=71s_GQcrYR4wyaRwHy1-LEw90xk&hl=es-419-&sa=X&ei=4yMIULCLKMjxiQL4m4HICQ&ved=0CEQQ6AEwAA#v=onepage&q=comprender%20y%20transformar%20la%20ense%C3%B1anza%20capitulo%204&f=false>, página consultada el 10 de agosto de 2012.
- Gordillo, Agustín, *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Madrid, Civitas, 1988.
- Gordon, Robert W., "La educación jurídica en Estados Unidos: orígenes y desarrollo", en *Temas de la Democracia, periódico electrónico del Departamento de Estado de Estados Unidos*, vol. 7, núm. 2, agosto de 2002, disponible en <<http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/ej/ijds0802.pdf>>, página consultada el 25 de septiembre de 2012.
- Gutiérrez, Ofelia Ángeles, "Enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje", disponible en <<http://www.lie.upn.mx/docs/docinteres/EnfoquesyModelosEducativos1.pdf>>, página consultada el 16 de agosto de 2012.

- Herrera, Vilma, "Contenidos de enseñanza: conceptuales, procedimentales y actitudinales", disponible en <<http://www.slideshare.net/bevi/contenidos-de-enseanza-presentation>>, página consultada el 25 de septiembre de 2012.
- INEGI, "Definición de educación", Instituto Nacional de Estadística y Geografía, disponible en <<http://mapserver.inegi.org.mx/estandares/Index.cfm?Ligas=ficha.cfm&tidf=1230>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.
- Jares, Xesús R., *Educación y derechos humanos*, Madrid, Popular, 1999.
- Martínez R., Elizabeth, "Modelo y modelos curriculares en la solución a los problemas educativos", disponible en <<http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n6/3-6-13.pdf>>, página consultada el 13 de agosto de 2012.
- Marx, Karl, *et al.*, *Sociología y educación*, en Fernando Álvarez-Uría (ed.), Madrid, Morata, 2007.
- Morales Hernández, Margarita, *Curso de didáctica básica*, México, Instituto de la Judicatura Federal, 2000.
- Paidicán, Miguel, "Educación, currículum en acción", disponible en <<http://www.slideshare.net/miguel-paidican/la-educacion-segn-la-unesco>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.
- Pansza González, Margarita, *et al.*, *Operatividad de la didáctica*, t. II, 12ª ed., México, Gernika, 2009.
- Pedagogía, la red de profesionales de la educación, "Concepto. Etimología de la palabra pedagogía", disponible en <<http://pedagogia.mx/concepto/>>, página consultada el 9 de agosto de 2012.
- Romero Barea, Gustavo-Adolfo, "La utilización de estrategias didácticas en clase", en *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 23, octubre de 2009, disponible en <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/GUSTAVO_ADOLFO_ROMERO_BAREA02.pdf>, página consultada el 24 de agosto de 2012.
- Sánchez Cerezo, Sergio, *Tecnología de la educación*, Madrid, Santillana, 1983, disponible en <http://www.uhu.es/36102/trabajos_alumnos/pt2_07_08/biblioteca/cerezo.PDF>, página consultada el 20 de agosto de 2012.
- Sánchez Iniesta, Tomás, *Organizar los contenidos para ayudar a aprender. Un modelo de secuencia de los contenidos básicos comunes*, 2ª ed., Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- Seguier, Michel, *Crítica institucional y creatividad colectiva*, México, Inodep, 1976.
- Serna de la Garza, José María, "El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México", en J. M. Serna de la Garza (coord.), *Metodología del derecho comparado. Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2005, pp. 153-169, disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/4/1793/9.pdf>>, página consultada el 25 de septiembre de 2012.

Sogari, Elena Isabel, "Aplicación del método de resolución de casos en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Nordeste", disponible en <<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2003/comunicaciones/01-Sociales/S-025.pdf>>, página consultada el 4 de noviembre de 2010.

Universidad de La Salle, "Educación no formal", disponible en <<http://lasalle.edu.mx/mision-educativa/educacion-no-formal/>>, página consultada el 29 de agosto de 2012.

Villalobos, Elvia Marveya, *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*, México, Trillas, 2007.

AUTOEVALUACIÓN

1. **Disciplina que se encarga de orientar las acciones educativas y de formación a partir de diferentes modelos, principios y métodos.**
 - a) Didáctica.
 - b) Pedagogía.
 - c) Educación.
 - d) Psicopedagogía.

2. **Proceso intencional que pretende el perfeccionamiento del individuo como persona y su inserción en el mundo cultural y social.**
 - a) Didáctica.
 - b) Pedagogía.
 - c) Educación.
 - d) Psicopedagogía.

3. **Proceso de educación integral institucionalizado que cuenta con planes y programas de estudio.**
 - a) Educación.
 - b) Educación no formal.
 - c) Educación formal.
 - d) Educación informal.

4. **Forma como las personas, mediante la estimulación de los sentidos, adquieren la información del medio, misma que se incorpora a una estructura cognitiva.**
 - a) Enseñanza.
 - b) Aprendizaje.
 - c) Didáctica.
 - d) Conductismo.

5. **La educación en derechos humanos permite:**
 - a) El desarrollo de un pensamiento crítico y la formación de un modelo de vida en sociedad.
 - b) Uniformar el pensamiento de la humanidad.
 - c) Memorizar pautas de conducta que deben observarse en cualquier momento.
 - d) Eliminar la diversidad de criterios de los seres humanos sobre un mismo problema.

6. **Permiten analizar, diseñar, implementar y controlar el proceso de enseñanza-aprendizaje y dan cabida a la incorporación de nuevos planteamientos educativos.**
 - a) Las evaluaciones.
 - b) Las estrategias educativas.
 - c) Modelos curriculares.
 - d) La bibliografía.

7. **En la elaboración de un programa se tienen que tomar en cuenta los siguientes aspectos:**
- I. Tipo de unidad didáctica.
 - II. La elaboración de objetivos.
 - III. Medios y recursos.
 - IV. Medidas de atención.
- a) I, II, III y IV.
b) I, II y III.
c) I, III y IV.
d) II, III y IV.
8. **Conjunto de acciones intencionadas, reflexionadas, encaminadas a generar experiencias de enseñanza-aprendizaje que ayudan a crear condiciones favorables de aprendizaje mediante diferentes metodologías.**
- a) Objetivos.
b) Técnicas.
c) Estrategias.
d) Estrategias de aprendizaje.
9. **Experiencias o condiciones que la o el docente crean para favorecer el aprendizaje de la o el alumno.**
- a) Estrategias.
b) Estrategias de aprendizaje.
c) Estrategias de enseñanza.
d) Técnicas de aprendizaje.
10. **Esquema didáctico que contiene la planeación que servirá de base a la implementación del curso y, por lo tanto, al proceso de enseñanza-aprendizaje.**
- a) Carta descriptiva.
b) Estrategias didácticas.
c) Programa educativo.
d) Currículo.

CLAVE DE RESPUESTAS

1	b
2	c
3	c
4	b
5	a
6	c
7	b
8	c
9	c
10	a

Fase de formación especializada.
Diseño de contenidos en la enseñanza
de derechos humanos,
se terminó de editar en octubre de 2012.
Para su composición se utilizaron los tipos
Futura y Rotis Sans Serif.

En el marco del Programa de Derechos Humanos y Medio Ambiente
y comprometida con la ecología y el cuidado del planeta,
la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
edita este material en versión electrónica para
reducir el consumo de recursos naturales, la generación
de residuos y los problemas de contaminación.

**COMISIÓN DE DERECHOS HUMANOS
DEL DISTRITO FEDERAL**

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

Norte

Payta 632
col. Lindavista,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1756

Sur

Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

Oriente

Cuauhtémoc 6, 3er piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230
y 5686 2087

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cd hdf.org.mx

