

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES



“UN MODELO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO PARA EL BACHILLERATO”

Tesis profesional que para obtener el grado de Maestra en Docencia para la
Educación Media Superior en Ciencias Sociales, presenta:

Lorena Pichardo Flores

ASESOR DE TESIS: DR. RAMÓN RAYMUNDO RESÉNDIZ GARCÍA

“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”

Ciudad Universitaria, México, D.F.

abril de 2008

A la Fuerza Suprema, por permitir que el bien subsista a través de la elección de acciones diarias del hombre, por darnos la facultad de optar ser libres y con ello, responsables; y finalmente, por mostrarme que la mejor forma de vivir es darnos a los demás.

Mi agradecimiento sincero a la institución y comunidad de la Universidad Nacional Autónoma de México, por estar ahí para todos los estudiantes, a través de cualquier Facultad, Instituto, Centro o Departamento Administrativo, por conservar a través de sus líneas de acción la humildad con la que fue creada, por apoyarme, formarme y darme una misión dentro de la sociedad mexicana, así como por continuar siendo sede de aportaciones activas para el país.

A mi padre Alfonso Pichardo, por su infinita bondad y desprendimiento material para ofrecerlo a los demás.

A madre Martha Flores, por su firmeza, disciplina y sus contagiosas ganas de salir adelante.

A mis hermanas Berenice y Erika, por que juntas somos un equipo y apoyo.

A todo mi familia en conjunto, por su amor incondicional y por su voluntad de inventarnos y reconstruirnos juntos.

A José Argote, por ser mi impulso, mi guía, mi verdad, por su comprensión, “por que sin tí nada de esto fuera posible”.

A Jorge I. Ruiz, por siempre estar ahí, por permitirme crecer junto a él y por ser parte de mi vida.

A mi asesor, Dr. Ramón R. Reséndiz, porque su nombre es recuerdo constante de lo que significa la figura de humildad intelectual de un profesor y por ser una inspiración en ese sentido así como en el intelectual.

A la Dra. Margarita Theesz, por ser muestra del profesionalismo y dedicación de un maestro universitario ocupado por el quehacer educativo de la institución en que labora.

Al Dr. Victor Hugo Méndez, por ser ejemplo de la calidad de profesionales que forma la Universidad y por ser una inspiración al conocimiento continuo.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I: EL MARCO TEORICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

1.1. CONCEBIR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE A TRAVES DE LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACION.

1.1.1 PARADIGMA COGNOSCITIVO.

1.1.1.1. Tipos de aprendizajes de Ausubel.

1.1.1.2. Adquisición y uso de los conceptos, según Ausubel.

1.1.1.3. La categorización como herramienta para conceptualizar según Bruner.

1.1.2 PARADIGMA SOCIOCULTURAL (TAMBIEN DENOMINADO PARADIGMA HISTÓRICO-CULTURAL).

1.1.2.1. La zona de desarrollo próximo según Vygotsky y el andamiaje según Bruner.

1.1.2.2. El aprendizaje como resultado del desarrollo de procesos superiores según Vygotsky.

1.1.2.3. Formación de los conceptos científicos y los espontáneos según Vygotsky.

1.1.3. PARADIGMA CONSTRUCTIVISTA.

1.2. PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCCIONISTA COMO PARTE DE LA PSICOLOGIA COLECTIVA.

1.2.1. ABORDAR EL CONOCIMIENTO CIENTIFICO DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCCIONISTA.

CAPITULO II: EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES Y LA ASIGNATURA DE DERECHO EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.

2.1 EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES.

2.1.1. ASPECTOS HISTORICOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES.

2.1.2. DELIMITACION Y ANALISIS CURRICULAR E INSTITUCIONAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES.

2.1. LA ASIGNATURA DE DERECHO EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR.

2.2.1. UBICACION VERTICAL Y HORIZONTAL DE LA ASIGNATURA DE DERECHO.

2.2.2. LA ASIGNATURA DE DERECHO EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y II.

2.2.3. DESTINATARIO DE LA ASIGNATURA DE DERECHO EN LA EDUCACION MEDIA SUPERIOR: EL ADOLESCENTE.

2.2.3.1. Enfoque de la Adolescencia desde la Psicología del Desarrollo.

2.2.3.2. Noción de Adolescencia.

2.2.3.3. Características de la Adolescencia.

2.2.3.4. La adolescencia dentro de una de las “Etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget”.

2.2.3.5. Desarrollo moral del Adolescente.

2.2.3.6. Perfil del alumno adolescente que ingresa al Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPITULO III: EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES.

3.1. UNA INVESTIGACION DE CAMPO EN LOS PLANTELES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

3.1.1. TIPOLOGIAS DEL PROFESOR DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

3.1.2. EL TIPO IDEAL DE MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO QUE DESEARIAN LOS ALUMNOS DE LOS PLANTELES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

CAPITULO IV: LA CONFORMACION DE UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PARA EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

4.1. ELEMENTOS QUE CONFORMAN EL “NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PARA EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES”.

4.1.1. EL ELEMENTO DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

4.1.1.1 ¿Que es el Derecho?

4.1.1.2. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho.

4.1.1.3. Recuento de las perspectivas metodologicas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

4.1.1.4. Primera aportacion internacional: Como se debe enseñar el Derecho.

4.1.1.5. Segunda aportacion internacional: Metodos Activos de Enseñanza del Derecho.

4.1.1.6. Ubicacion y sentido de la Metodologia del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

4.1.1.7. Forma actual de concebir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho.

4.1.2. EL ELEMENTO DE INTRODUCIR EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO LOS PARADIGMAS DE LA EDUCACION.

4.1.2.1. Los Tipos de aprendizajes de Ausubel aplicados a la enseñanza del Derecho.

4.1.2.2. La adquisicion y uso de los conceptos de Ausubel aplicados a los conceptos juridicos.

4.1.1.3. La categorizacion de Bruner como herramienta para conceptualizar juridicamente.

4.1.2.4. La zona de desarrollo proximo de Vygotsky y el andamiaje de Bruner aplicado a la actividad del docente de Derecho.

4.1.2.5. El aprendizaje como resultado del desarrollo de procesos superiores segun Vygotsky.

4.1.2.6. La utilidad de saber formar conceptos juridicos de acuerdo a Vygotsky.

4.1.2.7. Beneficios que ofrece el Paradigma Constructivista al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho.

4.1.2.8. El abordaje del conocimiento juridico cientifico desde la perspectiva socioconstruccionista.

4.1.3. EL ELEMENTO DE “CASE METHOD” (METODO DE CASOS), EL “PROBLEM METHOD” (METODO DE PROBLEMAS), EL “MOOT COURT” (SIMULACRO DE JUICIO) Y EL METODO DE PROYECTOS.

4.1.4. EL ELEMENTO DE AÑADIR LA DIDACTICA CRITICA JURIDICA.

4.1.4.1. Elementos del proceso didactico.

4.1. 4. 3. Material juridico-didactico.

4.1.5. EL ELEMENTO DE USO DE LA ARGUMENTACION JURIDICA.

4.1.6. EL ELEMENTO DE USO DE LA METODOLOGIA JURIDICA Y LOS METODOS DE INVESTIGACION JURIDICA.

4.1.7. EL ELEMENTO DE INFLUIR EN LA COHESION AL INTERIOR DEL GRUPO E INTRODUCIR EL APRENDIZAJE GRUPAL.

4.1.8. EL ELEMENTO DEL TIPO IDEAL DE MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO QUE LOS ALUMNOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES DESEAN.

4.1.9. EL ELEMENTO DE AGREGAR UNA FORMA INTEGRAL DE EVALUACION.

1.10. EL ELEMENTO DE ACRECENTAR LA PSICOLOGIA DE LA MOTIVACION EN EL ALUMNO.

CONCLUSIONES

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIO DE DERECHO I Y II DEL C.C.H.

ANEXO 2: ENTREVISTAS A MAESTROS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

ANEXO 3: CUESTIONARIO A ALUMNOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

ANEXO 4: PREGUNTAS COMO ELEMENTO DE GUIA Y ESTRUCTURA PARA LA ATENCION DEL LECTOR.

BIBLIOGRAFIA.

HEMEROGRAFIA.

MESOGRAFIA.

INTRODUCCIÓN

La asignatura de Derecho es considerada en el Plan de Estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades como materia optativa de los dos últimos semestres del bachillerato universitario; sin embargo, aun cuando se trata de una asignatura de libre selección por el alumno con la finalidad de que el mismo conforme su mapa curricular de los semestres quinto y sexto, la libre selección de la asignatura de Derecho I y II parece ser una facultad poco fructífera a cargo del alumno cuando se analizan los indicadores académicos de la materia: marcado desinterés, pocas habilidades y bajos conocimientos de los educandos sobre la disciplina. Tales indicadores impulsan a realizar un análisis y estudio de sus causas, y en particular, si alguna de ellas deriva de que la asignatura sea precisamente de calidad optativa; que el modelo de enseñanza del Derecho del profesor no sea el conveniente o bien simplemente, la falta de una metodología de enseñanza del Derecho.

En este sentido, el **objetivo general** de este trabajo es investigar el escenario institucional, social y académico, en el que se suscita el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el terreno del Colegio, a fin de generar un modelo nuevo y significativo de enseñanza-aprendizaje de la materia, que no sólo resuelva las dificultades y problemas mencionados, sino que también, potencialice las fortalezas del proceso de enseñanza-aprendizaje encontradas, y que tenga como eje conductor o sustento, el aprendizaje significativo del alumno que se desenvuelve en un determinado contexto institucional y estructura curricular.

Dentro de los **objetivos particulares** de la investigación se considera el conocer el ejercicio cotidiano de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en el Colegio de Ciencias Humanidades en las aulas, en aras de elaborar una tipología del actual modelo de enseñanza-aprendizaje de la asignatura, que dé cuenta de las características, componentes y procesos del actual modelo de enseñanza-aprendizaje de la materia, para después ofrecer frente a ella, un Nuevo Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho basado en el logro de aprendizajes significativos.

En tanto que la **hipótesis guía de la investigación** considera que la falta de construcción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el Colegio de Ciencias Humanidades impide llegar a aprendizajes significativos, y que una manera de generar aprendizajes significativos en este proceso es vincularlo con las problemáticas sociales del bachiller. Este supuesto difiere de la enseñanza tradicional del Derecho, pues aun cuando en la

institución se concibe al aprendizaje significativo como elemento indispensable del Plan General de Desarrollo del Colegio de Ciencias Humanidades en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos, lo cierto es que éste no se logra en la mayoría de ellos, lo anterior lo comprueban los indicadores citados.

Como colorario de este vínculo con las problemáticas sociales del bachiller, la hipótesis contempla el análisis de variables relativas a las problemáticas sociales del estudiante susceptibles de vincularse con el proceso del conocimiento del Derecho, tales como: violencia intrafamiliar, porrismo, robo, piratería, aborto, drogadicción, entre otras muchas. El propósito es incluirlas como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que en la medida que el maestro deja de enfatizar la conferencia magistral y los componentes memorísticos, puede centrarse en enfrentar al alumno a situaciones y problemáticas que le son cercanas y otras, que siendo lejanas, igualmente son reales. En este orden el profesor estará en aptitud de dirigirse a facultarlo para convertirlo en resolutor de problemas y hacedor de opciones viables, que son precisamente las que permitirían obtener habilidades, resultados y certezas en la vida, además de lograr aprendizajes significativos.

En este orden de ideas, el contenido del **primer capítulo** de la tesis, establece la delimitación y ubicación teórico-conceptual del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del que nos apropiaremos posteriormente para la materia del Derecho. Dicho marco teórico-conceptual lo otorga la psicología educativa, que incluye tres de los varios paradigmas educativos que vamos a abarcar: el social, el humanista y el cognoscitivo.

En el **segundo capítulo**, nos aproximamos: al contexto institucional del Colegio de Ciencias Humanidades; a la ubicación de la materia optativa de Derecho I y II dentro del currículum formal del Colegio de Ciencias Humanidades; al asiento del adolescente en el Bachillerato de acuerdo a su desarrollo evolutivo; y el perfil que el Colegio busca en el alumno adolescente de la institución.

En el **tercer capítulo**, se aborda la forma en cómo se da el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, esto es, cómo es el actual modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el Colegio de Ciencias y Humanidades; las debilidades y fortalezas de su docencia en la asignatura; las problemáticas y dificultades por las que atraviesan los alumnos y profesores de la materia; la dinámica de enseñanza de los maestros. Paralelamente se agregan a este

panorama los resultados obtenidos de las visitas a las aulas de Derecho de los cinco planteles del Colegio de Ciencias Humanidades; y se concluye, con la estructuración de una tipología de toda esta forma actual de enseñanza del Derecho en el Colegio.

En el **último capítulo**, se presenta un Nuevo Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho basado en la realidad social, económica y cultural del bachiller como objeto de reflexión sobre su realidad jurídica. Un modelo, que además contiene didácticas jurídicas basadas en situaciones cotidianas que vive el bachiller para que ejercite y aplique sus derechos y se centra en la enseñanza-aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones jurídicas de casos significativos enmarcados en las problemáticas sociales a las que se enfrentan cotidianamente.

La conformación de dicho modelo conjuga una serie de elementos: 1) una forma de concebir la enseñanza-aprendizaje del Derecho a Nivel Medio Superior, 2) la introducción de paradigmas de la educación, 3) el empleo del “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos, 4) el conocimiento y uso de la argumentación jurídica para la defensa y ejercicio de sus derechos, 5) el presupuesto y necesidad del profesor de operar en el aula en base a la metodología jurídica, 6) los beneficios que obtiene el profesor al cohesionar el grupo de alumnos dentro del aula a través del aprendizaje grupal, 7) la consideración del tipo ideal de modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades desean y aspiran tener de acuerdo con las encuestas, 8) una forma integral de evaluarlos; y por último, 9) la inclusión constante de la psicología de la motivación dirigida al alumno por parte del docente.

Por otro lado, y antes de dar inicio al recorrido por esta investigación, es nuestra obligación dar cuenta del producto de la indagación y examen a que sometimos la enseñanza del Derecho en el Nivel Medio Superior, el que reducimos al siguiente tenor: *“No existe investigación sobre el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho a Nivel Medio Superior.”*¹ Aquí, es importante precisar que sí existen investigaciones acerca del contenido temático de la asignatura de Derecho a este nivel, ejemplo de ello, son las publicaciones de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual, de acuerdo a su programa de estudios, ha apoyado la edición de varios

¹ Desde luego, la afirmación no se dirige a todo aquel profesor investigador de su práctica docente cotidiana en el aula a Nivel Medio Superior, que es una forma de investigar y crear enseñanza-aprendizaje diariamente.

textos² cuya utilidad se dirige a enunciar sistemáticamente los contenidos a enseñar en la asignatura así como recopilar las ramas de Derecho que se van a transmitir al estudiante, no obstante, en ningún momento se abordan el Proceso de la Enseñanza-aprendizaje del Derecho en el Bachillerato.

En razón de lo anterior, la metodología que dirigió esta investigación se adaptó a la carencia de investigaciones y documentación sobre el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho a nivel Bachillerato, y por ello, se amplió nuestro ámbito material y espacial de investigación para conocer y entender las particularidades y circunstancias por las que atraviesa el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho en el Nivel Superior, ámbito en el que sí existe información sobre la enseñanza-aprendizaje de la asignatura del Derecho (aunque como veremos, ha sido poco trabajada), luego se descendió a la asignatura de Derecho hasta el Nivel Medio Superior, y finalmente, se adaptó y aplicó al campo específico del adolescente en el Colegio de Ciencias y Humanidades.

No olvidamos precisar que este trabajo deja al margen, un conjunto de obstáculos que impiden la aplicación de un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje (la preeminencia del profesor por horas de trabajo, la carencia de infraestructura para la preparación de material didáctico, la demanda creciente de estudiantes que ingresan a las aulas de la educación media superior, la masificación de los cursos y la fuerza psicológica del viejo sistema de enseñanza tradicional, etcétera.) y se centra en un esfuerzo del docente para crear ambientes que no dependan de aquéllos, esto es, que se centren en la voluntad, creatividad y entusiasmo diario del propio docente al impartir sus clases.

Finalmente, consideramos que esta investigación consiste en un anhelo por que los profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades tengan una herramienta más en que puedan apoyarse al elaborar sus programas de estudios operativos de la materia de Derecho I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades, y potencialmente, pueda incluirse en el resto de los programas de

² En la bibliografía básica del programa de estudios de Derecho de la Escuela Nacional Preparatoria se proponen los siguientes libros de consulta:

- Flores Gómez, G. Fernando y Gustavo Carvajal Moreno, *Nociones de Derecho Positivo Mexicano*. México, Porrúa, 1991.
- Gutiérrez Aragón, Raquel y Rosa Ma. Ramos Verástegui, *Esquema Fundamental del Derecho Mexicano*. México, Porrúa, 1991.
- Santos Azuela, Héctor, *Nociones de Derecho Positivo Mexicano*. México, Alhambra 1995.
- Soto Pérez, Ricardo, *Nociones de Derecho Positivo Mexicano*. México, Esfinge, 1995.

estudio operativos de los docentes que imparten la asignatura en la Educación Media Superior de nuestro país.

CAPÍTULO I: EL MARCO TEÓRICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO.

1.1. Concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los paradigmas de la educación.

Para llevar a cabo una investigación comprometida con el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el Colegio de Ciencias y Humanidades se debe contar con varios elementos conceptuales que nosotros señalamos como imprescindibles para su coherencia y finalidad, todos ellos, relacionados con el complejo problema de la educación, tanto de su naturaleza, sus condiciones y su evaluación, que no es más que la materia de estudio: la educación, junto con los factores que la influyen.

El primer cerco que marcamos se refiere a la disciplina toral: la psicología educativa, sus diversos paradigmas y algunas perspectivas dentro de dichos paradigmas, para adentrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de la psicología educativa, se encuentra la forma de dar respuesta a las debilidades e incapacidades que se manifiestan en los modelos educativos; en consecuencia, al dejar clara su noción estaremos en posibilidad de estudiar, describir, explicar, investigar y finalmente, intervenir en los procesos psicológicos educativos¹.

Ello es así, porque la psicología educativa, a través de sus paradigmas e investigaciones estudia del proceso de enseñanza-aprendizaje en su doble discurso: teórico y práctico, y ofrece recursos y herramientas valorativas del contexto escolar, que abordan los temas de la educación desde varios ámbitos y esto lo hace multidisciplinario y versátil a la hora de proponer esquemas de resolución de problemas en este contexto.

Los ámbitos de la psicología educativa que abordamos son, el área del quehacer académico-profesional con el contexto escolar enfocado al ámbito del alumno, del profesor, de los procesos de interacción entre ambos, de los contenidos y del contexto en el aula.

¹ Una parte de los procesos psicológicos refieren la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su adquisición, retención e incluso afectación. Considerando este tipo de procesos estaremos en la capacidad de mejorar las facultades para aprender y resolver problemas.

El uso de los paradigmas de la psicología será de manera conjunta, como opciones que ofrezcan alternativas de entendimiento y soluciones a la problemática educativa, por ello, abordamos el concepto de paradigma desde la visión kuhniana,² con una restricción a su visión: la de no atender a la afirmación de que los paradigmas rivales son inconmesurables por considerar que la sustitución de un paradigma por otro obedece a criterios de enfoques y esquemas metodológicos. Contrario a lo que afirma Thomas Kuhn, dicha sustitución de paradigmas también responde a criterios políticos, sociales, económicos, psicológicos, fortuitos, experimentales, casuísticos, etcétera. Sin embargo, bajo una posición kuhniana aplicada a los paradigmas de la psicología, se reafirma que los enfoques teóricos prevaletentes en la psicología se constituyen como paradigmas porque reúnen comunidades que trabajan en torno a ellos, con criterios epistemológicos, teóricos y metodológicos propios, donde la proliferación de dichos paradigmas beneficia su propio desarrollo. (Hernández Rojas, 1998: 62-63). Y por ello hay que reiterar que la idea kuhniana sobre la inconmensurabilidad de los paradigmas es inútil cuando cada paradigma psicoeducativo individualmente es considerado instrumentos eficaz en el aula, pues en realidad, la validez o superioridad de cada uno de ellos dependerá del contexto en que sean aplicados.

En estas condiciones, de acuerdo a la investigación que nos ocupa, parece adecuado presentar un paradigma alternativo, que invite a un esquema de análisis y estudio de los paradigmas en específico y en general, no únicamente porque resulte más valioso enfocarnos a varios de ellos, sino porque amplía el esquema de estudio y aplicación al aula, lo que permite una exploración la realidad educativa desde distintos ángulos.

Desde luego, cada paradigma psicoeducativo tiene su propia metodología y técnica de investigación; no obstante, y así como llegan a ser opuestos, en la práctica, también convergen en el mismo contexto educativo para modificarlo y perfeccionarlo. Es así como la pluriparadigmaticidad nos ofrece una forma de aproximarnos a la realidad educativa, retomando todas las contribuciones teóricas, técnicas e incluso ideológicas que nos sean de utilidad para la investigación que realizamos.

² Existen varias conceptualizaciones epistemológicas respecto del problema de la construcción y la evolución del conocimiento científico, entre ellas se encuentra la postura del paradigma científico de Thomas Kuhn, cuyo concepto de paradigma es *“todo lo compartido por una comunidad de científicos. Es de hecho una constelación de principios que unifican a un grupo de investigadores y divulgadores de una disciplina, quienes en cierto modo adquieren un compromiso con él.”* Cfr. Gerardo Hernández Rojas. Paradigmas en psicología de la educación, 1ª ed., 1998, México, Ed. Paidós, pp. 62-63.

Corresponde describir las características de los multicitados paradigmas educativos que existen en la psicología general y en la psicología educativa. Para ello hacemos referencia al inicio de la conformación de los paradigmas educativos. En un principio, cada paradigma de la psicología educativa importó los paradigmas de su disciplina madre: la psicología general, de tal modo que para la conformación del cuerpo de conocimiento de la psicología educativa se retomaron los paradigmas que podían aportar argumentos y explicaciones valiosas para su aplicación en los contextos educativos, como por ejemplo, psicología del desarrollo o la psicología del aprendizaje. Por ello los paradigmas de la psicología educativa han surgido sobre el estudio de los contextos educativos.

Tan sólo entre 1960 y 1980, se identificaron cinco paradigmas psicológicos en el campo de la educación, a saber: el conductista, el de orientación cognitiva, el humanista, el psicogenético piagetiano y el sociocultural (Hernández Rojas, 1998: 70-71). A estos paradigmas actualmente se le suman corrientes que se desprenden de los anteriores, tal como el constructivismo lo hizo del paradigma psicogenético.

1.1.1 Paradigma Cognoscitivo.

El paradigma cognoscitivo³ se interesa en la adquisición y reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y almacena la información. El principal interés de los teóricos que conforman esta teoría se concentra en el aprendizaje significativo de información y en habilidades intelectuales del estudiante y en su mediación a través del lenguaje. El enfoque se basa en que el estudiante paulatinamente desarrolla la comprensión de las relaciones entre elementos de su conocimiento y construye estructuras cognoscitivas para retener este conocimiento en una forma organizada.

Sus representantes más insignes fueron David Ausubel y Jerome Bruner, quienes se enfocaron en que los estudiantes se dieran cuenta de la estructura del contenido o la información que va a ser aprendida pero también para hacerlos concientes de las relaciones entre sus elementos.

³ Un precursor importante tanto del cognoscitivismo como del constructivismo fue la psicología de la Gestalt, desarrollada en Alemania por Max Wertheimer, Karl Koffka y Wolfgang Köhler, quienes “...enfataron que la percepción tiende a estar organizada en patrones significativos que incluyen relaciones entre los elementos además de los elementos mismos (gestalt significa forma o configuración en alemán). Usando ilusiones visuales y otras demostraciones, los psicólogos de la gestalt mostraron que la percepción implica el reconocimiento instantáneo de patrones singnificativos, no inferencias construidas tomando fragmentos aislados de información e imponiéndoles significado de manera gradual.” Good, Thomas L. y Brophy Jere. Psicología educativa contemporánea, 5a ed., 1996, México, Ed. McGraw-Hill, trad. de Contemporary Educational Psychology: 157.

Generalmente, el planteamiento de los diferentes paradigmas educativos en el aula tiene en común una forma general de abordarse, que es la siguiente:

- Problemática que plantea el paradigma cognoscitivo: el estudio de las representaciones mentales.
- Fundamentos epistemológicos: el influjo racionalista.
- Supuestos teóricos: los modelos de procesamiento de información y de la representación del conocimiento.
- Prescripciones metodológicas: inferencia de los procesos y representaciones inobservables.

1.1.1.1. Tipos de aprendizajes de Ausubel.

Corresponde al ámbito del alumno, la aproximación a sus características, tales como sus variables evolutivas, motivaciones, cognitivas, afectivas y de comportamiento que intervienen en el proceso educativo; tal y como se clasificó en párrafos anteriores como los ámbitos del contexto escolar que se consideran en cada paradigma educativo. De tal forma que concierne aquí tocar el tema de cómo aborda el paradigma cognoscitivo los tipos de aprendizajes en el alumno a través del máximo contribuidor del paradigma: David Ausubel.

La frase con la que más a menudo se identifica a Ausubel es “el factor más importante que influye en el aprendizaje significativo de cualquier idea nueva es el estado de la estructura cognoscitiva del individuo existente en el momento del aprendizaje”. (Ausubel y Robinson, 1969: 143).

Ausubel organizó la enseñanza de cuerpos de conocimiento organizados y estructurados alrededor de conceptos clave y sugirió formas en que los profesores podrían estructurar el contenido para sus estudiantes; así como también comenzó con la suposición de que el conocimiento está organizado en estructuras jerárquicas en las que conceptos subordinados son incluidos bajo conceptos superordinados de nivel superior. Por otra parte, reconoció que se llegan a olvidar detalles de manera gradual, y aclaró que todavía se puede recordar ideas clave asociadas con una estructura cognoscitiva particular y retener la estructura misma.

Hablar de tipos de aprendizaje es tanto como aducir que no siempre la naturaleza del aprendizaje es la misma, esto es, dependiendo del tipo de aprendizaje que se elija se establecerán diferentes tipos de capacidades, por ende, existe un número igual de condiciones

de aprendizaje efectivo que se corresponden con cada tipo de ellos. En este sentido Gagné afirma que una teoría de la enseñanza no puede alcanzar su utilidad máxima si se ocupa exclusivamente de las condiciones generales de todas las clases de aprendizaje, y en lugar de ello, la teoría debería ocuparse individualmente de cada uno de los tipos de aprendizaje, de ahí que Ausubel plantee dos tipos de aprendizaje (Ausubel, 2005: 34):

- I. Por recepción y por descubrimiento
- II. Significativo y por repetición.

Tanto el aprendizaje por recepción como el aprendizaje por descubrimiento pueden ocurrir concomitantemente en la misma tarea de aprendizaje, lo mismo se aplica a la distinción entre el aprendizaje significativo y por repetición. Su relación se muestra en forma de diagrama en la “figura 1”, en la cual estas dos dimensiones del aprendizaje están en ángulo recto (Ausubel, 2005: 34).

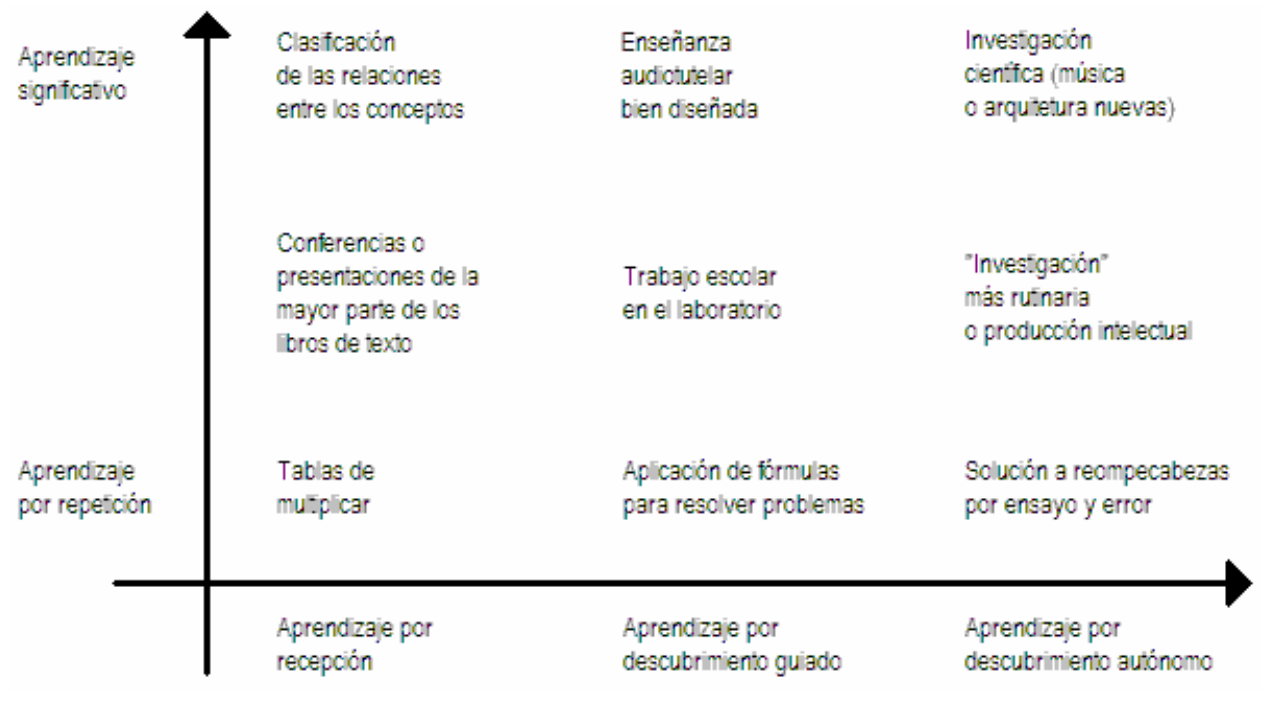


Figura 1: Concurrencia de los tipos de aprendizajes.

I. Aprendizaje por recepción y por descubrimiento.

En el aprendizaje por recepción “el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final. En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige sólo que internalice o incorpore el material que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura” (Ausubel, 2005: 34).

Dentro de este tipo de aprendizaje se encuentran dos aprendizajes más, el aprendizaje por recepción significativo y el aprendizaje por recepción y repetición. En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material son comprendidos como hechos significativos durante el proceso de internalización, mientras que en el aprendizaje por recepción y repetición, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización.

El aprendizaje significativo por recepción no forzosamente es repetitivo o pasivo si se usan métodos expositivos de enseñanza que estén basados en la naturaleza, las condiciones y las consideraciones relativas al desarrollo de este tipo de aprendizaje. El aprendizaje significativo por recepción es un proceso activo porque requiere:

- Del tipo de análisis cognoscitivo para averiguar cuáles aspectos de la escritura cognoscitiva existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo;
- De la reconciliación con las ideas existentes en la estructura cognoscitiva, es decir, de aprehender las similitudes y las diferencias, resolver las contradicciones reales o aparentes, entre los conceptos y proposiciones nuevos y los ya establecidos, y
- De la reformulación del material de aprendizaje en términos de los antecedentes intelectuales idiosincráticos y el vocabulario del alumno particular.

Pero desde luego, el maestro expositor de un tema y que busque que los alumnos logren un aprendizaje significativo por recepción activa, debe hacer uso de:

- La *diferenciación progresiva* y de *reconciliación integradora*: La *reconciliación integradora* se facilita si el profesor y los materiales didácticos anticipan explícitamente las similitudes y diferencias confundibles entre las ideas nuevas y las existentes,

pertinentes y establecidas ya presentes en las estructuras cognoscitivas de los alumnos. Por ejemplo, los nuevos significados que se adquieran al paso del tiempo de proposiciones como la ley de Ohm, o de conceptos como democracia o evolución, representarían la *diferenciación progresiva* de estas proposiciones o conceptos. La nueva información es adquirida y los elementos existentes de la estructura cognoscitiva pueden asumir una nueva organización y, con ello, un significado nuevo. A esta recombinación de los elementos que existen en la estructura cognoscitiva se le llama *reconciliación integradora*. Por ejemplo, los alumnos pueden considerar a los chícharos y a los tomates como legumbres, pero en biología estos son clasificados como frutos. La confusión inicial que un estudiante podría sufrir se resuelve al aprender nuevos significados combinatorios y cuando reconoce que la clasificación nutricional de los alimentos no es la misma que la botánica. Por lo tanto, las zanahorias, las remolachas y los camotes son legumbres y plantas de raíz comestible, pero los chícharos, los pepinos y los tomates son legumbres y plantas de fruto. Después de la reconciliación integradora de la nueva información botánica, los conceptos y proposiciones previamente aprendidos se modifican y los nuevos significados se añaden a la estructura cognoscitiva. La *reconciliación integradora* se presenta mejor cuando las fuentes de confusión son eliminadas por el profesor o por los materiales didácticos. Puede ayudárseles a los alumnos a resolver lo que puede parecer una inconsistencia o conflicto entre conceptos o proposiciones.

- *La retención y organización del contenido de la materia de estudio en la estructura cognoscitiva del alumno.* La mayor parte del aprendizaje de la materia de estudio es de naturaleza jerárquica, procediendo de arriba hacia abajo en términos del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Un *organizador avanzado* es un dispositivo pedagógico que ayuda a implementar estos principios salvando el abismo que existe entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer si es que ha de aprender el nuevo material de la manera más activa y expedita.

Comúnmente se le presenta al alumno más o menos en su forma final el contenido de lo que tiene que aprender, donde lo único que se le pide es que comprenda el material y lo incorpore a su estructura cognoscitiva, de modo que lo tenga disponible, sea para reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas en fecha futura.

No obstante, el método de exposición oral ha sido muy criticado por los pedagogos y aquellos docentes que preparan de manera activa sus horas de clase. En razón de ello, actualmente los programas de estudio se empeñan en aumentar las clases no orales dentro del salón de clase, y hacen creer que el aprendizaje por recepción no es significativo, sobre todo porque constantemente se utilizan prácticas absurdas como las siguientes:

1. El empleo prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognoscitivamente inmaduros;
2. La presentación arbitraria de hechos aislados sin principios organizadores o explicatorios;
3. El fracaso por integrar las nuevas tareas de aprendizaje con los materiales antes presentados;
4. El empleo de procedimientos de evaluación que únicamente miden la capacidad para reconocer hechos discretos o para reproducir ideas en las mismas palabras o en contextos idénticos a los encontrados por primera vez.

Sin embargo, la adquisición de significados aprendidos por recepción significativa está lejos de ser una clase pasiva de proceso cognoscitivo. La medida en que el aprendizaje significativo por recepción sea activo dependerá en parte de la necesidad que el alumno tenga de significados integrados y de lo vigorosa que sea su facultad de autocrítica, o tratará de integrar una proposición nueva a *todos* sus conocimientos que vengan al caso o se conformará con establecer la relacionabilidad de aquella con una idea aislada. Tal vez se esfuerce por traducir la proposición nueva a la terminología congruente con su propio vocabulario y antecedentes ideativos, o quede satisfecho con incorporarla tal como se presente. Por último, podrá esforzarse por adquirir significados precisos y carentes de ambigüedad o satisfacerse enteramente con ideas vagas y difusas.

El principal peligro del aprendizaje significativo por recepción no es tanto que el alumno adopte francamente una técnica repetitiva, sino que se engañe a sí mismo creyendo que ha captado *realmente* los significados exactos cuando sólo ha adquirido un confuso agregado de verbalismos. Y no es tanto que no desee entender sino que carece de la necesaria autocrítica y es incapaz de hacer el esfuerzo requerido y trabajar con el material, contemplarlo desde ángulos diversos, reconciliarlo e integrarlo con los conocimientos afines o contradictorios y volver a formularlo desde el punto de vista de su propio marco de referencia. El alumno ve que

es muy fácil manipular verbalismos para crear la impresión espuria de haber engañado a los demás y a sí mismo al pensar que en realidad comprende algo que no ha captado (Ausubel, 2005: 40).

Las comprensiones precisas e integradas son más probables de desarrollar si:

1. Las ideas centrales unificadoras de una disciplina se aprenden antes de que se introduzcan los conceptos e informaciones periféricos.
2. Si se observan las condiciones limitantes de la aptitud de desarrollo general.
3. Si se hace hincapié en definiciones exactas, y se ponen de relieve las similitudes y las diferencias entre conceptos relacionados.
4. Si se les pide a los alumnos que vuelvan a formular con sus propias palabras las proposiciones nuevas (Ausubel, 2005: 41).

Los grandes volúmenes de material de estudio se adquieren en virtud del aprendizaje por recepción. En cambio, los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento.

En el aprendizaje por descubrimiento:

“el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo de la tarea a su estructura cognoscitiva ... la tarea de aprendizaje distintiva y previa consiste en descubrir ...los atributos comunes de cierto número de casos distintos... El alumno debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medio y fines que hacía falta. Después de realizado el aprendizaje por descubrimiento, el contenido descubierto se hace significativo (Ausubel, 2005: 42)”.

La mayor parte de la enseñanza en el salón de clases está organizada conforme al aprendizaje por recepción. Tanto el conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción se usa también para resolver problemas de la vida diaria y el aprendizaje por descubrimiento se

emplea comúnmente en el salón de clases para aplicar, extender aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia de estudio y para poner a prueba la comprensión.

II. Aprendizaje Significativo y Aprendizaje por Repetición.

El aprendizaje por repetición surge cuando aprender depende de la realización de asociaciones arbitrarias, por ello, se vuelve de vital importancia que el estudiante tenga conocimientos previos relevantes a fin de que dicho aprendizaje sea significativo. Además, en este tipo de aprendizaje se tiene que considerar la actitud que el alumno adopte, si quiere internalizar de modo arbitrario y al pie de la letra, el aprendizaje será repetitivo pero no significativo. Un ejemplo clásico del aprendizaje repetitivo son los aprendizajes de los símbolos de las letras en la lectura, el vocabulario de un idioma extranjero, los nombres de objetivos y conceptos determinados y los símbolos utilizados para representar los elementos químicos. Esto ocurre porque las palabras o símbolos elegidos para representar los objetos, sonidos o abstracciones en cuestión son puramente arbitrarios.

El *aprendizaje significativo* presupone una tarea que puede estar relacionada de manera sustancial y no arbitraria con lo que el aprendiz ya conoce. Es parte del continuo: aprendizaje por repetición (de memoria) → significativo; en oposición al continuo: recepción → descubrimiento.

Es aquí donde el lenguaje juega un papel fundamental, pues consiste en un facilitador de los aprendizajes significativos por recepción y por descubrimiento, ya que incrementa la manipulabilidad de conceptos y proposiciones a través de las propiedades representacionales de las palabras, y refinando los conocimientos subverbales que surgen en los aprendizajes significativos por recepción y por descubrimiento, clarifica tales significados y los hace más precisos y transferibles.

Ahora bien, si el docente se propone lograr un *aprendizaje significativo por recepción*, se entiende que conoce la dimensión de este tipo de aprendizaje, esto es, sabe que es un mecanismo indispensable con el cual el estudiante puede adquirir y almacenar una vasta cantidad de información, y que la mayoría de los aprendizajes que se buscan a nivel bachillerato se ocupan principalmente de la adquisición, retención y uso de grandes cuerpos de información potencialmente significativa. Luego entonces, debe estar al tanto de los tres tipos de aprendizaje por recepción (Ausubel, 2005: 47):

1. Aprendizaje de representaciones: Acontece cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan. Ejemplo: que todo tiene un nombre y éste significa lo que su referente implica para el alumno en particular. Consiste en hacerse del significado de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan, es el tipo básico del aprendizaje significativo, del cual dependen todos los demás aprendizajes de esta clase.

2. Aprendizaje de conceptos: Los conceptos (ideas unitarias genéricas o categóricas) son representados por símbolos solos. Los atributos de criterio de un concepto nuevo se relacionan con la estructura cognoscitiva para producir un significado genérico nuevo pero unitario, mientras que en el aprendizaje de proposiciones, la proposición nueva se relaciona con la estructura cognoscitiva para producir un nuevo significado compuesto.

3. Aprendizaje de proposiciones: Es aprender el significado de proposiciones verbales que expresen ideas diferentes a las de equivalencia representativa.

3.1. Subordinado o inclusivo: ocurre cuando una proposición lógicamente significativa de una disciplina en particular se relaciona significativamente con proposiciones específicas superordinadas en la estructura cognoscitiva del alumno.

3.2. Superordinado: ocurre cuando una proposición nueva se relaciona con ideas subordinadas específicas en la estructura cognoscitiva existente, y se relaciona con un fundamento amplio de contenidos generalmente pertinentes en la estructura que puede ser incluida en él.

3.3. Combinatorio: se refiere a los casos en que una proposición potencialmente significativa no se puede relacionar con ideas superordinadas o subordinadas específicas de la estructura cognoscitiva del alumno, pero es relacionable con un fundamento amplio de contenidos generalmente relevantes de tal estructura.

Las condiciones del aprendizaje significativo consisten en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de “modo no arbitrario y sustancial” con lo que el alumno ya sabe. Por “modo no arbitrario y sustancial” se entiende que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición.

Dicho de otra forma, la relacionabilidad no arbitraria es que el material debe tener ideas específicamente relevantes, como ejemplos se pueden usar casos especiales, casos derivados, extensiones, elaboraciones, modificaciones, limitaciones y generalizaciones más inclusivas, o bien, se pueden relacionar con un sistema más amplio de ideas que sean congruentes con dicho sistema; en tanto que la relacionabilidad sustancial significa que un símbolo ideativo equivalente o grupo de símbolos, podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que hubiese ningún cambio resultante en el significado.

Lo anterior, se reduce en dos condiciones para lograr el aprendizaje significativo:

1. Manifestar una actitud de aprendizaje significativo o disposición sustancial y no arbitraria para relacionar el nuevo material con su estructura cognoscitiva.
2. Que el material que aprende sea potencialmente significativo para él, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria.

Si la intención del alumno consiste en memorizar arbitraria y literalmente, como una serie de palabras relacionadas caprichosamente, los resultados del aprendizaje serán mecánicas y carentes de significado. Y, a la inversa, sin importar lo significativa que sea la actitud del alumno, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con su estructura cognoscitiva. Precisamente ésta es la parte en la que nosotros prestamos especial interés, dado que corresponde al docente preparar el material potencialmente significativo.

Para lograr que una tarea sea potencialmente significativa se requieren dos factores (Ausubel, 2005: 48):

1. De la naturaleza del material que se va a aprender.- que el material sea relacionable no arbitraria sino sustancialmente con las ideas que se hallen dentro de la capacidad de aprendizaje humana, esta propiedad pertenece a la significación lógica.
2. De la naturaleza de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. El contenido ideativo debe existir en estructura cognoscitiva del alumno en particular. Este punto considera

desde los antecedentes educativos, el coeficiente intelectual, ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas.

El aprendizaje significativo involucra una interacción entre la información nueva y las ideas preexistentes de la estructura cognoscitiva, Ausubel hace uso de la noción “afianzamiento” para sugerir la función de la idea preexistente. Es el proceso de vinculación de la información nueva con los segmentos preexistentes de la estructura cognoscitiva. Como la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada de manera jerárquica con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, el surgimiento de *nuevos* significados proposicionales refleja más comúnmente una relación *subordinada* del material nuevo con la estructura cognoscitiva. Esto implica la inclusión de proposiciones potencialmente significativas en ideas más amplias y generales de la estructura cognoscitiva existente.

El nuevo aprendizaje guarda una relación *supraordinada* con la estructura cognoscitiva cuando uno aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. El aprendizaje supraordinado tiene lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto es ordenado inductivamente o implica síntesis de ideas componentes. Ejemplo: cuando los niños aprenden que los conceptos familiares de zanahorias, chícharos, frijoles, betabeles y espinacas pueden ser incluidos todos ellos dentro del nuevo término “verduras”.

El aprendizaje significativo de proposiciones nuevas que no guarda relaciones, ni subordinadas ni supraordinadas, con ideas pertinentes *particulares* de la estructura cognoscitiva (que no pueden ser incluidas en proposiciones particulares), da lugar a los significados *combinatorios*. El aprendizaje de muchas proposiciones nuevas, así como de conceptos, produce esta categoría del significado. A diferencia de las proposiciones subordinadas o supraordinadas, estas no son relacionables con ideas pertinentes *particulares* de la estructura cognoscitiva; y esta existencia de contenidos es general, pero no específica en cuanto a la pertinencia en la estructura cognoscitiva. Tales significados combinatorios forman proposiciones combinatorias menos relacionables con conocimientos adquiridos previamente; de ahí que, al principio, sean más difíciles de aprender y recordar que las proposiciones subordinadas o supraordinadas.

La mayoría de las generalizaciones *nuevas* que los estudiantes aprenden en ciencias, matemáticas, estudios sociales y humanidades son ejemplos de aprendizajes combinatorios;

por ejemplo, las relaciones entre la masa y la energía, el calor y el volumen, entre la estructura genética y la variabilidad, entre la demanda y el precio, etcétera. Aunque adquiridas con mayor dificultad que las proposiciones subordinadas o supraordinadas, éstas manifiestan, adecuadamente establecidas, la misma estabilidad inherente de las ideas supraordinadas (inclusive) en la estructura cognoscitiva. La mayor elaboración de estas ideas produce comúnmente inclusión derivativa o correlativa (análisis, diferenciación) y menos comúnmente aprendizaje supraordinado (generalización síntesis).

Toda vez que, supuestamente, las proposiciones pueden aprenderse y retenerse más fácilmente cuando son incluibles en ideas pertinentes específicas de la estructura cognoscitiva, y como la organización jerárquica de esta última ilustra el principio de inclusión, parece razonable sugerir que el modo inclusivo de aprendizaje significativo se utilice siempre que sea posible.

En el aprendizaje por descubrimiento, por otra parte, el alumno debe descubrir este contenido por sí mismo, generando proposiciones que representan ya sea soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos sucesivos para resolverlos. Las proposiciones de resolución de problemas son generadas de nuevo, transformadas, reestructuradas, reorganizadas, sintetizadas o integradas en proposiciones de *sustrato* pertinentes y asequibles.

En contraposición a las proposiciones de resolución de problemas están las proposiciones de sustrato o de fundamento (de base) son de dos tipos:

- a) proposiciones de *planteamiento de problemas*, que definen la naturaleza y las condiciones de la situación problema prevaleciente.
- b) proposiciones *antecedentes* que consisten en los aspectos pertinentes del conocimiento adquirido (información, principios) que atañen al problema.

El aprendizaje significativo de proposiciones de planteamiento de problemas, en la escuela y en ambientes de aprendizaje semejantes, habitualmente involucra sólo aprendizaje por recepción. Esto es, el alumno únicamente necesita aprender y recordar lo que las proposiciones significan, relacionándolas intencionada y sustancialmente con su estructura cognoscitiva; sin embargo, a diferencia de las situaciones de aprendizaje por recepción *sustancial* que *terminan* con el aprendizaje y retención de las proposiciones en cuestión, la internalización significativa de las

proposiciones de *planteamiento de problemas* pone en marcha un proceso de aprendizaje por descubrimiento. Se genera, entonces, una nueva proposición de *resolución de problemas*, que incorpora relaciones de medios afines potencialmente significativas mediante varias operaciones de transformación efectuadas en las proposiciones de planteamiento de problemas y antecedentes internalizadas. El paso final de esta secuencia de aprendizaje significativo, o sea aprender y retener el significado de la nueva proposición generada de resolución de problemas, es también materia de aprendizaje por recepción significativo. De hecho, el único aspecto de descubrimiento real en esta secuencia total consiste en el proceso auténtico de transformar las proposiciones de sustrato en proposiciones de resolución de problemas potencialmente significativas.

Así pues, en el aprendizaje por descubrimiento significativo, en contraste con los casos más comunes (sustanciales) de aprendizaje significativo por recepción, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento de problemas con su estructura cognoscitiva, pero no para entender y recordar lo que significan *como fin en sí mismo*, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando este mismo) en nuevas proposiciones de resolución de problemas que sean potencialmente significativas para él.

Después de estas líneas, se torna evidente la importancia del aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento y aunque por ahora no se muestre una definición de qué es conocimiento, lo retomaremos posteriormente; sin embargo, interesa encauzarnos a la capacidad, característicamente humana, para el aprendizaje verbal significativo.

Dicho aprendizaje verbal significativo depende de capacidades cognoscitivas como: la representación simbólica, la abstracción, la categorización y la generalización; la posesión de estas capacidades hace posible el descubrimiento y el aprendizaje eficiente de conceptos y proposiciones genéricas y, con ello, la adquisición ulterior de la información y las ideas más detalladas y relacionables que constituyen el volumen del conocimiento.

No obstante, cuando un estudiante o cualquier persona presenta problemas para procesar y almacenar información, el cerebro la fragmenta o comprime (*chunking*), esto es, reordenar

sucesivamente la entrada del estímulo en una “secuencia de fragmentos” más pequeña y organizada más eficientemente, o sea, realiza una recodificación⁴.

Y esto no quiere decir que lo que facilite el aprendizaje sea la fragmentación o recodificación, en lugar del significado, pues adquirir grandes volúmenes de conocimiento es sencillamente imposible sino hay aprendizaje significativo. Lo que sucede es que la coherencia del discurso, lograda por “comprensión”, facilita indudablemente el aprendizaje y la retención.

El resultado de la interacción que tiene lugar entre el nuevo material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva existente constituye una *asimilación* de significados nuevos y antiguos para formar una estructura cognoscitiva más altamente diferenciada.

1.1.1.2. Adquisición y uso de los conceptos, según Ausubel.

Los conceptos constituyen un aspecto importante en el aprendizaje debido a que la comprensión y la resolución significativa de problemas dependen en gran parte de la disponibilidad en la estructura cognoscitiva de conceptos supraordinados (en la adquisición inclusiva de conceptos) como de conceptos subordinados (en la adquisición supraordinada de conceptos). Además de la disponibilidad de la estructura cognoscitiva de los conceptos señalados, existen más factores que son importantes en la formación y asimilación de conceptos, como lo son (Ausubel, 2005; 107-109):

- a. Experiencia, inteligencia y género: La adquisición de conceptos particulares depende de un rico antecedente de experiencia pertinente. Si las abstracciones se introducen prematuramente en un adolescente es probable que prefieran memorizarlas y disimular que no las comprenden en su totalidad. Ello es así, porque la edad mental superior sin la correspondiente edad cronológica o experiencia vital perjudica la comprensión de abstracciones, por ende, existe una relación con el nivel de inteligencia. Los ambientes, cultural, de clase social y de género no ejercen gran efecto sobre la capacidad de conceptualizar, pero sí sensibilizan al individuo a campos particulares de experiencia conceptual.

⁴ La recodificación lingüística es el dispositivo más poderoso que los seres humanos poseen para ampliar la cantidad de información que pueden procesar y recordar, y, por lo tanto, para adquirir grandes cuerpos de conocimiento.

- b. Heterogeneidad de instancias: Los atributos que definen a un concepto son aprendidos con más prontitud cuando éste se encuentra en gran número de contextos diferentes. Disminuyendo la particularidad de las instancias aisladas u homogéneas, el aprendizaje en distintos contextos facilita la abstracción de los rasgos comunes, fortalece la generalidad y la transferibilidad del concepto resultante y le suministra mayor estabilidad. Las instancias pequeñas y aisladas dificultan la obtención del concepto. En el salón de clases, un equilibrio entre heterogeneidad y consolidación puede alcanzarse dominando un contexto dado de ejemplares antes de pasar a otro contexto.

- c. Instancias positivas e instancias negativas: Las instancias positivas conducen más que las negativas a la adquisición de conceptos, lo que refleja que las instancias positivas transmiten mayor cantidad y explicitud de información, así como una menor carga para la memoria; pero más importante es la indisposición de los alumnos a valerse de la información útil ofrecida por las instancias negativas y a recurrir a la estrategia de exclusión. Una instancia negativa seguida de otra positiva es una combinación más efectiva y con la práctica la diferencia entre la eficacia de las instancias positivas y las negativas tiende a volverse progresivamente menor. Además las instancias positivas poseen información más adecuada para las generalizaciones y las instancias negativas traen mejor información para la discriminación. *“Esto sugiere que los profesores deben entrenar explícitamente a sus alumnos para que utilicen más eficazmente las instancias negativas en la adquisición de conceptos nuevos”*.

- d. Información pertinente en contraste con la no pertinente: Para facilitar la adquisición de conceptos hay que destacar las dimensiones pertinentes de un concepto, mientras que el aumento de la cantidad de la información no pertinente ejerce el efecto contrario. La información no pertinente dificulta la adquisición de un concepto al aumentarle al alumno la tarea de identificar los atributos de criterio pertinentes. La información pertinente es más eficaz cuando es obvia que cuando es sutil.

- e. Contigüidad y disposición: Cuando el alumno tiene simultáneamente varias instancias a su disposición y no se le presentan sucesivamente, la adquisición de conceptos se facilita; ello evita la pérdida de memoria y hace posible agrupaciones más estrechas durante el proceso de abstracción de los atributos de criterio de un concepto. Una

disposición u orientación para responder conceptualmente a los estímulos facilita también la adquisición de conceptos.

De tal forma, los puntos b, c, d, y e, son factores de los que debe encargarse el docente, pues afectan a la adquisición de conceptos de modo importante, por ejemplo, deberán mostrar heterogeneidad en los ejemplos después de la consolidación en un ambiente más homogéneo; deberán combinar y secuenciar los ejemplos positivos y negativos; deberán seleccionar la información relevante que se les presente a los alumnos, etcétera.

Ahora bien, es claro que vivimos en un mundo de conceptos, acontecimientos y situaciones, por ello, percibimos la realidad a través de un embudo conceptual o de categorías; esto es, del contenido cognoscitivo que un grupo de palabras habladas o escritas provoca en el receptor de un mensaje, es una versión muy simplificada, abstracta y generalizada de los hechos reales del mundo físico. En este sentido, los conceptos son objetos, acontecimientos, situaciones o propiedades que *poseen atributos de criterio comunes* y que están diseñados en cualquier cultura dada mediante algún signo o símbolo aceptado.

El individuo aprende a percibir, pensar y adquirir selectivamente nuevos significados en función de los esquemas clasificatorios, disponibles para él en su lengua materna; si ésta carece de maneras para reconocer ciertas distinciones conceptuales, el individuo estará gravemente obstaculizado para hacerlas por sí mismo. Así pues, los patrones de pensamiento, característica de una cultura dada, afectan a la naturaleza del lenguaje en evolución; y, recíprocamente, el lenguaje modela y limita las experiencias perceptuales y cognoscitivas, así como los tipos de pensamiento en que se empeñan los individuos de una cultura determinada.

Los conceptos una vez adquiridos influyen en:

- La categorización perceptual de la experiencia.
- La adquisición y retención, mediante aprendizaje por recepción, de nuevos significados conceptuales y proposicionales.
- La resolución significativa de problemas (aprendizaje por descubrimiento).

La adquisición de conceptos mediante aprendizaje por recepción no es simplemente un proceso de absorción pasiva, porque aun cuando no existe la misma clase de análisis,

abstracción, generalización y diferenciación discriminativos de la formación de conceptos, el maestro le hace saber al estudiante los atributos de criterio de los conceptos. A mayor abundamiento, la asimilación de conceptos se caracteriza por un proceso activo de relación, diferenciación e integración con los conceptos pertinentes que ya existían. Entre más activo sea este proceso, más significativos y útiles serán los conceptos asimilados.

Los procesos psicológicos que se presentan en la forma más avanzada de la formación de conceptos recorren el siguiente camino:

1. El análisis discriminativo de diferentes patrones de estímulo;
2. La formulación de hipótesis relativas a los elementos comunes abstraídos;
3. La comprobación subsecuente de estas hipótesis en situaciones específicas;
4. La designación selectiva de entre ellos, y una categoría general o conjunto de atributos comunes, bajo los cuales pueden incluirse con éxito todas las variantes;
5. La relación de este conjunto de atributos con las ideas de afianzamiento pertinentes de la estructura cognoscitiva;
6. La diferenciación del concepto nuevo de los conceptos relacionados y previamente aprendidos;
7. La generalización de los atributos de criterio del concepto nuevo a todos los miembros de la clase, y
8. la representación de nuevo contenido categorial por medio de un símbolo lingüístico que concuerde con el empleo convencional.

El último paso de la formación de conceptos es el aprendizaje representacional que se menciona en el octavo punto, cuando un símbolo verbal se aprende repetitivamente, sin los pasos precedentes, carece de referentes ideativos y no representa un concepto genuino.

En la formación de conceptos, el alumno genera hipótesis o proposiciones de resolución de problemas, que tienden a definir los atributos de criterio abstraídos del concepto que se va a aprender. Para que sea potencialmente significativa, cierta hipótesis debe incorporar una relación de medios a fines; esto es, los atributos de criterio establecidos en forma de hipótesis deben ser mostrables en los ejemplares; luego se debe confirmar la hipótesis para que los atributos de criterio confirmados se relacionan con ideas pertinentes de la estructura

cognoscitiva y se convierten en significativos, esto es, que constituyan el significado del concepto después de que han sido internalizados.

Cuando se relaciona el desarrollo evolutivo de un adolescente con la adquisición de conceptos, debe tomarse en cuenta que el desarrollo conceptual involucra una serie continua de reorganizaciones en que los conceptos existentes sean modificados a medida que interactúan con sus percepciones, procesos ideativos, estados afectivos y sistemas de valores nuevos. Los conceptos se vuelven más elaborados, sistemáticos flexibles y menos difusos, sincréticos y subjetivos.

Asimismo, no todos los adolescentes que usan los términos conceptuales culturalmente estandarizados logran representar los mismos significados genéricos que tienen para los adultos, en razón de que los adolescentes carecen de otros términos para representar sus conceptualizaciones inmaduras y, por tanto, se ven obligados (y son alentados) a usar términos lingüísticos prevalecientes. En este orden de ideas, cuando el alumno expresa la palabra "libertad" para él es estar en hora libre o en descanso antes de continuar con sus clases, y la generalización o extensión de uso ocurre con base en la igualdad objetiva, afectiva o funcional de un objeto o situación nuevos al objeto o situación designada originalmente con la palabra en cuestión. Por lo común, esta extensión es hiperinclusiva y exige diferenciación y restricción; en un grado mucho menor es también hipoinclusiva y exige ampliación. Después de que los verdaderos atributos de criterio de una clase son abstraídos con propiedad, las aplicaciones demasiado inclusivas son restringidas adecuadamente y las faltas de inclusividad, extendidas. Desde el punto de vista del desarrollo, por consiguiente, este problema es el de ajustar los símbolos tradicionales, que tienen significados genéricos culturalmente estandarizados, a la experiencia cognoscitiva individual hasta que las relaciones de símbolo y concepto vienen a corresponder aproximadamente a las relaciones que se mantienen en la cultura total.

1.1.1.3. La categorización como herramienta para conceptualizar según Bruner.

Introducir a Jerome Bruner dentro la clasificación del paradigma cognoscitivista es para efectos de orden y sistematización de teorías, ya que ha dejado claro que los paradigmas constantemente se entremezclan y reelaboran generando nuevas teorías, es así como, una de las principales características del psicólogo en comento es que explica el proceso educativo

incorporando la evolución de los procesos humanos y su carácter netamente social, lo que en otro momento permitiría identificarlo como parte del paradigma sociocultural.

El ser humano cotidianamente responde al conocimiento del medio ambiente a través de la asignación brusca de categorías, pues cuenta con la facultad para registrar las diferencias en los objetos, para identificarlos como únicos, dándole un vocablo lingüístico para nombrarlos, esta capacidad se denomina: *categorización* y requiere un acto de creatividad.

Aprender y usar las categorías es una manera elemental y general de conocer, a través de la cual los seres humanos nos adaptamos al entorno. *“Categorizar es hacer equivalentes cosas que se perciben como diferentes, agrupar objetos, acontecimientos y personas en clases, y responder a ellos en términos de su pertenencia de clase, antes que en términos de su unicidad.”* (Bruner, 1978: 15).

Lo peculiar de la mayoría de las categorías es que una vez dominadas, pueden aplicarse sin posterior aprendizaje, y se convierten en una herramienta de uso ulterior; no obstante, el ser humano muchas veces las utiliza de forma inconciente.

De igual manera, contamos con una capacidad de discriminación, que nos sujeta a las particularidades de los objetos y que se dirige a todo aquello que nos afecta de modo especial.

“Las categorías, según las cuales el hombre clasifica y responde al mundo que le rodea, reflejan profundamente la cultura en cuyo seno ha nacido. El lenguaje, el modo de vida, la religión y la cultura de una persona forjan el modo como experimenta los acontecimientos que nutre su propia historia. Su historia personal viene a reflejar las tradiciones y modos de pensar de su cultura, ya que los acontecimientos que afronta se filtran a través del sistema de categorías aprendido.”
(Bruner, 1978: 23-24)

Las categorías (equivalencias) se hacen a través de inferencias, esto es, a partir de la presencia de una respuesta común a una serie de situaciones que aíslan una situación de otra. Bruner aporta dos tipos de respuesta de categorización. Ambas dependen de la aceptación de ciertas propiedades de objetos como factores relevantes e irrelevantes:

1. Respuesta de identidad. Es la clasificación de diversos estímulos como formas de la misma cosa. La percepción de la identidad de las cosas cambia con el desarrollo de aprendizaje y con la ubicuidad de la respuesta, sin embargo, conserva una *cualidad esencial*. La respuesta por identidad cuenta con un elemento distintivo: la *cualidad esencial*.

2. Respuesta de equivalencia. Responde a un conjunto de objetos que se pueden considerar diferentes, como a la misma clase de cosa o que significan la misma cosa. Hay tres categorías de equivalencia:

2.1. Afectiva: La agrupación depende del que los objetos colocados en la misma clase provoquen o no una respuesta afectiva común.

2.2. Funcional o utilitaria: La agrupación depende de que cumpla con condiciones específicas y concretas en una situación particular.

2.3. Formal: Se construye especificando las propiedades y atributos intrínsecos requeridos por los mismos miembros de la clase. Incluso crea un lenguaje artificial para referirse a ella como métodos para su representación y manipulación simbólica. Esta es fundamental para la edificación de la ciencia.

Pero en un orden práctico: ¿cómo lograr que el alumno adquiriera de manera eficaz los conceptos? En palabras de Bruner, para lograr la adquisición de conceptos⁵, hay que percibir dicha adquisición como un proceso, dentro del cual se deben encontrar *atributos definitorios predictivos* que distingan los ejemplares de los no-ejemplares de la clase que se intenta discriminar, donde los atributos son indicadores, son rasgos distintivos de un hecho que son sujetos a cambio para cada hecho concreto. Si los rangos no pudieran ser sujetos de cambios o modificaciones, no servirían para discriminar.

“Cuando se utiliza ese rasgo discriminatorio como medio para inferir la identidad de algo, hablamos de él como de un atributo de criterio... todo atributo que varíe, continua o discretamente, de un suceso a otro puede ser utilizado en este sentido como atributo de criterio... todo atributo constituye una dimensión sobre la que pueden especificarse valores diversos. El atributo color puede estar constituido por los valores, rojo, violeta, azul, verde, etcétera., existiendo gradaciones continuas en

⁵ La adquisición de conceptos es diferente de la formación de conceptos, pues la formación de conceptos es el primer paso en el camino de su adquisición.

toda su dimensión... si un atributo posee más de un valor puede servir para desempeñar un papel de criterio... una escala de valores puede servir para definir modelos concretos de una categoría determinada. Por ejemplo, uno de los atributos definitorios de la naranja es el color y el valor positivo del atributo viene representado por una escala de colores que se extienden desde el amarillo-naranja al rojo-anaranjado. Existen muchos matices discriminables que resultan aceptables como indicadores de que el objeto redondo que se halla ante nosotros sea una naranja, resultando así distinguible de otras clases de objetos como limones y toronjas.”(Bruner: 38).

Dentro de los criterios de un atributo, puede presentarse una escala grande o chica de valores que indiquen el objeto de un atributo, es decir, dicha amplitud de la escala varía de acuerdo a la aceptación que le den los seres humanos como base de categorización y los agentes que la influyen son:

1. Condiciones bajo las que la persona aprende a utilizar el atributo al discriminar los representantes de una clase de los no representantes de la misma. Si un juez entrena a uno de sus proyectistas para distinguir el homicidio de otro tipo de muertes, de modo que todos los ejemplos incluyan homicidios bajo las mismas circunstancias, la escala de circunstancias aceptables para determinar cuándo hay homicidio y cuándo no, otro tipo de muerte será muy pequeña. Si el aprendizaje fuera tal que las circunstancias de comisión del homicidio variasen en una amplia gama de situaciones, entonces la escala sería más amplia. Por ello, es de radical importancia, que es más difícil aprender a categorizar cuando las variaciones se encuentran presentes en el aprendizaje; y que el adiestramiento en el que varía el número de representantes de clase analizados, lleva a la aceptación de una escala de valores más amplia. Si se aprende a identificar un tipo de determinado de robo mediante una exposición de cinco diferentes, pueden reconocerse con más facilidad nuevos robos de este tipo de aparato que si el aprendizaje se basara en tres clases de robo. Con la finalidad de incrementar la eficiencia del aprendizaje es mejor emplear una variación de valores durante el entrenamiento en la categorización.
2. Número de discriminaciones categoriales que debe efectuar el individuo basándose en las variaciones de los valores de los atributos. Por ejemplo, si tiene que utilizarse una sola forma de tipificar las lesiones que no pongan en peligro la vida del ofendido y tarden en sanar

menos de quince días, basándose en solo aquellas que causen cicatrices y moretes en el cuerpo de una persona, para realizar varias discriminaciones categoriales de las lesiones, resultaría muy estrecha a la escala de admisibles para esta categoría.

3. Que los individuos son consistentes en la amplitud de sus escalas de una tarea a otra.

Por ejemplo, cuando se discrimina entre delincuentes.

4. Las costumbres culturales.

Existen categorías en las que los atributos definitorios son muy precisos, al encontrarse oficialmente establecidos, tal es el caso del homicidio, que se regula en el código penal federal, y que no cambia de significado (siempre se trata de privar de la vida). No obstante, el valor indicador de los atributos puede especificarse de dos formas:

1. En términos de un establecimiento externo de propiedades definitorias de una clase. Dicho de otra forma, el valor indicador se puede dar por normas jurídicas, por acuerdo científico o por la correlación entre un atributo y un criterio último.
2. En términos de una escala de valores de cada caso, cuando se esté en desacuerdo en el indicador del atributo. Por ejemplo, un hombre y una mujer con la profesión de abogados pueden estar de acuerdo en que es causal de divorcio la realización de actos inmorales ejecutados por el marido o por la mujer con el fin de corromper a los hijos, pero pueden diferir al señalar los indicadores de un acto inmoral en un hombre y en un acto inmoral realizado por una mujer.

Ahora bien, es importante hacer la distinción entre atributos de criterio y atributos de definición, ya que en la adquisición de conceptos lo importante es aprender a aislar y utilizar los atributos definitorios de ejemplos positivos de un concepto, para convertir los atributos definitorios en sus propios atributos de criterio. El alumno cotidianamente debe ajustarse a categorías mantenidas por otros (como las que establece el código civil, de comercio o penal) y por ello, deberá distinguir entre atributos definitorios y de criterio.

Un atributo de criterio es *“todo atributo que altere la probabilidad de categorización específica de un objeto al cambiar de valor.”* Esto se traduce en que si los cambios en los valores de un atributo determinado cambian la denominación de lo que se denomina “mayor de edad”, el

atributo no será de criterio, pero si los valores de un atributo afectan a la categorización este será de criterio. Mientras que un atributo definitorio “*es la medida en que un cambio en el valor del atributo modifica la probabilidad de que el código de normas clasifique a un objeto como perteneciente o no a una clase*” (Bruner, 1978: 42). Por ejemplo: Existen ciertos atributos definitorios de la clase legal ciudadano de los Estados Unidos Mexicanos. La diferencia entre ambos atributos es que en el atributo definitorio hablamos de una categorización oficial, mientras que en el atributo de criterio nos referimos a categorizaciones realizadas por una persona o personas.

En este orden de ideas, Bruner (1978: 42). analiza también los tipos de categorías existentes, a saber: la conjuntiva, la disyuntiva y la relacional.

1. Conjuntiva: Es la presencia común del valor adecuado de diversos atributos. Cuando se infiere la identidad o algún otro significado, no a partir de un solo atributo presentado en un ejemplo concreto, sino de varios atributos tomados conjuntamente. Ejemplo: Para ser Presidente de la República Mexicana se requiere: Ser ciudadano mexicano por nacimiento, estar en pleno goce de sus derechos, hijo de padre o madre mexicanos, haber residido en el país al menos durante veinte años y tener 35 años cumplidos al tiempo de la elección. A falta de uno de estos requisitos, no se puede ser Presidente del país.

2. Disyuntiva: Cuando se elige cualquiera de sus componentes. Ejemplo: El daño en propiedad ajena es destruir o deteriorar una cosa ajena; con cualquiera de las dos que se cumpla, se actualiza el concepto.

3. Relacional: es una relación especificable entre atributos definitorios. Ejemplo: En el Derecho penal, la medida de la pena estará en relación directa con el grado de culpabilidad del sujeto respecto del hecho cometido y de su gravedad.

También, precisa que cuando el alumno recibe mucha información, dentro de la cual existen conceptos con demasiados atributos, éste debe saber que existen formas para reducir el esfuerzo y nivelar la cantidad de atributos:

1. Reducir el número de atributos sometidos a examen. El estudiante debe limitarse a los principales atributos de criterio, sea cual fuere la base de su criterialidad y basar su categorización en ellos. Y en el caso de alumnos sometidos a mucha presión, retomar los atributos inmediatamente discriminables. El alumno puede entonces regresar al atributo sobre

el que se centró prioritariamente en el proceso de aprendizaje de la categoría y basar su categorización sobre el valor determinado del atributo.

2. Combinar o recodificar atributos en configuraciones de los mismos. Es recodificar el estímulo de entrada en rasgos del objeto percibidos que reconstruirán el resto del objeto, tal reconstrucción es porque los rasgos definitorios de muchos objetos y sucesos son redundantes entre sí. Ejemplo: un delincuente con un mismo hecho cometió varios delitos al mismo tiempo: robo, homicidio, violación y secuestro, pero basta con saber que cometió uno de ellos para saber que es delincuente. En esta recodificación se construye una expectativa de todos los rasgos que han de presentarse aunados.

3. Eliminar los atributos no definitorios de un concepto. Es decir, los atributos ruidosos y los silenciosos. Los primeros, son atributos cuya comprobación desvía o demora el descubrimiento de un conjunto de atributos definitorios, por ejemplo todos los trabajadores que cuenten con atención del seguro social cuentan con un contrato de trabajo, por lo que no es innecesario comprobar la relación laboral en un juicio de esa índole. En cambio, los atributos silenciosos, poseen un valor único a lo largo de la serie completa de instancias que han de ser sometidas a prueba. Por ejemplo: Distinguiendo entre diferentes tipos de trabajadores por las labores que desempeñan, la edad de cada uno de ellos sería un atributo no definitorio silencioso.

Igualmente, es indispensable distinguir las condiciones que afectan la adquisición de conceptos, entre ellas están: I. La definición de la tarea; II. La naturaleza de las instancias encontradas; III. La naturaleza de la validación; IV. Las consecuencias de categorizaciones específicas; y V. La naturaleza de las restricciones impuestas (Bruner, 1978: 65-77).

I. Definición de la tarea: Es importante saber si el estudiante es conciente o no de que quiere adquirir un concepto, pues cuando lo sabe, tiene mayor éxito en descubrir la base de agrupación. También se tienen que conocer las expectativas que el alumno tiene sobre la naturaleza del concepto con el que debe enfrentarse y los factores implicados en el establecimiento del nivel de aspiración para resolver un problema, pues determinan el momento en que el sujeto deja de actuar, donde se estabiliza y acaba el proceso de búsqueda de atributos y relaciones adecuados.

II. Naturaleza de las instancias encontradas: Cuanto mayor sea el número de atributos que presenten las instancias, y el número de valores discriminables que posean, mayor será el número de hipótesis que habrá que someter a examen. Ejemplo: el concepto de “existencia de un contrato” a que se refiere el Código Civil Federal se requiere dos atributos para que pueda existir el contrato, con dos valores discriminables cada uno, a saber:

- a. Consentimiento (1. expreso; o 2. tácito).
- b. Objeto que pueda ser materia del contrato (1. La cosa que el obligado debe dar; o 2. El hecho que el obligado debe hacer o no hacer).

Suponiendo que sea un concepto conjuntivo, los dos atributos y dos valores pueden combinarse en muchas formas y resultar muchas hipótesis.

Dentro de este punto, la naturaleza de las instancias que se agrupan conceptualmente varía de acuerdo con las clases de atributos que manifiesten: su inmediatez, conocimiento previo, status, su valor en procesos previos de conceptualización. Además debe estar conciente de:

- El modo y orden de encuentro de las instancias. Ejemplo. Empezar con una instancia positiva o con un tipo especial de concepto.
- La frecuencia de instancias positivas y negativas influye en las hipótesis que se establezcan. Al encontrar instancias positivas o negativas confirmaremos o invalidaremos una hipótesis. Cuando el estudiante se encuentra con más instancias negativas se vuelve más lento en hacer juicios rápidos.
- Las estrategias para la adquisición de conceptos dependen del uso de clases de polos iniciales. La primera instancia positiva encontrada por una persona influye para realización una comparación con nuevos miembros de la clase, y por ende, reduce el esfuerzo memorístico e inferencial.
- Una vez adquirido el concepto, hay que formar una instancia típica de la categoría, que es un resumen de todos los ejemplares encontrados de una clase de acuerdo con los valores típicos de cada uno de los atributos definitorios de la clase; después, hacer una instancia genérica, esto es, una representación del concepto en valores ideales de los atributos definitorios y despojados de atributos ruidosos.
- Para determinar el tipo de estrategia a usar, la persona debe saber si puede controlar el orden de instancias con que se enfrenta, o si el control depende de agentes externos o aleatorios.

- El controlar el orden de las instancias depende de si el sujeto está preparado o no para encontrarlas.

III. Naturaleza de la validación. Existen cuatro formas en que se puede validar las categorías:

1. Frecuencia e inmediatez de la validación. La poca frecuencia de la validación incrementa la confianza en indicadores preferidos que suelen ser poco ciertos.

Cuando no se accede con falibilidad a la validación, el sujeto busca como referencia el consenso del grupo como base de su validación, que no siempre tiene mejores bases de categorización que las que el sujeto encontró.

La demora en la validación lleva a sobrevalorar la confianza depositada en los indicadores; por ello, nos encontramos diciendo que categorizamos de manera precipitada a una persona como “difamadora” y que con el tiempo nos demostró que no lo era.

2. Rapidez de la validación. “Si somos incapaces de contrastar inmediatamente nuestras bases de clasificación respecto a un criterio externo adecuado, estaremos más prontos a utilizar el criterio subsidiario del consenso o a basarnos en indicadores escasamente racionales.” (Bruner, 1978: 77.)

También, la demora en la validación lleva a reconstruir los posibles atributos que pudieran haber sido: ejemplo cuando se dice: “Carlos era después de todo sincero”.

3. Ambigüedad de la validación. La ambigüedad en la validación reside en que el criterio validante facilita una información incierta. Ejemplo: El que la sentencia fuera absoluta pudo deberse a que ese día el juez tuvo mucho trabajo y no evaluó bien las pruebas. En este aspecto, existen condiciones que hacen que se valide de manera ambigua:

3.1.- La relación probabilística o de pronóstico del concepto.

3.2.- Equivocar el sentido de un concepto.

3.3.- El carácter directo o indirecto de la validación. La *validación directa* es la oportunidad de contrastar una hipótesis que responda al interrogante: ¿qué es el ejemplar de una categoría? Por ejemplo, cuando un estudiante hace saber al profesor el concepto de “Derechos humanos” que entendió y el maestro le responde que es ése

exactamente el concepto. En tanto que la *validación indirecta* exige transformación de la información y esto lleva a cometer errores, un ejemplo es que el mismo estudiante dijera <<no son Derechos humanos las garantías individuales>>, el profesor responde sí o no, pero se trata de una hipótesis residual relativa a lo que no son los Derechos humanos.

IV. Consecuencias de categorizaciones específicas. El aprendizaje de una categoría es resultado de un serie de decisiones secuenciales interrelacionadas, como el orden de contraste de instancias o hipótesis. Hay que considerar la relación entre decisiones y consecuencias esperadas.

V. Naturaleza de las restricciones impuestas. El alumno debe saber ante las restricciones en que se encuentra cuando quiere adquirir conceptos, tales como si necesita papel y lápiz, mapas, cronologías, descripciones, etcétera, pues en la medida en que trabaje de memoria para resolver un concepto habrá esfuerzo adicional.

Las personas diestras en matemáticas y física, tienen una notación de información condensada y por ello, les cuesta trabajo la categorización debido a la carga pesada que les implica el manejo de información en la memoria.

Finalmente, Bruner (1978: 89) propone las siguientes estrategias de selección en la adquisición de conceptos:

I. Estrategia de comprobación simultánea de hipótesis. Es usar cada instancia encontrada para deducir qué hipótesis conservan la verosimilitud y cuáles hipótesis deben ser eliminadas. Se trata de una estrategia muy sofisticada, ya que el sujeto debe manejar muchas hipótesis independientes, conservándolas en la memoria. Implica que la elección de sucesivas instancias para contraste vendrá determinada por el objetivo de eliminar el máximo de conceptos hipotéticos por instancia elegida.

II. Estrategia de comprobación sucesiva de hipótesis. Es contrastar cada vez una hipótesis única. El sujeto adopta la hipótesis de que “algo” es el rasgo común a todas las cartas correctas y elige instancias que contengan el “algo” para comprobar si son instancias positivas. Continúa contrastando hipótesis hasta que alcanza el concepto correcto. La comprobación sucesiva limita sus elecciones a aquellas instancias que le proporcionen una prueba directa de sus hipótesis. Es una estrategia poco arriesgada.

III.Estrategia de polarización conservadora: alteración de un atributo cada vez. Es encontrar una instancia positiva utilizable como polo o centro, elaborando entonces una secuencia de elecciones, dada una de las cuales solamente modifica un valor atributo de la primera carta polar, contrastándola para ver si el cambio suministra una instancia positiva o negativa. La finalidad de la técnica es contrastar la relevancia de los atributos.

IV.Estrategia de polarización arriesgada: alteración de varios atributos al azar. Se usa una instancia positiva como polo, modificando simultáneamente más de un valor atributo. Aquí se alcanza el concepto en un número menor de jugadas que en la conservadora, pero aumenta el riesgo.

1.1.2 Paradigma Sociocultural (también denominado paradigma histórico-cultural).

La idea de señalar modelos psicoeducativos basados en la psicología socio-cultural surgió desde 1940, aunque la mayoría de los lineamientos actuales se funden en las aportaciones que hizo L. S. Vygotsky desde 1920, las cuales no hicieron más que otorgar nuevos linderos para el estudio sociocultural de la educación, que ya contaba con bases fundamentales tales como que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. La postura vigotskyana desde ese año ya señalaba que no es posible estudiar ningún proceso de desarrollo psicológico al margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso, el cual trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente determinados y organizados. De esta forma, la concepción del fenómeno educativo, desde el punto de vista de este paradigma, lo estudia como acción social en la interacción personal y vinculada con la cultura, donde existen tres tipos de interacciones:

- a) Persona-persona: el maestro en la interacción con los alumnos o los alumnos en sus interacciones entre sí.
- b) Persona-grupo: el maestro en relación con la clase; el alumno en relación con el grupo de compañeros, y el alumno en relación con la familia.
- c) Persona-símbolo: el alumno en relación con la cultura. (Hernández Hernández, 1991: 348).

Las aportaciones de este modelo son la consideración de la clase como un grupo; y la aplicación de las distintas leyes psicosociales a la realidad escolar, sobre todo en lo que se refiere a la dinámica de grupos y al interaccionismo simbólico⁶. Esta visión permite abordar problemas como la disciplina, la eficacia del profesor, el autoconcepto y el rendimiento.

El enfoque sociocultural parte de que el salón de clase es un grupo con un comportamiento o personalidad particular. Cada grupo muestra sus diferencias entre otros grupos y tiene y cuenta con una estructura y dinámica propia. Dicha estructura muestra los grupos que al interior existen y los tipos de lazos que los unen, e indica si es un grupo cohesivo, desintegrado, conflictivo o apático. Desde luego, la cohesión entre los estudiantes es fomentada por la

⁶ El Interaccionismo simbólico es una corriente ubicada en microsociología y relacionada con la antropología así como la psicología social que intenta comprender la sociedad a través de la comunicación, de sus medios y de la transmisión de la información: emisor-mensaje-receptor, junto con teorías como la Teoría Crítica.

relación entre ellos, sin embargo, ésta no se logra en su totalidad, mientras los alumnos no compartan metas comunes; entre ellas pueden estar: la pertenencia al grupo que fomente seguridad; los logros y actividades del grupo; o el reconocimiento social. De ahí se obtiene la conclusión de que los objetivos grupales se basan en los alicientes de la cohesión del grupo, mismos que hacen que los integrantes de él cumplan con las normas y valores que todo el grupo propugna.

“La clase constituye un grupo especial; por una parte es un grupo primario en cuanto se mantienen relaciones entre sus miembros: afecto, bromas, peleas. Por otra parte es un grupo secundario o de trabajo, cuya finalidad es aprender. Lo que ocurre es que la clase, en sí, constituye un grupo forma, cuya meta principal es aprender y cuyo líder establecido es el profesor. Sin embargo, la clase puede constituirse en grupo o grupos informales, y sus metas pueden ser muy distintas de las instauradas en el grupo forma. En consecuencia, entre el grupo formal y el informal puede haber choques.” (Hernández Hernández, 1991: 349).

La armonía entre ambos grupos permite lograr mejores resultados en el rendimiento y en el comportamiento escolar, no obstante, el profesor puede influir de la siguiente forma:

- a) Que la clase sea un grupo de pertenencia (al que se incluye el alumno) y de referencia (al que se desea pertenecer).
- b) Que el maestro se convierta en líder admitido y no sólo establecido, dicho de otra forma, que el reconocimiento de la autoridad sea en razón de sus cualidades, más que una imposición de la misma a causa de su poder.
- c) Que el maestro conozca al grupo en los siguientes aspectos:
 - Quién o quiénes son los líderes.
 - Cuántos subgrupos hay.
 - Quiénes son los miembros preferidos y los rechazados.
 - Qué relación guardan entre sí los subgrupos.
 - Qué tipo de valores son los más propugnados por el grupo, etcétera.

La aplicación de esta recomendación puede hacerse a través del caso del sociograma, mediante la cual cada alumno es cuestionado respecto a qué alumno le gustaría sentarse (preferencia), junto a quién no (rechazo), a quién elegiría para organizar un trabajo o fiesta

(líder), y se le pide motive sus razones. Con las respuestas se traza un diagrama en el que muestran las distintas relaciones de los miembros del grupo, es decir, elaborar el sociograma.

- d) Que el profesor estimule y guíe el grupo. Dentro de este punto se considera influir en el líder del grupo cuando su actitud sea decisiva en la conducta de los demás; defender y proporcionar a los alumnos rechazados por el grupo, elogios y reconocimientos en relación con los alumnos de más prestigio, que ayuden a cambiar la imagen negativa que el grupo tiene de ellos; idear actividades que fomenten la cohesión y las estrategias para el desarrollo de la pertenencia y participación; y desempeñar una actitud flexible ante las circunstancias.
- e) Que el grupo elabore las normas del grupo de clase, pues es un medio para hacer eficaz el comportamiento y una herramienta accesorio de educación ciudadana.
- f) Hacer uso del “Proceso de solución de problemas de grupo” que consiste en explorar una situación, definir los problemas, buscar una solución y aceptarla, basándose en un plan de acción que en ocasiones posteriores sea revisado y evaluado por el grupo.⁷

Por otra parte, la psicología sociocultural trabajó con un problema al que el docente se enfrenta: la disciplina y temas conexos: autodisciplina, antidisciplina, firmeza, autoritarismo y autoconcepto.

La disciplina es un ejemplo de una situación eminentemente psico-social donde el profesor, como líder, requiere saber cómo controlar adecuadamente el grupo de clase. Por ello es conveniente hacer mención aquí del concepto de disciplina en este contexto escolar, según Pedro Hernández Hernández (1991:358) *“es la capacidad de los alumnos para autocontrolarse y evitar conductas significativamente perturbadoras, que afecten la situación del aprendizaje en el aula, la relación social con los compañeros, con el profesor o cualquier aspecto de la convivencia.”*

Sin embargo, frente a este concepto hacemos las siguientes precisiones:

⁷ Para profundizar en el tema ver: Bani, M.A. y L. V. Johnson, Classroom group behavior: Group dynamic in education, 1964, New York, Ed. Macmillan, 412 p.

- a) Que la disciplina es un medio y no un fin. Un medio que implica freno o inhibición de la libertad. Conscientizarnos de que la disciplina sí se puede transformar en fin en sí misma.
- b) Que la disciplina tiene un fin: el respeto a los demás, la libertad de los otros, tanto en la adquisición de aprendizaje como en la convivencia.
- c) Que la disciplina tiene dos importancias educativas: i) Social, se aprende a considerar la opinión externa; ii) Personal: desarrolla el autocontrol.
- d) Que se debe hacer del conocimiento del alumno, esta importancia educativa de la disciplina.

La autodisciplina es la meta de la disciplina, dicho de otra forma, es lograr que la heterodisciplina se vaya convirtiendo en autodisciplina, lo que se traduce en que los estudiantes a través de la reflexión propia y el autocontrol se dirijan a una conducta correcta a las circunstancias. Por ello, cuando se oye decir que el profesor fomenta la antidisciplina significa que no está participando en el control de las conductas perturbadoras, es decir, que se muestra permisivo y, que por ello, provoca la indisciplina en el salón de clases.

Los estudiantes sometidos por docentes autoritarios responden siendo más agresivos sobre todo para con los más débiles, y éstos, a su vez adoptan sumisión y dependencia a su líder, no comprenden la idea de “nosotros”, tienen un bajo índice de tolerancia a la frustración, son menos productivos y actúan con indisciplina cuando no hay una imagen de autoridad.

A veces no parece tan evidente que la permisividad como el autoritarismo sean negativos para el rendimiento y el desarrollo de la personalidad, pero lo cierto es que ambos casos son indicativos de falta de firmeza. En este orden de ideas, cuando no nace de los estudiantes el respeto, hay que ser firmes.

Finalmente, con motivo del interaccionismo simbólico, la conducta es resultado del autoconcepto y éste lo es de la interacción social. Los postulados interaccionistas con los siguientes: 1) la percepción de la forma en que los demás actúan con una persona influye en el autoconcepto; 2) el autoconcepto determina la propia conducta; y 3) por ende, la percepción de la forma en que los demás actúan con una persona determina el autoconcepto y el autoconcepto determina la conducta. La interacción social es circular y simbólica: circular porque las personas interactuantes son a la vez respuestas y estímulos al tiempo que son

agentes modificadores y recíprocamente modificados. El autoconcepto se define como el “conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen respecto de sí mismas, y puesto que se trata de una experiencia subjetiva, se mide a través de instrumentos autoevaluativos. Entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, hay una influencia bidireccional.

Por otra parte, un análisis psicosociocultural estudia los factores funcionales del docente y lo reduce tanto a los rasgos de personalidad del profesor y mayormente, a sus funciones como: la disciplina, el grado de organización, la motivación, su entusiasmo manifiesto, su equilibrio emocional, su capacidad de firmeza de control, su cordialidad y su relación con la participación de los alumnos en los objetivos de la clase; benefician el rendimiento académico de los alumnos. De tal forma, que ha llegado a concluir de sus experimentos acerca de la efectividad del maestro dentro del aula que: *“el estilo del profesor más avalado por los estudiantes es el organizado-estructurado-cordial-luchador”* (Heil, L.M, citado en Hernández Hernández, 2005: 356).

Por último, a las nociones del paradigma sociocultural anteriormente explicadas, se aunaron, como ya se comentó, las concepciones innovadoras de L. S. Vygotsky, quien ofreció una de las premisas centrales más consistentes dentro del paradigma, a saber, dentro de un proceso de desarrollo general, pueden distinguirse dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas y de origen diferente:

- los procesos elementales, de origen biológico, y
- las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural.

La historia de la conducta de los seres humanos nace a partir de la interrelación de estas dos líneas. De esta forma, se adentra en explicar que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural y cuando participa en dichas actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él acerca de esos instrumentos y de esas prácticas. Las distintas sociedades se han preocupado por cómo transmitir su identidad, sus valores y saberes culturales a las siguientes generaciones; las propuestas educativas variarán desde las que proponen que los sujetos más jóvenes participen directamente en los contextos y las prácticas culturales genuinas, hasta las que sostienen la necesidad de un aprendizaje formal descontextualizado.

En este sentido parece acertado ver al aula como un espacio en el que el maestro y los estudiantes negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino habilidades, valores, actitudes, normas, etcétera.

Concluimos esta aproximación al paradigma en cuestión, con la precisión de sus características:

- Problemática: el estudio sociocultural de la conciencia.
- Fundamentos epistemológicos: la mediación instrumental y social.
- Supuestos teóricos: reflexión sobre la zona de desarrollo próximo.
- Prescripciones metodológicas: la diversidad metodológica.

1.1.2.1. La zona de desarrollo próximo según Vygotsky y el andamiaje según Bruner.

Lev S. Vygotsky (2003: 116) define al desarrollo cognoscitivo como *“proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño.”*

Es evidente que el significado que expresa en el aprendizaje es desde la interacción entre aprendizaje y desarrollo pues considera al desarrollo o maduración como una condición previa del aprendizaje, pero nunca como un resultado del mismo. Siguiendo en esta línea, el autor describe las relaciones del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje, mediante dos niveles evolutivos:

1) Nivel evolutivo real: es el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Cuando se determina la edad mental de un niño a través de “tests” se habla del nivel evolutivo real.

2) Nivel de la zona de desarrollo próximo. Vygotsky se planteó por primera vez que la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros puede ser más

indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Por ejemplo: dos adolescentes, con una edad cronológica 16 y 14 años en términos de su desarrollo mental, capaces de resolver tareas cuyo grado de dificultad está situado en el nivel de 14 años, pero no serían capaces de manejar un problema cuyo nivel se sitúa más allá de los 16 años. Supongamos que se les muestra la manera de tratar el problema, pero con ayuda de un adulto. Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los 18 años, mientras que el segundo únicamente llega a los 15 años. Ahora queda claro que los niños no poseen la misma edad mental y que la diferencia entre 14 y 18, es lo que se denomina zona de desarrollo próximo, esto es, se trata del resultado de relacionar el aprendizaje con el desarrollo. Cada tipo de aprendizaje debe de llevarse a cabo de acuerdo a una edad o periodo evolutivo. La zona de desarrollo próximo es:

“ (la) distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.... Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un estado embrionario. La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo. Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, sino también aquellos que se hallan en estado de formación, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completado evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. (...) El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo. (...) lo que se encuentra hoy en la zona de desarrollo próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.” (Vygotsky, 2003: 134).

Desde luego, la zona de desarrollo próximo propuesta ofrece incrementar la efectividad y utilidad para evaluar el desarrollo mental en los problemas educacionales, y termina con el criterio inamovible de la psicología tradicional consistente en que solo actividad independiente de los adolescentes y niños representa su desarrollo mental y no su actividad imitativa; pues y esta actitud conservadora solo evalúa las respuestas que logran sin la ayuda de nadie. En este sentido, la visión Vygotsky acerca de la imitación en relación con el aprendizaje deja de considerar al primero como un proceso mecánico, ya que todo ser humano puede imitar tanto lo que está presente en el interior de su nivel evolutivo, como también las acciones que superan sus capacidades. A través de la imitación, se es capaz de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos.

“...la noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva fórmula, a saber, que el ‘buen aprendizaje’ es sólo aquel que precede al desarrollo.” (Vygotsky, 2003: 137-138).

La zona de desarrollo próximo y el desarrollo se vinculan con el lenguaje, pues éste servirá como medio de comunicación entre el adolescente y el profesor, donde lo dicho por el maestro se convertirá en lenguaje interno del alumno y permitirá que el alumno organice su pensamiento, se transforma en una función mental interna. Lo que se está dando aquí es una unidad de los procesos de aprendizaje con los procesos de desarrollo interno, donde el primero se convierte en los otros.

Las ideas respecto a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo tienden a agruparse alrededor de las ideas de andamiaje y transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor al estudiante.

La idea de andamiaje es introducida por Bruner y Woods (Good y Brophy, 1996: 169) como un término general para la asistencia en la tarea o estrategias de simplificación que podrán usar los profesores para salvar la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por su cuenta y lo que son capaces de hacer con ayuda. Los andamios son formas de apoyo proporcionadas por el profesor u otro estudiante para ayudar a los estudiantes a progresar desde sus capacidades actuales hacia el objetivo pretendido. Como los andamios usados por los pintores de casas, el apoyo proporcionado por medio del andamiaje es temporal, ajustable y se elimina cuando ya no es necesario.

Ejemplo: el profesor demuestra la ejecución de la tarea mientras verbaliza en voz alta el pensamiento que la guía.

Los seis componentes del andamiaje son (Good y Brophy, 1996: 170):

- I. Desarrollar el interés del estudiante en lograr el objetivo pretendido de la tarea.
- II. Demostrar una versión idealizada del acto que se va a ejecutar.
- III. Simplificar la tarea reduciendo el número de pasos requeridos para solucionar un problema, de modo que el estudiante pueda manejar ciertos componentes y reconocer cuándo éstos están siendo logrados con éxito.
- IV. Controlar la frustración y el riesgo en la solución de problemas.
- V. Retroalimentar para identificar las características críticas de las discrepancias entre lo que ha producido el estudiante y lo que se requiere para una solución ideal.
- VI. Motivar y dirigir la actividad del estudiante lo suficiente para mantener la búsqueda continúa del objetivo.

Asociada de manera íntima con la idea del andamiaje está la noción de transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje. Al inicio del proceso, el profesor asume la mayor parte de la responsabilidad de la estructuración y manejo de las actividades del aprendizaje y proporciona a los estudiantes una gran cantidad de información, explicación, modelamiento u otras entradas. Sin embargo, conforme los estudiantes desarrollan pericia pueden comenzar a asumir la responsabilidad de regular su propio aprendizaje haciendo preguntas y trabajando en aplicaciones cada vez más complejas con grados crecientes de autonomía. El profesor todavía proporciona los andamiajes necesarios para ayudarlo.

1.1.2.2. El aprendizaje como resultado del desarrollo de procesos superiores según Vygotsky.

Vygotsky (2001: 18) propone que al estudiar la conciencia se debe atender a la actividad socialmente significativa, en razón de que la conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás: *“El mecanismo del comportamiento social y el mecanismo de la conciencia son el mismo”*, donde las funciones mentales superiores del ser humano deben considerarse productos de una actividad mediada.

Es muy interesante cómo Vygotsky analiza a través de tres principios las funciones psicológicas superiores:

- Análisis del proceso, no del objeto. Se trata del uso de la psicología evolutiva, no de la psicología experimental.
- Explicación versus descripción. La descripción no revela las relaciones dinámico-causales reales que subyacen a los fenómenos. Distinguir entre lo fenotípico (descriptivo) y lo genotípico (explicativo).
- El problema de la conducta fosilizada. A menudo hay procesos ya desaparecidos, por lo que se puede estudiar algo desde el punto de vista histórico, como proceso de cambio.

Vygotsky establecía una distinción fundamental entre las funciones 'inferiores' o mentales naturales, tales como la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad, y las funciones 'superiores', o culturales, que son específicamente humanas y van apareciendo gradualmente en el curso de una transformación radical de las funciones inferiores. Las funciones inferiores no desaparecen en una psique madura, pero se estructuran y organizan según objetivos sociales y formas de conducta específicamente humanos.

Para Vygotsky el lenguaje y el habla tienen una doble función:

- Son un instrumento psicológico que ayuda a formar otras funciones mentales.
- Son una de las funciones mentales, lo que significa que experimentan un desarrollo cultural.

De ahí que el autor se centre a demostrar que el pensamiento y el habla tienen raíces diferentes que sólo se funden en un determinado momento de la ontogénesis entendida como origen o evolución del ser, después del cual estas se desarrollan juntas bajo una influencia recíproca, se trata de un enfoque interfuncional, es decir, de relación entre las funciones mentales superiores.

La función mental superior se basa en la transformación de las funciones naturales en funciones culturales bajo la influencia de los instrumentos psicológicos. La interacción de las funciones mentales superiores forman los sistemas funcionales (Vygotsky, 2001: 23).

“El progreso en el pensamiento no es paralelo al progreso en el habla. Sus dos curvas de crecimiento se cruzan una y otra vez. Puede alinearse y correr juntas, incluso fundirse por un tiempo, pero siempre vuelven a separarse...el habla no puede ser descubierta sin pensar... El pensamiento y el habla siguen líneas diferentes que luego se encuentran, por lo que el pensamiento se hace verbal, y el habla, racional.” (Vygotsky, 2001: 107).

El crecimiento intelectual del niño depende de su dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje.

El punto toral en la formación de conceptos es un uso funcional de la palabra, o de cualquier signo, como medio para fijar la atención, seleccionar los rasgos definitivos, analizarlos y sintetizarlos. La formación de conceptos es el resultado de una actividad compleja, en la que intervienen todas las funciones intelectuales básicas: asociación, atención, imágenes, juicios, entre otras, funciones que se vuelven insuficientes sin el uso de un signo o palabra, toda vez que las palabras y signos son los medios que dirigen las operaciones mentales, controlan su curso y las canalizan hacia la resolución del problema que afrontamos.

Los verdaderos conceptos son imposibles sin palabras, y el pensamiento por conceptos no existe más allá del pensamiento verbal. Por esta razón, el factor principal en la formación de los conceptos y su causa generativa es un uso específico de las palabras como instrumentos funcionales.

A diferencia del desarrollo de los instintos, el pensamiento, y la conducta de los adolescentes no son inducidos desde dentro, sino desde fuera, por el ambiente social. Las tareas que la sociedad impone al adolescente cuando éste entra en el mundo cultural, profesional y cívico de los adultos, sin duda se convierte en un factor importante en la aparición del pensamiento conceptual. Si el medio no presenta tales tareas al adolescente, no le plantea nuevas exigencias ni estimula su intelecto proporcionándole una serie de metas nuevas, su pensamiento no consigue alcanzar los estadios superiores o los alcanza con mucho retraso.

El uso significativo de la palabra como un medio de formación de conceptos es la causa psicológica inmediata del cambio radical en el proceso intelectual que tiene lugar en el umbral de la adolescencia. Aprender a dirigir los procesos mentales propios con la ayuda de palabras

o signos forma parte integrante del proceso de la formación de conceptos. La capacidad para regular las acciones personales utilizando medios auxiliares sólo alcanza su pleno desarrollo en la adolescencia” (Vygotsky, 2001: 125).

“La verdadera formación de conceptos y el razonamiento abstracto sólo aparecen en los adolescentes” (Vygotsky, 2001: 119).

1.1.2.3. Formación de los conceptos científicos y los espontáneos según Vygotsky.

Los conceptos científicos se desarrollan en condiciones de cooperación sistemática entre el niño y el maestro. El desarrollo y maduración de las funciones mentales superiores del niño son los frutos de esta cooperación. El progreso de dicho desarrollo se manifiesta en la creciente *relatividad* del pensamiento causal y en la obtención de una cierta *libertad* de pensamiento en los conceptos científicos. Éstos se desarrollan antes que los conceptos espontáneos porque se benefician de la sistematicidad de la instrucción y la cooperación. Esta temprana madurez de los conceptos científicos les da el papel de guía propedéutica en el desarrollo de los conceptos espontáneos.

La dificultad de los conceptos espontáneos consiste en la incapacidad del adolescente para utilizarlos libre y voluntariamente y para formar abstracciones, mientras la dificultad de los conceptos científicos radica en su *verbalismo*, es decir, en su excesiva abstracción y alejamiento de la realidad.

Un concepto científico es más que la suma de ciertos vínculos asociativos formados por la memoria, más que un mero hábito mental; es un auténtico y complejo acto de pensamiento que no se puede enseñar mediante la ejercitación y al que sólo se puede llegar cuando el desarrollo mental del niño ha alcanzado el nivel requerido. A cualquier edad, un concepto expresado en una palabra representa un acto de generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. Cuando el niño aprende una palabra nueva, el desarrollo verbal acaba de empezar; al principio, la palabra es una generalización del tipo más primitivo; conforme se desarrolla el intelecto del niño, es reemplazada por generalizaciones de un tipo cada vez más elevado (un proceso que culmina con la formación de los verdaderos conceptos). El desarrollo de los conceptos, o significados de las palabras, presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales (atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad para comparar y

diferenciar). Estos complejos procesos psicológicos no pueden ser dominados mediante el mero aprendizaje inicial.

Cada vez que se introduce un concepto nuevo en el estudiante significa activar el proceso de su apropiación. La introducción deliberada de conceptos nuevos no impide el desarrollo espontáneo, sino que le traza nuevos caminos.

Piaget (Vygotsky, 2001: 120) distingue claramente entre las ideas del niño sobre la realidad, desarrolladas principalmente mediante sus propios esfuerzos mentales, y las que son fruto de la influencia decisiva de los adultos; denomina al primer grupo *espontáneo* y al segundo, *no espontáneo*. Ambos procesos de desarrollo de conceptos espontáneos y no espontáneos se relacionan y se influyen constantemente entre sí. Son partes de un único proceso: el desarrollo de la formación de conceptos, afectado por condiciones externas e internas variables, pero que esencialmente es un proceso unitario, no un conflicto de formas de pensamiento antagónicas y mutuamente excluyentes.

El bachillerato es una de las principales fuentes de conceptos del adolescente y, por tanto, una fuerza poderosa que dirige su evolución y determina el destino de la totalidad de su desarrollo mental.

Los conceptos científicos, que se originan en la instrucción del aula, se distinguen de los conceptos que se desarrollan en la vida cotidiana. Hay razones serias para creer que entre los conceptos espontáneos y científicos existen unas relaciones semejantes. Ante todo, el desarrollo de los conceptos, tanto espontáneos como científicos, pertenece al aspecto semántico del desarrollo del habla. Para estudiar la relación entre el desarrollo de los conceptos científicos y el de los cotidianos, necesitamos un criterio comparativo que de cuenta de las características típicas de los conceptos cotidianos de la edad escolar y la dirección de su desarrollo durante dicha edad académica.

Hacerse conciente de una operación mental significa transferirla del plano de la acción al del lenguaje, es decir, recrearla en la imaginación para poder expresarla con palabras. Este cambio no es rápido ni fácil. La ley establece que el dominio de una operación en el plano superior del pensamiento verbal presenta las mismas dificultades que el dominio previo de esa operación en el plano de la acción. Esto explica la lentitud del progreso: *“los cambios en la composición*

funcional de la conciencia, son el verdadero núcleo del desarrollo mental'. (Vygotsky, 2001: 168).

Los conceptos científicos cuentan con un sistema jerárquico de interrelación, medio en el que se desarrollan primero la conciencia y el dominio, para trasladarse después a otros conceptos y a otras áreas de pensamiento.

La conciencia reflexiva le llega al adolescente a través del portón de los conceptos científicos.

La sistematización y la conciencia no proceden del exterior, presuponen la existencia de representaciones ricas y relativamente maduras. El razonamiento sistemático, que se adquiere inicialmente en la esfera de los conceptos científicos, traslada después su organización estructural a los conceptos espontáneos, remodelándolos 'desde arriba'. La interdependencia de los conceptos espontáneos y científicos procede de las relaciones especiales que existen entre el concepto científico y el objeto. En los conceptos científicos que el adolescente adquiere en la escuela, la relación con un objeto es mediada desde el principio por algún otro objeto.

Los fundamentos de sistematización entran primero en la mente del adolescente a través de su contacto con los conceptos científicos y, después, son transferidos a los conceptos cotidianos, cambiando su estructura psicológica de arriba abajo. El concepto científico así, se halla en una relación diferente con el objeto, en una relación factible sólo en forma conceptual, la cual, a su vez, es posible sólo mediante un sistema de conceptos. La distinción entre conceptos espontáneos y no espontáneos coincide lógicamente con la distinción entre conceptos empíricos y científicos.

La conciencia es producto de la falta de sistematización de los conceptos espontáneos. El uso conciente de los conceptos se puede lograr mediante su sistematización, basada en sus relaciones de generalidad entre los conceptos. Al mismo tiempo, el uso conciente de los conceptos implica que éstos se puedan controlar voluntariamente.

Dominar un nivel superior en la esfera de los conceptos científicos también eleva el nivel de los conceptos espontáneos. Una vez que el adolescente ha alcanzado conciencia y control en una clase de conceptos, todos los conceptos formados previamente se reconstruyen de acuerdo

con esto (dominar un nivel superior en la esfera de los conceptos científicos también eleva el nivel de los conceptos espontáneos).

Los conceptos científicos y espontáneos del adolescente se desarrollan en direcciones opuestas: comenzando en puntos muy alejados, van al encuentro uno del otro. El niño se hace conciente de sus conceptos espontáneos relativamente tarde; de su capacidad para definirlos con palabras, para operar con ellos a voluntad, aparece mucho después de que ha adquirido los conceptos. Tiene el concepto, pero no es conciente de su propio acto de pensamiento. El desarrollo de un concepto científico, por otro lado, *comienza* habitualmente con su definición verbal y su uso en operaciones no espontáneas, con el trabajo sobre el concepto mismo. Empieza su vida en la mente del niño en el nivel que sólo más tarde alcanzarán sus conceptos espontáneos.

Esta diferencia se debe a los modos diversos en que surgen las dos clases de conceptos. El inicio de un concepto espontáneo se puede remontar habitualmente a un encuentro cara a cara con una situación concreta, mientras que un concepto científico implica desde el principio una actitud 'mediada' hacia su objeto. Aunque los conceptos científicos y los espontáneos se desarrollan en direcciones opuestas, los dos procesos están íntimamente conectados. El desarrollo de un concepto espontáneo debe haber alcanzado un determinado nivel para que el adolescente sea capaz de asimilar un concepto científico relacionado con el concepto espontáneo. Los conceptos científicos crecen de arriba a abajo gracias a los conceptos espontáneos; los conceptos espontáneos crecen de abajo a arriba gracias a los conceptos: *"Cualquier concepto puede ser formulado con la ayuda de otros conceptos en un número ilimitado de formas.* (Vygotsky, 2001: 188).

Los significados de las palabras son formaciones dinámicas, no estáticas, que cambian conforme el adolescente se desarrolla: cambian también con las formas diversas en que funciona el pensamiento.

En el habla escrita, al excluirse la entonación y el conocimiento del sujeto, estamos obligados a usar muchas más palabras y a usarlas con mayor precisión, en razón de que es una forma de habla más elaborada. Mientras, el pensamiento se origina por la motivación, a través de deseos, necesidades, intereses y emociones, una comprensión del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos esta base afectivo-volutiva, es decir, de su motivación.

1.1.3. Paradigma Constructivista.

El antecedente principal de la corriente Constructivista está en el movimiento de la Escuela Activa.⁸ Este paradigma guarda estrecha relación con el paradigma cognoscitivo, la visión que los separa consiste en la forma de transmisión del aprendizaje, los teóricos que tratan esta

⁸ El Constructivismo es una expresión del movimiento de la Educación Activa donde confluyeron tanto interpretaciones ideológicas como visiones pedagógicas diversas, que impactó en el modelo de organización escolar y la dinámica de la vida cotidiana en las aulas dentro de contextos escolares conservadores, sobre todo en los países europeos durante la primera mitad del siglo XX. El movimiento de la Escuela Activa constituyó una vertiente liberal y antiautoritaria sin precedentes, que tuvo una influencia muy importante en dos aspectos centrales del actual paradigma constructivista:

1. En la adopción de nuevas aproximaciones teóricas producidas por las Psicologías del Aprendizaje.
2. En la apropiación de distintas maneras de acercarse a la Filosofía del Conocimiento.

El Constructivismo dotó a la Escuela Activa de dos tareas que esta última dejó pendientes durante su proceso de desarrollo: recuperar lo mejor del debate psicológico y epistemológico de su tiempo e incorporar dicho debate a un cuerpo conceptual renovado y consistente. Me refiero específicamente al proceso en el cual sus precursores principales lograron establecer una conexión singular de cuatro aproximaciones teóricas con orígenes totalmente independientes:

- Una concepción epistemológica que en particular estaba centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente (la Epistemología Genética).
- Una visión que dota a la Psicología del aprendizaje escolar de un apellido propio: "lo significativo" (David Ausubel).
- Una teoría sobre el pensamiento humano que reconoce la influencia sociocultural en los aprendizajes y del desarrollo intelectual (específicamente en el desarrollo del lenguaje) de los niños (Lev Vigotsky).
- Las aportaciones de la llamada Ciencia Cognitiva (Jerome Bruner, Robert Posner, Glaser, entre otros) que nutren al constructivismo de un conjunto de conceptos sin precedentes y que otras aproximaciones no generaron (por ejemplo, novedosas incursiones en torno al concepto de esquema mental o las ideas para desarrollar mapas conceptuales).

En síntesis plantea nuevas rutas de discusión no sólo en el plano del diseño y desarrollo curricular, sino en la revisión crítica de la organización de la escuela como institución dinámica de la sociedad civil, por lo que no podríamos dejar de incluir en el debate las nociones de: "fines" de la educación, selección de contenidos, métodos de enseñanza, evaluación de aprendizajes, perfiles de ingreso y egreso, condiciones ambientales para el aprendizaje, etcétera, a partir de una base epistemológica alternativa.

La corriente constructivista centra en el alumno el rol principal de la "Acción" durante los procesos y episodios de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, mismos que, al visualizarse como procesos complejos, se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales determinados, aunque sus productos se manifiesten en forma individual. Por consiguiente, al constructivismo se le puede identificar como una vertiente del pensamiento educativo que se basa en una teoría psicológica del aprendizaje humano, y que intenta constituirse en un movimiento pedagógico en un sentido amplio. Y en todo caso, si llegara a tener ese estatus (como movimiento pedagógico), estaría colocado hoy en día en un proceso de transición, puesto que se puede transformar más tarde en un movimiento psicopedagógico robusto.

El Constructivismo aporta a los sistemas educativos

- 1) Comprensión de los procesos humanos de creación, producción y reproducción de conocimientos.
- 2) Desarrollo de nuevos enfoques, aplicaciones didácticas y concepciones curriculares en cualquier ámbito de la educación escolarizada, así como una serie de innovaciones importantes dirigidas al corazón mismo de las prácticas educativas, en congruencia con una visión activa de la docencia y los aprendizajes escolares, a fin de reformular la teoría y práctica de la educación desde determinadas concepciones psicopedagógicas.

transmisión en su mayoría son cognoscitivistas que favorecen los modelos constructivistas del aprendizaje. En palabras de Thomas L. Good y Jere Brophy, los modelos constructivistas son:

“modelos de aprendizaje que enfatizan el desarrollo del conocimiento nuevo en los estudiantes por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo. En lugar de recibir de manera pasiva o tan sólo copiar la información de los profesores o de los libros de texto, median de manera activa la información de entrada tratando de darle sentido y de relacionarla con lo que ya conocen respecto al tema.” (Good y Brophy, 1996: 156).

La mayor aportación del constructivismo es lograr que la información sea asimilada por el alumno a través de la construcción de representaciones del aprendizaje nuevo, apropiándose a través de parafrasear con su lenguaje propio los contenidos y teniendo en cuenta sus significados y alcances.

Las construcciones del estudiante pueden incluir o no la reconstrucción completa y precisa de lo que intentó transmitir el profesor. Aun cuando el mensaje básico es reconstruido como se pretende, queda conectado a la serie única de entendimientos anteriores de cada aprendiz. Como resultado, cada estudiante construye una serie única de significados e implicaciones de la misma serie de ideas y las archiva en la memoria como corresponde. Los constructivistas creen que los modelos de aprendizaje deben poner un énfasis mucho mayor en la propia construcción y organización del conocimiento del aprendiz“(Good y Brophy, 1996: 165).

La idea del modelo constructivista es el concepto de red de la estructuración del conocimiento, dicho de otra forma, ya no se ve al conocimiento como algo compuesto por jerarquías lineales, sino como algo compuesto por redes estructuradas alrededor de ideas clave. Estas redes de conocimiento incluyen hechos, conceptos y generalizaciones, junto con valores, disposiciones, conocimiento procedural y conocimiento condicional. A través de ella se puede aprender casi en cualquier parte, no sólo en el extremo inferior de una jerarquía lineal.

El constructivismo enfoca al conocimiento como construcción social, donde la comunicación de las ideas por parte del estudiante lo obliga a articular dichas ideas con mayor claridad, lo cual agudiza sus concepciones y a menudo lleva al reconocimiento de conexiones nuevas. Como resultado, las estructuras cognoscitivas se desarrollan mejor, mejor diferenciadas y mejor

organizadas. En este énfasis en el diálogo o discusión de los alumnos se propicia el aprendizaje cooperativo que es construido mientras los estudiantes trabajan en grupos pequeños.

Rolando García (2000) analiza la teoría constructivista del conocimiento basándose en la tesis piagetana de los esquemas de acción y afirma que el ser humano desde su nacimiento cuenta con acciones predeterminadas de manera biológica, tales como el mirar o chupar un objeto, acciones que la ser ejercitadas y repetidas en forma ordenada, regularizada y coordinada generan un *esquema de acción*. Donde los elementos de esos esquemas de acción no son más que el motriz, el sensorial, el perceptivo, el afectivo y el volitivo. Cuando un esquema de acción adquiere significación a través del proceso de asimilación y acomodación de los esquemas de acción anteriores, permite que aquello que era una acción predeterminada biológicamente se convierta en “se trata de algo que estoy conociendo que tiene la capacidad de hacer X cosa”, como por ejemplo: “se trata de algo chupable”. De tal forma que cuando dicho esquema de acción se torna deliberado permite al sujeto anticipar resultados de una acción, es decir, permite pasar de: “Lo chupé y supo a algo” a “Si lo chupo, sabrá a algo”, el primer caso es un caso particular y una constatación, mientras que el segundo, es una relación entre acciones, un caso general y una inferencia. (García, 2000: 93-114).

En este sentido, las estructuras pueden ser pensadas como el conjunto de respuestas que tienen lugar luego de que el sujeto de conocimiento ha adquirido ciertos elementos del exterior. Así pues, el punto central de lo que podríamos llamar la teoría de la fabricación de la inteligencia es que ésta se “construye” en la cabeza del sujeto, mediante una actividad de las estructuras que se alimentan de los esquemas de acción, o sea, de regulaciones y coordinaciones de las actividades del adolescente. La estructura no es más que una integración equilibrada de esquemas. Así, para que el niño pase de un estado a otro de mayor nivel en el desarrollo, tiene que emplear los esquemas que ya posee, pero en el plano de las estructuras (García González, 1991: 71).

Así muestra lo que a nuestro parecer es una de las aportaciones más importantes, señala que en el caso de las constataciones se da el germen de las ciencias empíricas o de las relaciones causales, y en el caso de las inferencias, se da el germen de la Lógica formal y las Matemáticas o relaciones lógicas.

Pero el autor continúa, afirma de manera por demás acertada que tales mecanismos operan en el desarrollo cognoscitivo del hombre, porque el individuo aplica dichos esquemas de acción ya constituidos a otros contenidos, esto es, transfiere o mantiene y cambia el contenido de dichos esquemas a fin de coordinar sus propias acciones, ello significa que usa las formas sin sus contenidos para aplicarlas a otras situaciones.

De una forma no alejada, muestra que existen varios procesos constructivos del conocimiento, tales como la abstracción y la generalización, donde la primera puede ser de dos clases, empírica (abstracción de las propiedades de los objetos que son separadas de otras para analizarlas de manera independiente) o reflexiva (acciones y operaciones del sujeto); y la segunda, inductiva (constatación de los hechos repetidos a su elevación a leyes generales) y constructiva (la producción de nuevas formas). Tales procesos cognoscitivos requieren de las diferencias e integraciones constantes, así como de la comparación y la transformación.

Como conclusión, precisa que es dentro de un esquema de acción sobre el que se debe incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno a través de la elaboración de los materiales didácticos.

1.2. PERSPECTIVA SOCIOCONSTRUCCIONISTA COMO PARTE DE LA PSICOLOGÍA COLECTIVA.

Las nuevas formas de comunicación han provocado un cambio en la forma en que los seres humanos interactuamos, ante esta narrativa resurgió la psicología colectiva⁹ como un área de la psicología social y como forma de comprensión de la vida colectiva que había quedado relegada. De manera aparejada visiones sociológicas similares enfocaron lo colectivo e impulsaron este tipo rumbo -Norbert Elias y Maffesoli son un claro ejemplo- con nociones de la vida cotidiana, la afectividad colectiva, los conocimientos populares y retórica del pensamiento social. Norbert Elias (1995) con su teoría del símbolo y Maffesoli (1993) con su obra del conocimiento ordinario.

⁹ Cuando la psicología colectiva quedó olvidada, su tarea fue adjudicada al campo más general, el de la psicología social, que finalmente mantenía un corte individualista.

Su resurgimiento tiene mucho que ver con Fernández-Christlieb¹⁰ con la apertura al conocimiento social como objeto cultural y su papel en la construcción de la realidad. Cada sociedad orientada en un tiempo tiene una forma de representarse y de acumular el conocimiento societal así como de transmitirlo; dicho de otra forma, cada época cuenta con una manera de pensar y una retórica que se caracteriza por corresponder a las necesidades existentes en ese momento histórico.

Dentro de esta forma de repensar el estudio del conocimiento societal, se aproxima la vertiente construccionista (continúamente confundida con el constructivismo) del conocimiento científico; cuestionando el estatus del conocimiento, la forma de comprender la epistemología en la práctica, la existencia de negociaciones en la elaboración de conocimientos científicos y no la supeditación de significados universales. Dicho de otra forma, el construccionismo escenifica al conocimiento científico como inacabado, controvertible y sujeto a debate; reduce la construcción del conocimiento científico a un relativismo metodológico, se torna flexible al estudiarlos y finalmente, argumenta los resultados como una cuestión de retórica.

El socioconstruccionismo o construccionismo social es una perspectiva crítica de la psicología social que se benefició del construccionismo para formar una corriente gnoseológica colectiva dentro de la propia psicología colectiva. Sus expositores, Kenneth Gergen (EUA) y Tomás Ibáñez-Gracia (España), se aproximan al estudio del ser humano como parte de los procesos de comunicación, lenguaje y conocimiento. Por otro lado, retoman las corrientes críticas de la psicología social y establecen puntos en común con la psicología colectiva.

Las corrientes construccionistas nacen en oposición a las visiones en las que la realidad es considerada como una condición independiente del observador, posición reinante en el conocimiento científico. La discusión surge entre el realismo y el relativismo, donde el construccionismo apoya un enfoque realista.

Con motivo de la forma equivocada de confundir al constructivismo y el construccionismo, no se ha podido precisar que aun cuando ambos tienen en común lograr la construcción del conocimiento, el constructivismo se basa en la construcción del conocimiento y la realidad social, pero como un proceso individual, de índole cognoscitiva.

10 Fernández Christlieb, Pablo. El concepto de psicología colectiva, 2006: 37. Así como: Fernández Christlieb, Pablo. La psicología colectiva un fin de siglo mas tarde: su disciplina, su conocimiento y su realidad, 1994: 24.

A fin de esclarecer las diferencias entre estos modelos teóricos, aportamos el siguiente cuadro de diferencias:

Cuadro # 1: Diferencias entre los esquemas del constructivismo, construccionismo y socioconstruccionismo.		
CONSTRUCTIVISMO	CONSTRUCCIONISMO	SOCIOCONSTRUCCIONISMO
Tiene origen en el cognoscitvismo de Jean Piaget.	Tienen origen en las materias de comunicación y sociología.	Tienen origen en la psicología social y sociología del conocimiento, principalmente; y surge como una parte del construccionismo.
Analiza procesos internos	Analiza procesos externos.	Construye la realidad basándose en las relaciones entre sujetos.
Está en contra del dualismo sujeto-objeto.	Está en contra del dualismo sujeto-objeto.	Ve a la mente como un proceso comunicativo (no proceso cognoscitivo interno).
Rechaza a la concepción representacionista de la realidad.	Rechaza a la concepción representacionista de la realidad.	El conocimiento y la realidad social son un proceso de construcción social que se genera en la interacción social a través de la comunicación y del lenguaje.
Destaca al individuo, donde éste conoce al interaccionar con el mundo.	Destaca las relaciones sociales, donde el conocimiento se logra a través de ellas.	Las realidades sociales se construyen en la medida que las personas hablan, discuten y escriben sobre el mundo.
La construcción del mundo está en la mente de las personas.	Tiene influencia del discurso del ser humano.	
	Atención en el lenguaje como proceso micro-social.	

1.2.1. Abordar el conocimiento científico desde la perspectiva socioconstruccionista.

El Socioconstruccionismo viene a terminar con la retórica de la verdad científica para develar el discurso de poder en el que se ha desenvuelto la psicología social y, en general, las ciencias (Dudet Lions, 2004: 70). Además cuestiona el utilitarismo del conocimiento científico, los procedimientos que se realizan y la sobre-especialización del conocimiento, también se centran en el poder que ejerce el conocimiento científicista al estar avalado por una ideología que muestra a la razón científica un valor ahistórico.

Desde la época de la Ilustración y la modernidad, la dirección empírico-positivista se ha basado en una narrativa de la verdad científica, que a su vez se ampara en el exclusivismo, el objetivismo, el valor probatorio de la información, el absolutismo y la legitimación ideológica en aras del conocimiento científicamente válido. Y, muy a pesar de su naturaleza, las ciencias sociales han retomado esta narrativa de la verdad científica, a fin de lograr el reconocimiento y valor que concede dicha retórica. En este contexto, la corriente empírico-positivista no se abre a la discusión, a la argumentación, a la confrontación, ni a la diversidad de interpretaciones.

Una de las mayores críticas al objetivismo consiste en que la verdad no tiene características trascendentales y son relativas a las convenciones, tanto sociales como científicas.

En contra de la línea empírico-positivista, y para romper con esta continúa forma de abordar la realidad, aparecen las bases de la perspectiva socioconstuccionista:

- *“Los procesos sociales son intrínsecamente históricos. Dado que los procesos sociales, están formados por los contenidos históricos que son concretos y particulares, éstos no pueden ser mecanismos generalizables.*
- *Los fenómenos sociales están constituidos desde una perspectiva hermenéutica y por este carácter hermenéutico es imposible someterlos a modelos predictivos.*
- *Tanto el trabajo científico como la razón científica, son prácticas sociales, históricas y contingentes.”* (Dudet Lions, 2004: 61).

Esta posición permite que los estudiantes a quienes va dirigido el conocimiento científico puedan intervenir en los debates y en la validación de este conocimiento, por lo que también se hace indispensable la utilización de un lenguaje asequible e incluso lego, de la vida cotidiana. En este respecto, el lenguaje es más que una herramienta para la descripción de los sucesos del mundo, un medio capaz de reflejar la realidad, es el medio para representar y comprender la realidad, que crea un área de experiencias comunes, dando como resultado la cultura. En este sentido, el lenguaje, es la base del conocimiento sobre todo lo que nos rodea y nos transporta al pensamiento, y finalmente, el lenguaje adquiere significado según el sentido con el que en un momento determinado se comunica la sociedad.

Es claro, la idea de que el lenguaje es un medio para la construcción de la realidad social, y es por esta razón que se supera la presentación individualista del conocimiento, para remplazarla

por una presentación social del conocimiento. En estas condiciones, es posible hablar de una determinación social del lenguaje, dado que depende de categorías analíticas dadas por la interdependencia en el contexto social así como por el uso social e histórico; y por ello, los conocimientos son temporales o transitorios e incompletos.

En este sentido, Norbert Elías (1995) afirma que el conocimiento no lo produce un individuo aislado, que existen condiciones sociales en la producción del conocimiento, y que los procesos a nivel superior de síntesis no se deben a la propia inteligencia aislada de un individuo, sino que provienen del desarrollo global de conceptos en una sociedad: *“El proceso de aprendizaje se debe a las experiencias colectivas de un grupo completo a lo largo de generaciones.”* (Elías, 1995: 113).

Llegamos al punto de abordar los obstáculos que bloquean una plena asunción de la postura constructorista del conocimiento, según Tomás Ibáñez Gracia (1992: 22):

1. La supuesta dicotomía o dualidad sujeto/objeto.
2. La concepción representacionista del conocimiento
3. La creencia en la verdad.
4. La creencia de que el cerebro es la fábrica del conocimiento y la sede del pensamiento.

1. La supuesta dicotomía o dualidad sujeto/objeto. Impide escudriñar el conocimiento para detectar lo que en él proviene del sujeto y del objeto, considerando estos dos elementos como entidades preexistentes al propio conocimiento. La historia de la reflexión sobre el conocimiento es de constantes polémicas y de incesantes enfrentamientos dialécticos acerca del papel que desempeñan respectivamente el sujeto por una parte y el objeto por otra, en la confrontación del conocimiento...los que privilegian el sujeto, como los que privilegian al objeto, imponen fuertes limitaciones al carácter construido del conocimiento. Ejemplo de ello son los idealistas vs. racionalistas; los empiristas vs. realistas, o bien, los interaccionistas.

2. La concepción representacionista del conocimiento.

“Kant...nos dice que el ser humano no tiene posibilidad alguna de acceder a la realidad tal y como es. En efecto, intervienen tantas mediaciones entre nosotros y lo que llamamos realidad, que nunca podemos saber cómo es esa realidad con

independencia de dichas mediaciones. Esto es, no es posible distinguir entre nuestra inteligencia del mundo y el mundo cómo tal...sin embargo, la concepción representacionista del conocimiento sigue predominando en nuestra cultura...Cuando elaboramos un conocimiento...estamos construyendo de par en par un objeto original que no traduce nada y que no representa ningún trozo de realidad con el cual estaría en correspondencia... si lo que se construye tiene determinadas finalidades, éstas orientan las características de la construcción...Los efectos que esperamos produzcan tal o cual conocimiento marcan su forma, y lo único que podemos decir de tal o cual conocimiento es que es eficaz para las finalidades que perseguíamos, nunca que es verdadero o que representa la realidad.” (Ibáñez Gracia, 1992: 24).

3. La creencia en la verdad. La sociedad cuenta con un sistema de la verdad que norma a su interior los discursos que son legítimos y los que no lo son. Dicho régimen de verdad cambia de acuerdo con el tiempo y las sociedades; no obstante, el carácter absoluto y trascendente del criterio de verdad ha permanecido, dado que en dicho carácter radica la esencia de la verdad, pues ésta no puede ser relativa a situaciones e ideas específicas. Además, la verdad cuenta con una función, la de regular y la de producir consenso y la de acatarla sin necesidad de recurrir a la fuerza. Por ello, para ser un constructor, se debe terminar con esta creencia en la verdad, ya que los criterios de la verdad son obra nuestra, y por lo tanto son tan contingentes y relativos a nuestras cambiantes prácticas como cualquier otra cosa que resulte de nuestro quehacer.

Hay que remplazar este criterio de la verdad por otros, a fin de evaluar cualquier otro conocimiento, tales como:

- La coherencia,
- la utilidad,
- la inteligibilidad de las operaciones que permite realizar,
- los efectos que produce,
- el rigor de su argumentación,
- el valor de uso y
- la adecuación a las finalidades que se le asigna al conocimiento.

4. La creencia de que el cerebro es la fábrica del conocimiento y la sede del pensamiento.

Es usual ver que los seres humanos piensen que los procesos cognoscitivos se encuentran insertos dentro del cerebro humano, pero el pensamiento no constituye una propiedad de él. Centrarnos en el cerebro como base del pensamiento genera la desvaloración de las producciones y prácticas sociales en la conformación de conocimiento así como del pensamiento. No hay que olvidar que la manera en que se piensa depende de la organización de nuestras neuronas, pero también de la naturaleza y de las producciones sociales. De ahí que se considere que existen varias condiciones del pensamiento: su localización en el cerebro, la existencia de una producción social, y la interacción cerebro/sociedad. No se trata de una sustancia sino de un proceso:

“un proceso cognoscitivo se modifica a medida que cambian las tecnologías de la inteligencia (escritura, imprenta, microinformática, etcétera.); nuestra forma de pensar es inseparable de ellas, pero éstas definen con tanta profundidad lo que somos que resulta difícil calibrar lo que les debe nuestra forma de ser. Están incorporadas tan constitutivamente a nuestra manera de pensar que no percibimos su presencia y estamos convencidos de que las modalidades de nuestro pensamiento lejos de ser contingentes, e históricamente construidas, son consustanciales a la estructura de nuestro cerebro.” (Ibañez Gracia, 1992: 26).

En suma, las aportaciones de los diversos paradigmas de la educación en el marco teórico del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho, son:

- Del paradigma cognoscitivo: el aprendizaje significativo por recepción y aprendizaje significativo por descubrimiento de Ausubel¹¹ y sus formas de plantear materiales

¹¹ En cuanto al aprendizaje significativo por recepción y aprendizaje significativo por descubrimiento nos enfocamos al primer aprendizaje (por recepción), que aun cuando pareciera pasivo, este adjetivo depende de la forma en que proceda el profesor y el mismo estudiante, esto es, si el primero usa métodos expositivos de enseñanza basados en materiales que resulten significativos (como en adelante se verá, emplearemos las problemáticas socio-culturales del alumno como materiales significativos) para el proceso de internalización de conocimientos del estudiante, a fin de que analice y relacione los contenidos con la estructura cognoscitiva que le otorgan sus vivencias, experiencias y conocimientos científicos y no científicos que ya se encuentran asimilados en dicha estructura cognoscitiva; además, el docente esta en posibilidad de obtener más beneficios de él cuando existen grandes cantidades de materiales o contenidos a desarrollar en clase. En el segundo aprendizaje (por descubrimiento), el aprendizaje por descubrimiento nos servira para resolver problemas jurídicos cotidianos utilizando, como después veremos, para plantear estos problemas, el “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos, que directamente plantean el aprendizaje significativo por descubrimiento.

significativos al alumno; los factores que son importantes en la formación y asimilación de conceptos también del mismo autor; la forma de enseñar al estudiante a usar las categorías como herramienta que sirve para distinguir entre los *atributos definitorios predictivos* a través del manejo efectivo de los indicadores (atributos) para generar estas distinciones de Bruner, sus categorías conjuntivas, disyuntivas y relacionales, así como la manera de asistir al alumno cuando recibe mucha información a nivelar la cantidad de atributos de los conceptos; y además, las condiciones en que deben ser mostrados los conceptos por parte del profesor a fin de que faciliten la asimilación de conceptos.

- Del paradigma sociocultural: la consideración de la clase como grupo en el que la cohesión entre los estudiantes fomenta el rendimiento académico; la estimulación y motivación al alumno a través del autoconcepto, el autocontrol y la autodisciplina; el percibir al aula como un espacio en que el maestro y los estudiantes negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los saberes, valores, habilidades, actitudes, y conceptos; el nivel de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, como un nivel del proceso evolutivo relacionado con las aptitudes de aprendizaje del alumno, que ya de por sí trae la posibilidad de que lo que los estudiantes pueden hacer con ayuda del maestro es indicativo de su desarrollo mental; el andamiaje para asistir a el estudiante en sus tareas para salvar la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por su cuenta y lo que son capaces de hacer con ayuda; la consideración de que el pensamiento y el habla son dos curvas de crecimiento que corren juntas y se entrecruzan, por lo que el pensamiento se hace verbal y el habla, racional; y que otra manera de formar conceptos es a través de el desarrollo de las funciones mentales superiores, entre ellas el lenguaje y diálogo en el aula.
- Del paradigma constructivista: los procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo con que el alumno ya cuenta; que el individuo aplica esquemas de acción ya constituidos a otros contenidos, los transfiere o mantiene y cambia el contenido de dichos esquemas a fin de coordinar sus propias acciones, ello significa que usa las formas sin sus contenidos para aplicarlas a otras situaciones; y que es dentro de estos esquemas de acción sobre los que se debe incidir en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del alumno en la elaboración de materiales didácticos.
- De la perspectiva socioconstruccionista: que cada sociedad orientada en un tiempo tiene una forma de representarse y de acumular el conocimiento societal así como de

transmitirlo, pues cuenta con una manera de pensar y una retórica que se caracteriza por corresponder a las necesidades existentes en ese momento histórico; el cuestionamiento del estatus del conocimiento científico, representando el conocimiento científico como inacabado, controvertible y sujeto a debate, reduciendo la construcción del conocimiento científico a un relativismo metodológico, flexibilidad al estudiarlos y la argumentación de los resultados como un cuestión de retórica, y los obstáculos que impiden asumir una postura constructorista del conocimiento.

Una vez establecido nuestro marco teórico del Proceso de Enseñanza-aprendizaje, es imprescindible investigar el marco espacial de la institución académica en donde se generaron los indicadores que nos preocupan: el marcado desinterés de los alumnos en los temas de Derecho I y II, y sus pocas habilidades y bajos conocimientos respecto a ella al interior de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades. Es así como en el siguiente capítulo nos abocamos al currículum del Colegio, a la naturaleza, objetivos y características de la institución, y de manera específica, nos centramos en la asignatura de Derecho I y II, dentro de su plan y programa de estudios, sin olvidar ubicar el adolescente destinatario de la materia: el bachiller de quinto y sexto semestres.

CAPÍTULO II: EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES Y LA ASIGNATURA DE DERECHO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

2.1 EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES.

2.1.1. Aspectos históricos del Colegio de Ciencias Humanidades.

El Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades surgió en 1971 en un ambiente en que la Universidad Nacional Autónoma de México enfrentaba una demanda de plazas en la enseñanza media superior¹, un acelerado crecimiento de la producción científica y la crisis de 1968. Tales situaciones originaron el interés gubernamental por impulsar la organización de “La Reforma Educativa Nacional”, específicamente, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) se encargó de generar los lineamientos para la “Reforma de la Educación Superior”, que desde luego, tuvo como prioridad, realizar reformas a la Universidad Nacional Autónoma de México. A ello, le siguió una reunión de los rectores de la ANUIES, en la denominada “Décimo Tercera Asamblea de Villahermosa para la Enseñanza Media Superior”, en la cual se definieron los propósitos del Bachillerato. En esa Asamblea, el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, el Dr. Pablo González Casanova, se refiere a una de las problemáticas que ameritan ser tomadas en cuenta en la reforma de la educación superior: *“Modificar la enseñanza del bachillerato a fin de que el bachiller domine el lenguaje nacional, las matemáticas, las ciencias naturales e históricas y sepa aprender a aprender, ha informarse sobre lo que no ha aprendido, a dominar una o varias técnicas a nivel de auxiliar”* (Bartolucci y Rodríguez, 1980: 62-63).

Posteriormente, en la Asamblea Extraordinaria de la ANUIES, celebrada en Toluca en 1971, el Dr. González Casanova respecto a la Reforma Universitaria, habla sobre la necesidad de crear el Colegio de Ciencias y Humanidades en el siguiente tenor:

“... la reforma académica implica la necesidad de dotar a todos los estudiantes de una cultura común en ciencias y en humanidades que... los capacite para comprender los problemas de la naturaleza y de la sociedad, y profundizar en su conocimiento. Una cultura básica deberá también permitir a cualquier profesionista o especialista una gran

¹ La demanda de primer ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria en el año de 1969 era de 18, 493 y la oferta era de 12, 678 plazas; para 1970 la demanda se incrementó a 25 300 y la oferta cubría sólo al cincuenta por ciento de las plazas, en total ingresaron a la Escuela Nacional Preparatoria 12, 591 alumnos. (Bartolucci y Rodríguez, 1980: 43).

flexibilidad para actualizar sus conocimientos o cambiar de profesión o especialidad... tal es el propósito del Colegio... en lo que se refiere a las materias académicas del bachillerato.” (Bartolucci y Rodríguez, 1980: 43).

De tal forma que propone que el objeto de crear el Colegio de Ciencias y Humanidades es el de resolver los problemas de:

- Dispersión de las instituciones universitarias.
- Repetición infecunda de esfuerzos y la resistencia al cambio.
- Demanda educativa a nivel superior y a Nivel Medio Superior, generado por la explosión demográfica y la generalización de oportunidades de educación elemental y media (Bartolucci y Rodríguez, 1980: 44).

Posteriormente, el Dr. Pablo González Casanova en su toma de posesión de la rectoría de la Universidad Nacional Autónoma de México (6 de mayo de 1970), insiste en la concepción del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades:

“Todos queremos la democratización de la enseñanza, como apertura de los estudios superiores a números cada vez más grandes de estudiantes... Todas las estadísticas indican que la enseñanza secundaria seguirá creciendo a tasas elevadas, y también la superior, y este hecho debemos contemplarlo con gran optimismo y sin ningún temor, pues temer que crezca la enseñanza media y la cultura superior en las modalidades técnicas y científicas, es temer un México más desarrollado.” (Bartolucci y Rodríguez, 1980: 65-66).

El evento previo que significó una gran aportación al modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades fue obra de una comisión especial, que básicamente argumentó la necesidad de generar un plan y programas de estudio, a fin de que permitiera a los alumnos más que una capacitación inmediata, el desarrollo de la capacidad de conocer su realidad, el dominio de los métodos fundamentales para desarrollar el conocimiento físico e histórico, el dominio del lenguaje hablado y el de las matemáticas. Asimismo, versaron argumentos económicos y políticos que estaban a favor de la necesidad de que la cantidad de horas que el alumno pasará en las aulas se redujera y que se redujera también la cantidad de materias que habían de configurar el currículo. Sin embargo, aunque el proyecto quedó archivado, significó un

antecedente del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades (Bartolucci y Rodríguez, 1980: 67).

El 26 de enero de 1971, el Consejo Universitario aprobó el proyecto de creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y el modelo educativo fue delegado al trabajo conjunto de la Coordinación de Ciencias y la de Humanidades; además de las Facultades de Ciencias, de Química, de Ciencias Políticas y Sociales, de Filosofía y Letras, así como la Escuela Nacional Preparatoria. La selección de estas escuelas y facultades se realizó por la relación que guardan con la enseñanza de métodos (histórico-social y experimental) y de lenguajes (español y matemáticas).

La demanda de la Enseñanza a Nivel Medio Superior, en palabras del rector, fue una oportunidad para que la Universidad cumpliera con sus objetivos académicos de acuerdo a las exigencias del desarrollo social y científico; para que otorgara una flexibilidad mayor y nuevas opciones y modalidades a la organización de sus estudios; y para que la enseñanza contribuyera a la formación polivalente del estudiante, capacitándolo mejor para seguir distintas alternativas de estudios profesionales, investigación o su incorporación al mercado de trabajo (Gaceta UNAM, 1971: 2).

Además, por el carácter interdisciplinario de la enseñanza en estas unidades de bachillerato cuatro facultades se encargarían de organizar los aspectos generales de la estructura académica de los planteles que formarían al Colegio. Probablemente recuperaron, debido a la premura entre la aprobación y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, el trabajo desarrollado por la Comisión Especial, en razón de que se basaron en estudios y sugerencias de universitarios.

En este orden de ideas, quedaron establecidos las reglas y criterios para la aplicación del plan de estudios del Colegio de Ciencias y Humanidades:

- 1.- El carácter propedéutico y terminal del bachillerato.
- 2.- La revisión y difusión del plan de estudios.
- 4.- La opción que tiene el alumno de ausentarse de los cursos del idioma.
- 5.- Los materiales didácticos
- 6.- Las actividades recreativas

7.- El status académico de los profesores otorgado a quince años de distancia de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades.

8.- El aspecto normativo².

Así, en la exposición de motivos de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades se establecen las consideraciones de su creación; en las reglas y criterios para la aplicación del plan de estudios se establecen los criterios para llevarlo a la práctica; y en el Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades se establece la normatividad para su funcionamiento.

El 12 de abril de 1971, la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades inician los cursos en cuatro turnos: dos matutinos y dos vespertinos; en tres Planteles Azcapotzalco, Naucalpan y Vallejo, con 15 000 alumnos, 300 profesores y 300 empleados.

El primero de marzo de 1972³ dos Planteles más, Oriente y Sur iniciaron sus labores, en total la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades consistió en cinco planteles.

Con la creación de Colegio de Ciencias y Humanidades la Universidad aumentó la oferta educativa para el nivel de enseñanza media superior; luego la estabilizó y ofreció un modelo educativo sustentado en la formación básica a través de métodos y lenguajes, fue y es innovador como propuesta conceptual alternativa a la formación general de bachillerato⁴.

² Los artículos primero y segundo del Reglamento de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades disponen el vínculo de esta Unidad con la Universidad Nacional Autónoma de México. Los artículos tercero y cuarto, se refieren al sentido del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades: propedéutico y terminal. Los artículos del 5° al 11° regulan la estructura organizativa de la Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades (el coordinador, el comité directivo, el consejo, los directores de los planteles y el consejo interno). Gaceta UNAM, Tercera Época, Vol. II (Número Extraordinario), Cd. Universitaria, 1° de febrero de 1971.

³ Sin embargo, en 1973 la ANUIES presenta a la consideración del Presidente de la República un documento donde se analizan los riesgos que implicaría para la Universidad el crecimiento de la matrícula de la enseñanza media superior, además del probable abatimiento de la calidad educativa y de las fracturas entre las autoridades, profesores y alumnos. En respuesta a esta problemática se propone la creación de Universidad Autónoma Metropolitana y el Colegio de Bachilleres.

⁴ La reforma de los años sesenta y setenta combatían las proliferaciones de materias e información causadas por la explosión de disciplinas y conocimientos. El recurso fue centrar la enseñanza en la metodología científica, y dentro de ésta, superar el enfoque clasificatorio mediante una concepción funcional y estructura. Sigue siendo valiosa la orientación del ex-rector González Casanova al presentar en 1971 el Colegio de Ciencias y Humanidades. Se trata de formar la capacidad del manejo de lenguajes y métodos básicos de nuestra cultura: el método experimental, el análisis histórico social crítico, la apreciación de expresiones literarias y artísticas, y el fomento de la interdisciplinariedad.

Sin embargo, cuando el proyecto educativo del Colegio se puso en marcha presentó insuficiencias normativas, de participación, del plan de estudios y las razones fueron:

- Una organización educativa de carácter masiva e innovadora carente de planeación detallada, sobre todo con respecto a la participación académica y la administrativa del Colegio de Ciencias y Humanidades,
- Un diseño de sistema educativo integrado con ideas dispares y contrapuestas que lejos de idear un modelo, se apoyan en el prestigio de quienes las argüían,
- La incertidumbre en el nivel operativo respecto al planteamiento educativo del Colegio,
- La medida de la base jurídica y un marco institucional difuso para las autoridades, profesores y estudiantes, y
- Un marco rígido en cual insertar acciones de orden creativo e innovador (Bartolucci y Rodríguez, 1983: 86).

Dentro de los problemas más evidentes del modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades la profesionalización de la docencia y la diversidad de programas, fueron los que más obstaculizaron su desarrollo. En los primeros años del Colegio, los profesores enfrentaron la tarea educativa de acuerdo a su creatividad para operar el modelo de enseñanza; sin embargo, los problemas labores tenían insuficiencias normativas. Para 1974, la Universidad da una respuesta a la crisis institucional del Colegio, tarea encomendada al Dr. Fernando Pérez Correa, quien en su toma de posesión expresa:

“Los problemas a los que nos enfrentamos son múltiples... carecemos de algunos instrumentos normativos, nuestros sistemas de organización son imprecisos y deficientes, nuestros medios de comunicación son insuficientes. Sobre todas las cosas el personal académico nos pide y merece una situación de certidumbre, los medios para cumplir con eficacia sus labores, los canales para participar en las decisiones fundamentales de la institución” (Gaceta CCH, 1974: 7).

Fue diez años después de la expedición del Plan de Estudios, que data de 1979, cuando se realizó la primera revisión del plan citado, la que se llevó a cabo a través de una comisión del personal académico del Colegio de Ciencias y Humanidades en el Plan de Trabajo 1989-1992,

quien seleccionó, sistematizó y difundió los documentos producidos por los profesores del Colegio en relación con el análisis y la reforma curricular.

Para 1992 ya estaban conformadas cuatro comisiones para la Revisión del Plan de Estudios de las cuatro áreas y de los departamentos de idiomas, entre los objetivos básicos que establecieron para dicha revisión se consideró:

1. Dar prioridad a la experiencia y la historia institucionales para identificar, sistematizar y valorar las condiciones y los problemas curriculares; centrar el proceso de revisión en las estructuras curriculares y no sólo en los contenidos del Plan de Estudios.
2. Lograr la mayor participación de los profesores en todo el proceso y, proponer las transformaciones en una serie de aproximaciones sucesivas que se sometan a la discusión comunitaria⁵.

Las intervenciones y aportaciones fueron discutidas por los docentes a través de una semana académica, para después ser reestructuradas en propuestas educativas, en las que se incluyeron los programas de las asignaturas de los primeros cuatro semestres. Ya en 1994 existía una propuesta de modificaciones al Plan de Estudios, la cual básicamente se concentra en a la presentación de las concepciones de conjunto para la renovación del Plan de Estudios; las modificaciones que se propone introducir en el plan de estudios; y las razones que la justifican. En suma, consistió en un análisis de las áreas y los programas de estudio, cuyo objetivo fue modificarlos para lograr una docencia acorde con el modelo educativo del Colegio de Ciencias y Humanidades.

En 1996, se aprueba la actualización al Plan de Estudios (PEA)⁶ como respuesta a la necesidad de satisfacer las expectativas de la Universidad y de la sociedad. Se confirma el valor conceptual del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades y la necesidad de corregir algunas de sus limitaciones y de construir las condiciones necesarias para su puesta en práctica general y efectiva.

⁵ De la discusión de los problemas curriculares por área, se elaboraron dos Aproximaciones que incluyen: un diagnóstico de los problemas curriculares y, las Propuestas para reenfoque de la enseñanza de las materias centrales del Plan de Estudios.

⁶ CCH (1996). Plan de Estudios Actualizado, México: UNAM, Coordinación del CCH.

2.1.2. Delimitación y análisis curricular e institucional del Colegio de Ciencias Humanidades.

El denominado “Plan de Estudios de 1996” es el resultado de la anexión de nuevos lineamientos, pero también de la reiteración de conceptos del plan de estudios anterior; entre los repetidos están:

- Un bachillerato universitario propedéutico general, único y de cultura básica; que facilite a los estudiantes cómo se aprende a través de la repetición y asimilación conciente de su propia experiencia del conocimiento, cuyo aprendizaje más típico será **la resolución de problemas** y la reflexión,
- Profesor como de facilitador o auxiliar del proceso de aprendizaje,
- Acercamiento al conocimiento a través de la organización por áreas, a planteamientos interdisciplinarios, por la unidad de los procesos y del objeto del conocimiento, por semestres, para subrayar el proceso de recuperación e inventario de la experiencia, de su ordenamiento y racionalización y de su transferencia para la atención de nuestros problemas y objetos y una mejor graduación y especificación de objetivos y contenidos,
- Semestres, cuyos cuatro primeros consideren asignaturas universalmente obligatorias, y los semestres quinto y sexto, a elección del alumno de acuerdo a su interés; organización que se basa en un plan de estudios según una matriz por área, cuya división responde al mundo social, la comunicación de los sistemas de signos, los métodos y herramientas de mayor formalización, y
- Concepción del Colegio como espacio de crecimiento en la libertad y en la responsabilidad, en el compromiso humanista, crítico-propositivo, de cambio social hacia una mayor equidad; pero con el rigor de la ciencia (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 5-7).

En tanto que los nuevos lineamientos de este “Nuevo” Plan de Estudios de 1996 consisten en: Incrementar de horas en sesiones de dos horas en todas las asignaturas; actualizar, seleccionar y reorganizar los contenidos de los programas de las asignaturas así como renovación de enfoques disciplinarios y didácticos; modificar, actualizar y reorganizar las asignaturas de contenidos de los programas de las materias de los cuatro primeros semestres del área de matemáticas y ampliar una hora por semana su tratamiento de cada una de ellas; y ampliar un semestre el tiempo asignado a Física, Química y Biología.

Como resultado, el Nuevo Plan de Estudios contiene las siguientes concepciones generales del bachillerato (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 36-42):

- 1. Una cultura integral básica**, que al mismo tiempo forme individuos críticos, creativos y útiles a su medio ambiente natural y social, los habilite para seguir estudios superiores. Formar alumnos en ciencias y humanidades, en conocimientos, habilidades y actitudes que mantengan una relación positiva, de servicio y solidaridad con su entorno. Un Bachillerato de Cultura Básica hace énfasis en las materias básicas para la formación del estudiante, a saber; las matemáticas, el método experimental, el análisis histórico-social, la capacidad y el hábito de lectura de libro clásicos y modernos, el conocimiento del lenguaje para la redacción de escritos y ensayos, y se propone contribuir a que el alumno adquiera un conjunto de principios, de elementos productores de saber y de hacer, a través de cuya utilización, pueda adquirir mayores y mejores saberes y prácticas. Tales elementos son conocimientos, pero sobre todo habilidades de trabajo intelectual, generales y propias de los distintos campos del saber, así como aptitudes de reflexión sistemática, metódica y rigurosa, conocimientos y habilidades metodológicas y actitudes congruentes con todo ello. Este bachillerato, en consecuencia, es un bachillerato de fuentes y no de comentarios, puesto que se propone dotar al alumno de los conocimientos y habilidades que le permitan acceder por sí mismo a las fuentes del conocimiento y más en general, de la cultura, es decir, a la cultura de textos de todo tipo, a la experimentación y a la investigación de campo. Por ello, pone el acento en el trabajo intelectual del alumno y excluye concebirlo como repetidor del saber del profesor, con quien comparte, en cierta igualdad radical, la posibilidad de conocer, juzgar, opinar y fundar intelectualmente. La cultura del bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades es científica, esto es, rigurosa y metódica sistematización de la experiencia, con miras a su transparencia, a partir de la predictibilidad y la comprobabilidad, y al mismo tiempo específicamente universitario, puesto que conciencia del hombre y la sociedad, en cuanto vinculada con la actitud humanística. Hoy la cultura básica universitaria, implica una visión humanista de las ciencias, particularmente de las ciencias naturales y una visión científica de los problemas del hombre y la sociedad.
- 2. Un modelo educativo** que desarrolle la personalidad del alumno, a fin de que alcance una primera maduración y su inserción satisfactoria en los estudios superiores y en la vida social. Que atienda a la formación intelectual, ética y social así como a la

participación reflexiva y conciente en la cultura de nuestro tiempo, con las características de ésta en nuestro país.

3. Un bachillerato universitario que comparta con la Universidad, la responsabilidad de construir, enseñar y difundir el conocimiento en las áreas de las ciencias y humanidades. El carácter universitario se manifiesta en que el alumno sepa y sepa por qué sabe, es decir, que sea capaz de dar cuenta de las razones y de la validez de su conocimiento y de los procesos de aprendizaje a través de los cuales adquiere. Esta característica implica el desarrollo de habilidades y actitudes de reflexión, racionalidad, curiosidad y deseo de saber, proceder sistemático y coherente, apego a la verdad y respeto al trabajo intelectual.

4. Una estructura de cuatro áreas de conocimiento para acercarse a la cultura básica:

a. Las Ciencias Naturales.

b. La Historia y las Ciencias Sociales. Las ciencias naturales y éstas dos últimas, dado su objeto formal, método e instrumentos de observación, tiene una manera de referirse al espacio y al tiempo distintas, una capacidad diferente de desarrollar el control de variables o el enfrentamiento al ámbito de la libertad, aunque en efecto, tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales, tienen la intención de buscar la historicidad de la construcción de su objeto de conocimiento, como la pretensión de la objetividad, ambas son diferentes en tanto su objeto de estudio (sociedad y naturaleza), técnicas para acceder a su objeto, sus principios y formas de interpretación; y la extensión y provisionalidad de sus conclusiones.

c. El Lenguaje: La capacidad de simbolización humana a través de sistemas de signos variados y numerosos, es fundamental, porque el pensamiento, sólo puede desarrollarse por su medio. Una de sus formas y su ejercicio privilegiado es la lengua, conformadora y medio de transmisión de la cultura.

d. Las Matemáticas. Es un método sistematizador del conocimiento y herramientas de valor funcional y como ciencia y expresión cuantitativa o formal del universo, es elemento indispensable de la cultura. Es interpretador de una dimensión de lo real, como actitud y como desarrollo ordenado de la capacidad de razonamiento del hombre. El acceso a su dominio, es hoy condición de promoción a ciertos niveles culturales y de comprensión y comunicación de determinados conocimientos.

La concepción de un bachillerato de cultura básica del Colegio de Ciencias y Humanidades, implica el reconocimiento de las cuatro áreas o campos del conocimiento

citados, así como de las relaciones que guardan las diferentes aproximaciones a una sola realidad, esto es, su interdisciplina o integración de conocimientos. Las materias que integran estas cuatro áreas, no son más que una manifestación escolar de la cultura básica.

5. Una concepción del conocimiento científico:

- Un concepto que se extiende igualmente a las ciencias de la naturaleza, a las ciencias sociales y a las ciencias modernas de los signos.
- Un concepto que supera la visión positivista, esto es, supera la postulación de un método científico experimental y la postulación de supuestas leyes históricas dogmáticamente concebidas.
- Un concepto que se considera en construcción, producto de la razón crítica, como una creación histórica, compleja y vital, ligada al desarrollo cultural y social de las comunidades humanas donde se conforman; sujetos por consiguiente, a las marcas que dejan en ellas las condiciones de su producción; no transitan por caminos prefabricados y evitan el espejismo de la verdad absoluta.
- Un concepto que inacabado y variable del conjunto de conocimientos o metodologías que se rehacen una y otra vez y presentan una amplia gama de posibilidades de desarrollo en el cual el alumno puede participar y contribuir a la construcción de aquellos.
- Un concepto que preserva y utiliza racional y previsoriamente los recursos necesarios para la vida humana y ponerlos al servicio de todos.

6. Un concepto específico del alumno que permite concebirlo como sujeto de la cultura y no su mero receptor ni destinatario, por lo que éste no sólo debe comprender los conocimientos que se le ofrecen en la enseñanza, sino también juzgarlos, relacionarlos con su propia experiencia y realidad, adaptarlos, asimilarlos crítica y personalmente y, si fuera el caso, trascenderlos y reelaborarlos o sustituirlos por otros, mejor fundados e innovadores.

7. Un bachillerato propedéutico, general y único que se orienta en conjunción a la adquisición de la preparación necesaria para cursas con éxito estudios profesionales y cualquiera de ellos, característica que le dota de una gran flexibilidad no indemne, sin embargo, de dificultades que deben superarse. Con todo, la conciencia de que poco menos de la mitad de los alumnos que se inscriben en el primer semestre, no terminarán el ciclo, impone la necesidad de insistir en los aspectos de formación humana, en las habilidades intelectuales, conocimientos en disciplinas básicas,

madurez inicial de juicio, valores éticos y civiles, que permitan a los alumnos de todas maneras, un desarrollo personal y una participación social responsable y positiva. En lo relativo al mercado laboral, han contribuido los planes de estudios dirigidos al adiestramiento práctico que el bachillerato ha desarrollado a lo largo de su historia, a través de etapas y con resultados variables.

8. Una orientación del quehacer educativo: “Aprender a aprender”; “Aprender a hacer”; “Aprender a ser”; “Alumno crítico”; y la “Interdisciplinariedad”.

a) **Aprender a aprender:** Significa la apropiación de una autonomía en la adquisición de nuevos conocimientos, congruente con la edad de los alumnos y por ende, relativa.

b) **Aprender a ser:** Adquirir habilidades, supone conocimientos y elementos de métodos discursivos y, en consecuencia, enfoques pedagógicos y procedimientos de trabajo en clase (aprender haciendo).

c) **Aprender a ser:** Formar al alumno no sólo en la esfera del conocimiento, sino en los valores humanos, particularmente los éticos, los cívicos y los de la sensibilidad estética.

d) **Alumno crítico:** Capacidad de juzgar acerca de la validez de los conocimientos que se presentan a su examen, sin lo cual no puede concebirse la constitución de un sujeto de la cultura ni la posesión personal del conocimiento científico o de los valores legítimamente adoptados.

e) **Interdisciplinariedad:** Atender a las relaciones entre los diferentes campos del saber y al propósito de considerar problemas y temas combinando disciplinas y enfoques metodológicos, de manera que se constituya en el conocimiento la unidad de los aspectos de la realidad que la división disciplinaria de nuestro tiempo, obliga a examinar por separado.

9. Una pedagogía del bachillerato que atiende a:

a) Formar e incrementar en el alumno, actividades como la propia del conocimiento científico ante la realidad, la curiosidad y el deseo de aprender, así como aptitudes para la reflexión metódica y rigurosa.

b) Acentuar su participación y actividad, puesto que la cultura básica tiene como componentes esenciales, habilidades de trabajo intelectual para adquirir y acopiar, ordenar y calificar información, la adquisición de los cuales depende de su ejercicio, a través del planteamiento y la resolución de problemas, la experimentación, la observación sistemática, la investigación en fuentes documentales, clásicas y modernas, la discusión.

c) Favorecer su libertad de opinión, y que ésta se ejerza de manera cada vez más exigente, así como fomentar en el trabajo de grupo y en las distintas formas de producción personal, principalmente escrita, la crítica fundada de la validez de la información y de las aseveraciones que otros o el mismo formulan.

d) Guía en el aprendizaje por parte del profesor, es decir, es responsable de proponer a los alumnos las experiencias de aprendizaje que les permitan, a través de la información y la reflexión, rigurosa y sistemática, no sólo adquirir nuevos conocimientos sino tomar conciencia creciente de cómo proceder para continuar por su cuenta esa actividad.

e) Mayor número de horas de trabajo en grupo escolar, en dos horas por sesión, en el que se ejercita el alumno en el aula misma y un número de horas de trabajo personal, fuera del aula, donde, por su cuenta, ejercite los mismos procedimientos y habilidades que aprendió en clase e indague y adquiera información.

f) Temarios cortos que jerarquizan correctamente los contenidos temáticos.

10. Una filosofía educativa que responde a una visión de la realidad, del hombre, del conocimiento, de la historia, de las ciencias y humanidades así como de la educación y cultura; donde todas ellas dependen del concepto de hombre que se adoptó:

- Un ser en proceso, indefinidamente perfectible y que experimenta una necesidad de trascendencia.
- Un ser natural-sensible.
- Un ser práctico, creador, en cuanto no sólo surge de la naturaleza, en virtud de su propia actividad, sino se transforma a sí mismo, al transformarla para satisfacer sus necesidades.
- Un ser social, en cuanto su acción transformadora y su misma perfectibilidad, lo ligan esencialmente a la sociedad de la que es parte y a la que integra en su propia individualidad.
- Un ser histórico, pues la historia es el proceso de su realización, a través de su propia actividad.
- Un ser conciente de sí mismo como individuo y como especie, y su conciencia se extiende al todo.
- Un ser libre, no experimenta ciegamente las necesidades que tiene como ser natural, sino que las puede orientar en una u otra dirección, dentro de ciertos límites.
- Un ser ingeniero de su destino y responsable de él.
- Un ser capaz de integrar acción, pensamiento, palabra y pasión.

- Un ser único e irrepetible.

2.1. LA ASIGNATURA DE DERECHO EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR.

2.2.1. Ubicación vertical y horizontal de la asignatura de Derecho.

Se entiende por relación vertical, los diferentes grados de integración que mantienen los contenidos desde los ciclos iniciales hasta los terminales, siguiendo una línea secuencial a lo largo de todo el plan. En tanto que, por relación horizontal, el nivel de relación e integración que guardan los contenidos que se imparten en forma simultánea.

En principio, la relación que se entablará será respecto a los contenidos de matemáticas, ciencias experimentales, histórico-sociales (a la que pertenece el Derecho) y de lenguaje y comunicación. Específicamente, el área de conocimiento histórico-social se integra por las asignaturas de: Historia Universal Moderna y Contemporánea; Historia de México I; Historia de México II; y Teoría de la Historia. En la línea de estas cuatro asignaturas, de manera vertical, se contempla como materia optativa a la asignatura de Derecho I y II. Pero si bien es cierto que el Derecho es una ciencia histórico-social, pues describe fenómenos sociales como la creación y aplicación de las reglas jurídicas a través de órganos creados ex profeso por el hombre social; también lo es que es una ciencia normativa, que analiza técnicamente el contenido y el alcance teórico de los textos jurídicos, es decir, su 'deber ser' en función de los principios del Derecho y no su aplicación práctica; en este sentido se trata de una disciplina "normativa" (que establece unas reglas, unas normas, en vez de describir unos hechos) basada en el razonamiento deductivo y no en la ciencia propiamente dicha (Witker, 1975: 133-134).

La importancia de la ubicación vertical de la material de Derecho consiste en que el área histórico-social tiene como objetivo atender al reconocimiento de la interrelación teórica, metodológica, científica y humanística entre la Historia, Ciencias Sociales y las disciplinas filosóficas. Y desde el punto de vista material, debe contar con salones acondicionados con aparatos y material audiovisual, mapas y material bibliográfico y hemerográfico. Particularmente, el estudio de las ciencias sociales permitirá a los alumnos comprender la complejidad y las características propias de la sociedad mexicana actual, manifiesta en los diversos elementos que la articulan: producción, circulación de bienes y servicios; gestión política de los intereses de grupo; marco normativo regulador de conflictos y cauce de la convivencia social en el Estado (campo específico del Derecho), siempre con referencia a su

devenir histórico y al entorno mundial, por el que México necesariamente se ve afectado (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 61).

Ahora bien, a fin de conocer la ubicación horizontal de la asignatura, a manera de cuadro, reproducimos el Plan de estudios vigente del Colegio de Ciencias y Humanidades, para localizar las materias horizontales afines al Derecho.

Cuadro # 2: Mapa Curricular del Plan de Estudios Vigente del Colegio de Ciencias y Humanidades

MAPA CURRICULAR DEL PLAN DE ESTUDIOS VIGENTE							TOTAL CRÉDITOS
SEMESTRE	Asignatura	MATEMÁTICAS I	FISICA I	HISTORIA UNIV. MOD. Y CONT.	TALL. RED. I	TALL. LEC. DE CLAS. UNIV.	**IDIOMA
1	Horas Créditos	4 8	5 10	3 6	3 6	2 4	17/34
2	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS II 4 8	QUÍMICA I 5 10	HISTORIA DE MÉXICO I 3 6	TALL. RED. II 3 6	TALL. LEC. CLAS. HISP. 2 4	IDIOMA 17/34
3	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS III 4 8	BIOLOGÍA I 5 10	HISTORIA DE MÉXICO II 3 6	TALL. RED. INV. DOC. I 3 6	TALL. LEC. AUT. MOD. UNIV. 2 4	IDIOMA 17/34
4	Asignatura Horas Créditos	MATEMÁTICAS IV 4 8	MET. EXP. FIS. QUIM. BIOL 5 10	TEORÍA DE LA HISTORIA 3 6	TALL. RED. INV. DOC. II 3 6	TALL. LEC. ESP. HISP. 2 4	IDIOMA 17/34
*5	Asignatura	1a. OPCIÓN » MATEMÁTICAS V » LÓGICA I » ESTADÍSTICA I	2a. OPCIÓN » FISICA II » QUÍMICA II » BIOLOGÍA II	3a. OPCIÓN » ESTÉTICA I » FILOSOFÍA I » ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE	4a. OPCIÓN » ECONOMÍA I » CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES I » PSICOLOGÍA I » DERECHO I » ADMINISTRACIÓN I » GEOGRAFÍA I » GRIEGO I » LATIN I	5a. OPCIÓN » CIENCIAS DE LA SALUD I » CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN I » CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I » DISEÑO AMBIENTAL I » TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA I	20 40
	Horas Créditos	4 8	5 10	3 6	6 12	2 4	
**6	Asignatura	» MATEMÁTICAS VI » LÓGICA II » ESTADÍSTICA II	» FISICA III » QUÍMICA III » BIOLOGÍA III	» ESTÉTICA II » FILOSOFÍA II » ÉTICA Y CONOCIMIENTO DEL HOMBRE II	» ECONOMÍA II » CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES II » PSICOLOGÍA II » DERECHO II » ADMINISTRACIÓN II » GEOGRAFÍA II » GRIEGO II » LATIN II	» CIENCIAS DE LA SALUD II » CIBERNÉTICA Y COMPUTACIÓN II » CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II » DISEÑO AMBIENTAL II » TALLER DE EXPRESIÓN GRÁFICA II	20 40
	Horas Créditos	4 8	5 10	3 6	6 12	2 4	

TOTAL HORAS 108

TOTAL CRÉDITOS 216

Fuente: Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Plan de Estudios Actualizado, Julio de 1996, México, UNAM: 77.

Del cuadro anterior, se advierte que tanto Derecho I y II se imparten en quinto y sexto semestres, el número total de materias en estos semestres es de siete asignaturas y los 50

créditos de las dos materias son de 12. Anteriormente, el plan de estudios de 1971, contemplaba tres horas a la semana para la asignatura de Derecho, en el actual de 1997, se consideran cuatro horas a la semana.

Que las asignaturas de Derecho I y II sean materias optativas de quinto y sexto semestres tiene sus implicaciones, entre ellas, que se concretan a la cultura de la especialidad, en relación estrecha con la cultura básica; se orientan a la síntesis de lo aprendido en un área en los primeros cuatro semestres y a su aplicación a campos específicos de la misma; mantienen una unidad con el área a la que se adscriben en conceptos, métodos, selección, continuidad y progresión de contenidos; no son introducciones a las disciplinas, ni como una síntesis de licenciaturas futuras, ni del primer año escolar de las mismas, incrementar la reflexión y conciencia de los procesos de aprendizaje y construcción del conocimiento; en consecuencia, pondrán aún mayor énfasis en la investigación; atienden a las habilidades y conocimientos requeridos para un comienzo fructífero de los estudios superiores; son de cuatro horas semanales de clases en sesiones de dos horas y se repetirán durante dos semestres; se agrupan en cinco opciones, de las cuales corresponderán a las cuatro áreas: Matemáticas, Ciencias Experimentales, Histórico-Social; y Talleres de Lenguaje y Comunicación; son pertinentes para los estudiantes de licenciatura, de manera que accedan a ella preparados; y equilibran las Ciencias y Humanidades.

2.2.2. La asignatura de Derecho en el Programa de Estudios de Derecho I y II.

De acuerdo al Plan de Estudios Actualizado, un alumno que haya cursado las asignaturas de Derecho I y II, debe caracterizarse por contar con los conocimientos, habilidades y actitudes siguientes:

- *“Identificar y valorar los mecanismos que fomentan la convivencia social y permiten la resolución de conflictos.*
- *Comprender y criticar, de forma objetiva y fundada, utilizando herramientas teórico-metodológicas y prácticas, los fenómenos jurídicos, en su dimensión temporal y espacial, para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social actual.*
- *Identificar y valorar los cambios del Derecho.*
- *Respetar la pluralidad de diversos enfoques teóricos acerca de la realidad jurídica.*
- *Enjuiciar la relación entre Derecho y moral.*

- *Mostrar disposición para el ejercicio de sus Derechos y cumplimiento de sus obligaciones.*
- *Analizar y valorar los conceptos de constitución, estado, soberanía, gobierno, política y democracia.*
- *Describir la estructura, funciones y comportamiento estatales.*
- *Analizar y valorar el significado y trascendencia de los Derechos humanos, así como el de sus mecanismos de defensa.*
- *Conocer, valorar y asumir las responsabilidades familiares fundamentales, de cara a sus transformaciones.*
- *Conocer, asumir y criticar sus Derechos y obligaciones en el ámbito laboral, frente a sus reconfiguraciones.*
- *Adoptar una actitud crítica y responsable ante situaciones de comportamiento regulado por el Derecho penal.*
- *Manejar los términos más comunes del lenguaje jurídico.*
- *Valorar la importancia teórico-práctica de la ciencia jurídica en la vida cotidiana y como antecedente de los estudios profesionales.” (Plan de Estudios Actualizado, 1996: 64).*

En tanto que el enfoque disciplinario que propone Programa de Estudios de la Materia de Derecho I y II es el de la teoría tridimensional del Derecho:

“... en la realidad del Derecho existen tres dimensiones relacionadas recíproca e indisolublemente: hecho, norma y valor. El Derecho es un hecho, un hacer humano, producido en forma normativa, que trata de satisfacer necesidades sociales, de acuerdo con la aplicación de valores específicos; la consideración de cada uno de esos aspectos: hecho, norma y valor, da lugar a los respectivos apartados del contenido de lo jurídico, cada uno de los cuales es objeto de estudio de una disciplina específica, lo que permite mantener la orientación interdisciplinaria del Colegio en los estudios de Derecho.” (Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudios de Derecho I y II, s/a: 3).

Considerar un enfoque tridimensional del Derecho, significa que el Colegio de Ciencias y Humanidades eligió de entre varios modelos jurídicos preponderantes uno para estudiar el Derecho, entre los cuales no eligió otros como el unidimensional, que ve al Derecho como ciencia de normas o normativismo puro, y los multidimensionales, a partir del cual el Derecho presenta dimensiones jurídico antropológicas, jurídico sociales, culturales jurídicas,

dimensiones ético jurídicas. La trascendencia de contar con una particular enfoque del Derecho, es que cada enfoque exige un punto de vista metodológicos del cual partir para el estudio de la ciencia jurídica.

El programa de Derecho, también precisa que la asignatura debe compartir el concepto de cultura jurídica básica:

*“...la adquisición de conocimientos elementales y habilidades por el alumno, sino también la internalización de valores y actitudes: de interés por la ciencia jurídica, que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados y lo lleven a vincular la teoría con la práctica, y de colaboración, solidaridad y honestidad, para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social. Este concepto representa las distintas capacidades, competencias o habilidades intelectuales que, en función de las características de las asignaturas de Derecho I y Derecho II, se obtendrán como resultados del aprendizaje: **A)** aprendizajes **declarativos** comprendidos en los conocimientos elementales; **B)** aprendizajes **procedimentales**, al vincular la teoría con la práctica y **C)** aprendizajes **actitudinales**, al hacer suyos los valores; privilegiando el **aprendizaje significativo** por encima del memorístico.”* (Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudios de Derecho I y II, s/a: 4).

Y finalmente, plantea que como resultado de su trabajo en la materia de Derecho, el alumno comprenderá la necesidad del Derecho como regulador de conductas, para hacer posible la convivencia social; adquirirá una visión panorámica de la naturaleza plural del Derecho como fenómeno histórico social, construcción normativa, creación conceptual y producto ideológico; reconocerá su carácter cambiante y evolutivo; identificará las categorías jurídicas fundamentales para introducirse a la ciencia del Derecho, empleará, de manera elemental, los términos más comunes del lenguaje jurídico, para entender y argumentar Derechos y obligaciones; y distinguirá y valorará las funciones del Derecho en el diario acontecer para ejercer sus Derechos y cumplir sus obligaciones (Comisión de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudios de Derecho I y II, s/a: 5).

Para elaborar un análisis crítico del programa de estudios de la asignatura de Derecho I y II, previamente, dirigimos al lector al anexo 1 del presente trabajo de investigación, en el cual encontrará el Programa de Estudios de la Derecho I y II del Colegio de Ciencias y

Humanidades, en el que se establecen las bases generales para el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho para quinto y sexto semestres:

El análisis del Programa de Estudios de Derecho I y II lo elaboramos de acuerdo a las preguntas planteadas por María Eugenia Alvarado Rodríguez (1984:4), a las que buscamos dar respuestas propias y cuyos resultados fueron los siguientes:

1.1. ¿Cuáles son las disciplinas que participan en la elaboración y en la implantación del programa de estudios de Derecho? *Las disciplinas de sociales, historia, economía, filosofía y ética.*

1.2. ¿El programa de estudios de Derecho es interdisciplinario o multidisciplinario⁷? *El programa de estudios menciona que es interdisciplinario.*

1.3. ¿El programa de estudios ayuda a una formación integral del alumno, o bien en cuáles puntos se puede enfatizar más? *El programa sí da una formación integral de la materia al alumno, dado que busca un panorama general del Derecho y de los conceptos jurídicos fundamentales de las ramas del Derecho que más se aplican en la vida cotidiana.*

1.4. ¿Cuál es el valor en créditos del programa de la materia? *El valor de créditos es alto, de doce créditos, ello implica que se trata de una materia de significativa carga teórica-práctica. Dicho número créditos significa que un crédito es la medida del valor académico o del valor del trabajo académico susceptible de medición temporal (horas de dedicación por parte del alumno). En este caso si la materia tiene doce créditos, significa que el alumno tiene que estudiar seis horas en la escuela y seis horas fuera del aula, bajo la dirección del profesor.*

1.5. ¿Las actividades de aprendizaje propuestas son adecuadas a los contenidos programáticos? *Sí, en el caso en que en la práctica se llevara a cabo. Creemos que es pertinente que cada maestro elabore por cada unidad de trabajo, un programa operativo como el que se muestra a continuación:*

⁷ Entendiendo por interdisciplinaria aquella yuxtaposición de disciplinas que se suponen más o menos relacionadas; y por multidisciplinaria, la yuxtaposición de diversas disciplinas que a veces no tienen ninguna relación aparente (Alvarado, 1984: 5).

Cuadro # 3: Ejemplo que proponemos de un programa operativo para la asignatura de Derecho I y II.

Título de la unidad correspondiente

- ◆ **Objetivos:**
 - Centrales.
 - Complementarios.
 - Correlativos.
 - Auxiliares.
 - Especiales.
- ◆ **Presentación y organización.**
- ◆ **Actividades de aprendizaje.**
- ◆ **Fijación de conocimientos o síntesis del aprendizaje.**
- ◆ **Evaluación.**
- ◆ **Documentación y bibliografía.**

Además, dentro del programa de estudios se deben señalar el encuadre o las “reglas del juego”, esto es, las normas a que se sujetará el curso: hora de inicio de clases, con la asistencia obligada de los alumnos para poder contar con su presencia, así como el lapso de 15 minutos a partir de la hora de entrada, dentro de la cual se permitirá la llegada de los alumnos pero con aplicación del un retardo; la asistencia permanente en clase durante el tiempo que se haya programado para el desahogo de la misma; el mínimo de asistencias que será necesario para tener Derecho a presentar el examen final; la circunstancia de que dos retardos constituyen una falta; conocimiento de los alumnos, acerca de la calificación mínima para aprobar; el porcentual de calificación que se asigne a la presentación de los trabajos, así como las calificaciones, en su debido rango, que se acreditaran a dichos trabajos y la calificación correspondiente para el que nos lo presente; el porcentual de la calificación que se acreditará con la participación en clase, incluyendo los debates y diálogos que surjan; el porcentual de la calificación que presentará el examen final; así como cualquier otro aspecto que deba ser conocido a tiempo por los alumnos, para el efecto de resolver los conflictos que se puedan suscitar.

Cuadro # 4: Ejemplo que proponemos de una Clase del Día de Acuerdo al Programa operativo para la asignatura de Derecho I y II.

UNIDAD I. ENTREGAR PROGRAMA Y DEJAR TAREA.

- A) Pedir información personal de los alumnos.
- B) Reglas sobre la puntualidad de la asistencia: 7 minutos de margen para entrar a clase; 2 retardos una falta.
- C) Se requiere el 80% de asistencia para tener Derecho a presentar el examen

final. No permisos para faltar.

D) Los porcentuales para la calificación final son: 30% para la participación en clase; 30% para la presentación de los trabajos; y 40% para el examen final.

E) Explicación sobre el método pedagógico.

F) Explicación general sobre las unidades del programa de estudios.

G) Bibliografía básica.

1.6. Los objetivos del programa son viables (posibilidad de alcanzarlos) y concretos (que se delimite lo que se quiere lograr sin requerir de mayores explicaciones)? *De la redacción en términos de productos o resultados de aprendizaje, los objetivos del programa son viables y concretos, a excepción hecha de la unidad 3 de Derecho I, denominada “Dimensión sociopolítica y económica del Estado”, en la cual se relaciona el Derecho con el Estado, y cuyo objetivo consiste en que: “el alumno identifique las transformaciones de las formas jurídicas estatales, a través del análisis de su estructura y funciones, así como del de sus límites frente a los Derechos Humanos en diversos contextos, para relacionar al Derecho con el Estado”, de cuyo desglose no se advierte que los temas tratados consideren la apertura de esa visión.*

1.7. ¿Los contenidos se organizan de acuerdo a núcleos básicos que determinaron las diferentes unidades en relación a un núcleo central? ¿Los contenidos son presentados en forma secuencial y lógica, considerando las características propias del contenido, como son, la dificultad y continuidad, así como tomar en cuenta las características propias del alumno como es el nivel de conocimientos que posee? *Sí.*

1.8. ¿El programa incluye actividades de aprendizaje que conduzcan al alumno al logro de objetivos y a la apropiación de contenidos? *No. Solo los programas operativos que los propios maestros nos mostraron.*

1.9. ¿Se consideró al grupo escolar, a las interacciones del grupo, y a las conductas individuales de los alumnos? *Si.*

1.10. ¿Las actividades de aprendizaje promueven aprendizajes significativos, esto es, la asimilación y acomodación del material de estudios para producir conocimientos es en forma substancial y no arbitraria? *No, en su mayoría, en razón de que, de la práctica docente realizada del periodo de enero 2006 a mayo de 2007 en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur, se advirtió mucho aburrimiento por parte de los alumnos al realizar determinadas actividades para el reforzamiento de conocimientos declarativos.*

1.11. ¿Qué tanto las actividades se pueden organizar tomando en cuenta los momentos de apertura, desarrollo y culminación? *Tomando en consideración que las actividades de apertura implican una síntesis inicial que promueve la visión global del fenómeno a estudiar y retoman los aprendizajes anteriores del estudiante; que las actividades de desarrollo, parten de la identificación de un problema central, que es analizado a través de una serie de informaciones, en un proceso continuo de análisis y síntesis; y que las actividades de culminación, permiten reconstruir el problema en una nueva síntesis, la cual presenta diferencias cualitativas en relación a la primera y posibilita percibir nuevos problemas que quedan abiertos para tratamientos posteriores. No advertimos que en la práctica sucediera esto, a excepción hecha de una maestra del Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Vallejo.*

1.12. ¿El programa señala las formas de evaluación? ¿La evaluación está acorde al logro de los objetivos, ser congruentes con los contenidos, el tiempo disponible y las actividades de aprendizaje sugeridas? Es decir, ¿la evaluación es informativa? *Sí, la forma de evaluación es precisa y los objetivos de las unidades son muy claros y ordenados, a excepción hecha de la unidad 3 de Derecho I. Además, el programa de estudios permite que el alumno conozca que tipo de participación se espera de él y lo orienta en las formas de trabajo que se desarrollaran en el curso.*

1.13. ¿El material de apoyo que propone el programa es pertinente, en especial de la bibliografía? *No, creemos que el material de apoyo puede mejorarse e involucrar nueva bibliografía, sitios electrónicos, películas y software educativo.*

1.14. ¿Existe la posibilidad de contar con otros materiales didácticos? *Sí, los mencionaremos en el capítulo IV de esta investigación.*

1.15. ¿Es realista el tiempo estimado para el programa de estudios? *No.*

En suma, un análisis crítico del programa en cuestión compromete a señalar tanto los puntos fuertes como los débiles, y entre los puntos dignos de apreciación están los siguientes:

- Hace un detalle de los temas, que no raya en excesivo.

- Evita el servilismo respecto a las Leyes y elimina temas amplios, extraídos de los títulos de los Códigos de la materia.
- Abarca concepciones doctrinales y legislativas.
- Evita los contenidos enciclopédicos y recargo informativo de detalles en las asignaturas, que impulsaban el memorismo.
- Se centra en la enseñanza por medio de métodos activos que se interesan por el trabajo del estudiante, y no sirve exclusivamente al propósito expositivo de la clase oral.
- Evita el recargo de datos históricos que tanto abrumaba al alumno y que las más de las veces eran innecesarios (debido a las sucesivas reformas legales que alteran la estructura de las instituciones, haciendo inservibles los criterios anteriormente válidos).
- Es actual y refleja los cambios de la legislación paralelamente con las transformaciones sociales, en las que se perfilan fenómenos jurídicos nuevos.
- Contiene las partes fundamentales de una unidad:
 - I. Objetivos.
 - II. Presentación o explicación del maestro.
 - III. Actividades o ejercicios de aprendizaje en tres tiempos: inicio, desarrollo y culminación.
 - IV. Fijación de conocimientos o capacidades.
 - V. Comprobación o evaluación (Ricord, 1971:151).

2.2.3. Destinatario de la asignatura de Derecho en la Educación Media Superior: El Adolescente.

2.2.3.1. Enfoque de la Adolescencia desde la Psicología del Desarrollo.

El bachiller debe ser comprendido considerando su evolución como ser humano, de ahí que debemos de considerar a la Psicología del Desarrollo (o Psicología Evolutiva) como herramienta pertinente para analizar el proceso de desarrollo del bachiller, como sujeto susceptible de cambio en ciertos aspectos, a través de su ciclo de vida. Tales aspectos son: el físico, intelectual, social y de la personalidad. Además, los cambios poseen varias características: son continuos, acumulativos, direccionales, diferenciados, organizados y es holístico (Hoffman, *et al.*, 1995: 25), las razones se exponen a continuación:

- Son continuos, lo que significa que los cambios suceden con el paso de las horas, los días, las semanas, los meses y los años. La continuidad significa que los cambios en el desarrollo acontecen a lo largo de la vida.

- Son acumulativos, esto implica que acontece sobre lo que había antes. Las respuestas de adolescentes y adultos y su capacidad para aprender dependen en parte de sus experiencias previas en situaciones semejantes.
- Son direccionales, esto significa que avanza hacia una mayor complejidad. Los bebés primero se convierten en niños y luego en adultos.
- Son diferenciados, consiste en hacer distinciones cada vez más sutiles.
- Son organizados, lo que supone que las habilidades se van integrando paulatinamente.
- Son holísticos, significa que los logros nunca están aislados. Todo aspecto del desarrollo, ya sea físico, cognitivo o social, depende de todos los demás, y todo desarrollo es el resultado de la interacción.

A través de la Psicología del Desarrollo se pueden analizar los cambios en el proceso de desarrollo del bachiller, dependiendo del objeto de análisis que se haga; por ejemplo, puede hacerse a través de los componentes de la personalidad humana, o bien, a través de las etapas madurativas. De ahí, que existan varias teorías del desarrollo, mismas que se citan a continuación:

Cuadro # 5: Teorías del desarrollo del ser humano según Hoffman (1995: 26):

- **Teorías Biológicas**
Teorías de la maduración
Teorías Etológicas.
- **Teorías Psicodinámicas**
Teoría psicosexual de Sigmund Freud.
Teoría psicosexual de Erik Erikson.
- **Teorías del aprendizaje**
Teorías del condicionamiento
Teorías del aprendizaje social cognoscitivo
- **Teorías Cognitivas**
Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget
Teorías de cognición social
Teorías del procesamiento de la información
- **Teorías culturales-contextuales**
Teoría sociohistórica de Lev Vygotsky.
Teoría ecológica de Bronfenbrenner

Si las teorías del desarrollo que con anterioridad enlistamos, se aplican a la etapa de la adolescencia, se convierten en un bagaje de afirmaciones que nos indicarán que hechos son los más importantes para interpretar el desarrollo del bachiller y nos indicarán cómo organizar

lo hechos, aspectos y rasgos de esta etapa así como la forma de interpretarlos en su actividad escolar.

Antes que nada se debe señalar que no hay un acuerdo unánime para determinar cuántas y cuáles son esas etapas por las que atraviesa el ser humano, como tampoco cuándo comienza exactamente y cuándo termina cada etapa, pues en el desarrollo influyen diversos factores individuales, sociales y culturales. Se considera que las etapas del desarrollo humano son las siguientes:

Cuadro # 6: Etapas del Desarrollo Humano
(Hoffman, *et al.*, 1995: 6-7)

- a) Pre-natal: Desde la concepción del ser humano hasta su nacimiento.
- b) Infancia: Desde el nacimiento hasta los 6 o 7 años.
- c) Niñez (temprana y tardía): Desde los 6 o 7 años a los 12 años.
- d) Adolescencia (pubertad y madurez física): De los 12 a los 20 años.
- e) Juventud: De los 20 a los 25 años.
- f) Adulthood: De los 25 a los 60 años.
- g) Tercera edad: De los 60 años en adelante.

2.2.3.2. Noción de Adolescencia

Se dice que la adolescencia, antes que nada es un fenómeno biológico, en atención a que la primera adolescencia se caracteriza por la pubertad, el largo proceso biológico que transforma al niño inmaduro en una persona madura sexualmente.

*“La Pubertad es una serie de amplios cambios de procesos biológicos interrelacionados que transforman al niño inmaduro en una persona sexualmente madura. Empieza cuando el hipotálamo indica a la glándula pituitaria que comience a producir niveles de hormonas de adulto. Como respuesta, los ovarios de las chicas empiezan a secretar estrógenos y los testículos de los chicos andrógenos; entonces comienza la transformación. Puesto que los sucesos de la pubertad no tienen todo lugar al mismo ritmo, ésta se caracteriza por la asincronía en el índice del crecimiento. La **menarquía**⁸ suele tomarse como un indicativo de madurez sexual, aunque la mitad de las adolescentes siguen siendo estériles durante uno o dos años más. El espermatozoides puede detectarse en la orina de los muchachos hacia los 12 o 13 años. La reacción de los jóvenes a la pubertad depende de sus*

⁸ Fecha en que aparece el primer periodo menstrual.

sentimientos respecto a la sexualidad, las reacciones de los demás a su cambio de aspecto y las normas culturales.”(Hoffman, et al., 1995: 31).

No obstante, para conformar una definición de la adolescencia, es menester abordar más procesos del desarrollo, no sólo el biológico, es necesario incluir el proceso cognitivo, el social, moral y el emocional; de ahí que nos acerquemos a una visión más amplia como la que ofrece Diane E. Papalia acerca de la adolescencia: *“...prolongado periodo de transición... (y de) transformación durante el desarrollo entre la niñez y la edad adulta que entraña importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales interrelacionados. La adolescencia es una construcción social, un concepto cuyo significado depende de la forma en que lo defina la cultura.”(Papalia y Wendkos, 2001: 431).*

En suma, el comienzo de la adolescencia está marcado por la aparición de la pubertad, proceso fisiológico que se orienta hacia la madurez sexual a partir de la cual la persona llega a ser capaz de reproducirse. El final de la adolescencia está marcado, generalmente, en cada sociedad por su cultura.

2.2.3.3. Características de la Adolescencia

La adolescencia tiene características particulares que permiten identificarla cronológicamente por medio de los comportamientos específicos o por los fenómenos del proceso de ajustamiento de los individuos a su medio o con otros adolescentes que se encuentren en situaciones semejantes. Los paradigmas que conducen los estudios de la personalidad y del desarrollo trazan los senderos para la observación sistemática de los fenómenos del desarrollo en relación con la variación del tiempo y las situaciones culturales diversas (Nieves Rodríguez, 2005:2).

En el transcurso de los años, cada generación de adolescentes tiene en su ambiente experiencias fundamentales semejantes en esta etapa de la vida debido a la unicidad del ser humano como especie. Estas experiencias semejantes están acompañadas de variaciones intervinientes secundarias que son debidas a la cultura.

Las teorías más sobresalientes sobre la adolescencia presentan puntos de convergencia acerca de los fenómenos psicológicos que permanecen constantes (sin cambios considerables) y acerca de las divergencias concretas que se relacionan con el espacio donde se realiza la

observación. Estas teorías, además, presentan puntos de controversia sobre el sexo de los sujetos, controversias que van más allá de las diferencias individuales, es decir que se colocan al nivel siempre discutido sobre la igualdad entre el hombre y la mujer.

Entre los años de 1904 y 1916, el norteamericano Granville Stanley Hall fue el primer psicólogo que formuló una teoría de la adolescencia bajo la hipótesis de que los cambios más importantes que se producen en la etapa de la adolescencia son el origen de los cambios psicológicos más importantes. Los adolescentes hacen grandes esfuerzos bajo la *“tormenta y la tensión”* para adaptarse a los cambios corporales que se producen durante este periodo. Los adolescentes, dice Hall, podrán salir de este periodo de intensas y fluctuantes emociones, con un sentido moral más sólido. El punto de vista de Hall, en el aspecto de considerar a la adolescencia como un periodo invariable de *“tormenta y tensión”*, fue aceptado durante muchos años. En la época actual, sin embargo, la adolescencia ya no es considerada como un periodo de tormenta y de estrés sólo para la gran mayoría de los adolescentes⁹.

Posteriormente, la antropóloga Margaret Mead, hizo estudios sobre la adolescencia en el Pacífico Sur, en las Islas Samoa (1928) y en Nueva Guinea (1935), apoyando la importancia de la influencia que tienen los aspectos culturales sobre el desarrollo durante el periodo de la adolescencia. En Samoa, por ejemplo, afirma que los adolescentes aceptan de manera gradual y con toda serenidad el desempeño de roles de adultos, que los adolescentes están liberados de las tensiones relacionadas con los problemas sexuales sociales porque conocen las actividades sexuales de los adultos, la manera como nacen los niños, participan en juegos sexuales, perciben la muerte como un fenómeno natural, se comprometen en la realización de trabajos importantes, tienen un comportamiento seguro y dominante y conocen con precisión lo que van a hacer cuando sean adultos. A esta teoría se opuso Ellen W. Freeman (1938), fundándose en la idea de que la adolescencia en Samoa es verdaderamente turbulenta y difícil como en todas partes (Nieves Rodríguez, 2005: 6).

Años más tarde, Sigmund Freud se adentró en el conflicto característico de la etapa de la adolescencia y advirtió que era resultado de los cambios físicos que se producen en el ser humano durante esta fase de su existencia. Este conflicto prepara al adolescente para adquirir la organización genital que corresponde a la madurez sexual del adulto. Así, la preparación

⁹ SUBSECRETARÍA de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, 2002, <http://www.benv.edu.mx/EduSec/5semes/sem_tem2.pdf> :18-21, [Consulta: 30 marzo 2007].

comienza cuando el adolescente ha resuelto los sentimientos sexuales que experimentaba hacia el padre y hacia la madre.

Entre las características de la etapa de la adolescencia, Sigmund Freud consideró las siguientes:

- a. Los impulsos se despiertan, se unifican y se jerarquizan de acuerdo con el desarrollo de la zona genital. Estos impulsos se manifiestan en las estructuras sociales bajo comportamientos que sean aceptados y aprobados por la sociedad.
- b. A través de los mecanismos de defensa o de la formación reactiva, se manifiesta algo diferente a lo que se siente, por ejemplo, los adolescentes esconden o difieren sus deseos sexuales ardientes bajo comportamientos de hostilidad. En otras palabras, también percibió “la tormenta y la tensión” de Hall, como algo inevitable.
- c. El fenómeno de la rebelión del adolescente tiene su origen en esta agitación y en esta tensión que le son características y que los adolescentes manifiestan más o menos de la misma manera, de una cultura a otra o de un periodo a otro de la Historia.
- d. Cuando el adolescente se ha liberado de la dependencia del padre del sexo opuesto, va a vivir una etapa típica de homosexualidad bajo la forma de una extrema admiración por un adulto del mismo sexo o de una amistad muy fuerte con un joven de su mismo sexo. Este tipo de relación es un signo precursor de los futuros intercambios con personas del otro sexo.
- e. Cambio de objetivo de la sexualidad, es decir, pasa del “placer por el placer” a un deseo más maduro de reproducción.
- f. En los hombres, el deseo de la masturbación es más fuerte al inicio de la adolescencia. Este comportamiento prepara al adolescente para los eventuales intercambios sexuales con una persona del sexo opuesto. La experiencia de estos intercambios sexuales disminuye la necesidad de la masturbación.
- g. Las mujeres necesitan pasar del orgasmo clitoral inmaduro producido por medio de la masturbación, hacia el orgasmo clitoral maduro que se produce durante la relación sexual. (Nieves Rodríguez, 2005: 7-8).

A lo largo de los años, algunos de los aspectos de la teoría de Freud se han modificado a partir de las investigaciones realizadas sobre el mismo tema. Se comprobó que: la masturbación no disminuye ni con la edad ni con la experiencia de la relación sexual; que las mujeres entre 16 y 19 años y los que no son vírgenes presentan tendencias más fuertes hacia la masturbación que

los hombres entre 13 y 15 años y los que son vírgenes. Por otra parte, el orgasmo clitoral es característica de la respuesta sexual de una gran mayoría de mujeres normales adultas bien equilibradas.

En 1948, la psiquiatra Ana Freud, hija de Sigmund Freud consideró que los años de la adolescencia son muy importantes para la formación de la personalidad. Creyó que la libido que se aquieta durante el periodo de latencia, se despierta durante el periodo de la adolescencia (no en la niñez, como afirmaba su padre) y amenaza el delicado equilibrio entre el yo el ello. La ansiedad que resulta de esta lucha se traduce en mecanismos de defensa como la “intelectualización” y el “ascetismo” (Nieves Rodríguez, 2005: 9).

La intelectualización es el traslado de las pulsiones sexuales hacia el pensamiento abstracto se observa en los adolescentes que son capaces de discutir toda la noche de religión, de política o del sentido de la vida. Aun cuando otros investigadores atribuyen estas investigaciones a la búsqueda de identidad o al desarrollo de la capacidad para pensar de manera abstracta, Ana Freud los considera como un mecanismo de defensa. Ella creyó que la juventud no se interesa en la solución de problemas de la vida real sino en la manipulación de las palabras y de las ideas como una respuesta a sus necesidades instintivas que surgen de la transformación de su cuerpo.

Mientras, Ana Freud define el ascetismo como la negación de sí mismo y un mecanismo de defensa. En razón de que el adolescente tiene miedo de no poder controlar sus impulsos, él crea un supercontrol de sí mismo. Lo que sucede con más frecuencia es que el adolescente renuncie a los placeres simples, a los alimentos que le gustan o a la forma de vestir que le place. Más tarde, cuando la persona llegue a ser capaz de controlar sus impulsos dañinos, esta persona ya no se reprimirá y será menos estricta consigo misma.

Posteriormente, Erik Erikson estudió la etapa de la adolescencia y afirmó que la primera función de dicho periodo es la de resolver el conflicto de identidad del ego contra la confusión de rol, dicho de otra forma, la de llegar a ser un adulto único con un papel importante que desempeñar durante la vida. El foco de su atención es precisamente el tema de la identidad del adolescente, entre las características de la etapa en comento, Erik Erikson se refiere a las siguientes (Nieves Rodríguez, 2005: 9-10):

1. El ego del adolescente organiza las habilidades, las necesidades, los deseos ayudándolos a adaptarse a las exigencias de la sociedad. Aunque la búsqueda de la identidad se continúa durante toda la vida, el esfuerzo por encontrar el sentido de sí mismo y el sentido del mundo es concentrado en esta etapa hasta los 19 años y medio, y además, se considera saludable.
2. La búsqueda de la identidad es un proceso vital para la formación del yo fuerte adulto; los conflictos que están implicados en este proceso sirven de estímulo para el crecimiento y el desarrollo de la personalidad.
3. Uno de los aspectos más significativos en la búsqueda de identidad es la toma de decisiones acerca de la elección de carrera.
4. El adolescente tiene necesidad de poner en práctica las habilidades que adquirió en su cultura.
5. El crecimiento físico y su nueva madurez genital del adolescente son una preparación para la edad adulta inminente; él comienza desde este momento a maravillarse del papel que va a desempeñar en la sociedad.
6. El riesgo que puede sufrir el adolescente al confundir la identidad del yo contra el rol que desempeñará.
7. El adolescente necesita mucho tiempo (hasta los 30 años aproximadamente) para llegar a ser adulto. Por lo tanto un cierto porcentaje de confusión de rol es normal e importante frente a la naturaleza caótica y volátil de muchos comportamientos de los adolescentes frente a la toma de conciencia de sí mismo en relación con las apariencias.
8. Los dos controles que el adolescente utiliza en su escenario social son las pandillas y la intolerancia. Con mucha frecuencia utiliza también esas defensas contra la confusión de rol contra identidad. Los comportamientos de regresión a la edad infantil con el fin de evitar la solución de los conflictos o para continuar desarrollándose de manera mezquina en su actividad social, pueden ser también manifestaciones de confusión de rol contra identidad.
9. Aparece la virtud de la fidelidad sostenida a nivel de fe como un sentido de pertenencia a los amigos y compañeros o a alguien a quien se ama, a una escala de valores, a una ideología, a una religión, a un movimiento o a un grupo étnico. La fidelidad significa el más alto nivel de virtud o de confianza que se ha desarrollado durante la infancia. La virtud de la fidelidad no es solamente la capacidad de tener confianza en lo otros o en sí mismo sino también la capacidad de ser digno de confianza o irrefutable.

10. La identidad de sí mismo aparece en el momento en que el adolescente escoge los valores y las personas a quienes quiere ser fiel más que aceptando los valores y los amigos de sus padres.
11. Transmite a personas mayores o menores que él y a quienes ama, las verdades que ha aprendido de sus padres.
12. El amor es el otro camino hacia la identidad, mediante la intimidad con el otro. En el intercambio de pensamientos y sentimientos, el adolescente se ofrece a sí mismo la tentativa de llegar a tener su propia identidad reflejándose en el ser a quien él ama. Esta experiencia le ayuda también a ser capaz de esclarecer su yo y su sí mismo.
13. Llega a la intimidad antes de adquirir la identidad, que ella se determina a sí misma al lado del hombre que la desposa.

Después de hacer este recorrido por las teorías del desarrollo de la adolescencia, nos enfocamos en definir qué es la adolescencia. De acuerdo con Papalia y Wendkos (1988: 69), es una fase transitoria del desarrollo que uno puede identificar entre la infancia y la edad adulta, de los 12 hasta el final de los 20 años. El comienzo de la adolescencia está marcado por la aparición de la pubertad, proceso fisiológico que se orienta hacia la madurez sexual a partir de la cual la persona llega a ser capaz de reproducirse. El final de la adolescencia está marcado, generalmente, en cada sociedad por su cultura.

Dentro de las implicaciones de la adolescencia en hombres y mujeres, se pueden citar las siguientes:

1. Crecimiento físico explosivo en peso y en estatura así como un desarrollo muscular y óseo.
2. Aparecen las características sexuales primarias de órganos sexuales masculinos y femeninos- están en relación directa con la reproducción. Esos órganos crecen y maduran durante la pubertad.
3. Aparecen características sexuales secundarias que implican el crecimiento de senos en las mujeres y el ensanchamiento de la espada en los hombres.
4. La voz adulta y el crecimiento del bello son características comunes para hombres y mujeres. Aparece la menstruación y la eyaculación.
5. Aparece la primera menstruación para la mujeres; mientras que en los hombres se da la presencia del espermatozoide en la orina y la eyaculación nocturna.

6. El concepto de sí mismo del adolescente se relaciona con su personalidad y el concepto de sí mismo, el cual se altera a causa de la rapidez con la que se producen los cambios físicos.
7. Posible presentación de problemas de una madurez precoz o los de una madurez tardía.
8. Bajas tasas de enfermedad física y de estados de enfermedad crónica. Y alta tasa de riesgos, que se manifiesta por una pauta considerable de accidentes, homicidios y suicidios. Para un gran número de adolescentes igualmente, la obesidad, la anorexia neurótica, la bulimia neurótica, los diversos comportamientos de dependencia, los desórdenes y las enfermedades sexuales constituyen verdaderos problemas de salud durante este periodo de la vida.
9. Llegada de la etapa de la vida del estado de las operaciones formales según Piaget. La capacidad del pensamiento abstracto es la característica principal de este estadio. La persona que llega a la etapa de las operaciones formales puede llegar a hacer razonamientos hipotéticos deductivos, puede pensar en términos de posibilidades, resolver los problemas y de probar las hipótesis de una manera relativamente simple. Sin embargo, es posible que no todos los adolescentes lleguen hasta esta etapa de desarrollo intelectual por razones diversas pero principalmente porque en este periodo de la existencia, la experiencia es más importante que en las etapas anteriores (Nieves Rodríguez, 2005: 12).

De las características anteriores, se desprende:

- a. La importancia de la información previa a la adolescencia. Tanto los hombres como las mujeres se adaptan mucho mejor a los cambios experimentados durante la adolescencia cuando han sido preparados a ese periodo de la vida con una información adecuada, oportuna y veraz.
- b. Los diferentes aspectos de la adolescencia que los teóricos ponen de relieve es como un mosaico que lo describe en cuanto a su esencia, a su acción, sus temores, sus luchas y sus esperanzas.
- c. Tanto Erikson como Freud colocan al hombre (sexo masculino) como norma del desarrollo.
- d. Lo que es esencial al ser humano es invariable de una cultura a la otra. En cuanto a lo accidental, cada cultura ofrece al adolescente los medios para su desarrollo.

- e. Tanto para confirmar los aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad del adolescente como para conocer los aspectos accidentales del mismo y sus variaciones longitudinales, transversales y modales, la investigación experimental nos ofrece resultados de estudios sistemáticos y de observación directa e indirecta de los que nos podamos servir para una mejor comprensión del desarrollo y de la consistencia de la personalidad del adolescente.
- f. Este estudio experimental y de observación indirecta ofrece los resultados obtenidos sobre el desarrollo físico, psicológico y comportamental de 1200 adolescentes entre 17 y 25 años de edad de dos culturas diferentes y de dos niveles de desarrollo intelectual diferentes.

De manera específica, existe una adolescencia que va de los 15 a 18 años y otra que va de los 18 a los 20 años; a la primera se le llama preadolescencia y a la segunda, propiamente adolescencia. El siguiente cuadro aclara las características básicas de los diversos desarrollos que se suscitan en esta etapa.

Cuadro # 7: Tipos de desarrollo del adolescente en dos las etapas que conforman la adolescencia (Papalia y Wendkos, 2001: 432-436) y (Craig, 1994: 386-435)	
Preadolescencia de 15 a 18 años	Adolescentes de 18 a 20 años
Desarrollo Físico	
<ul style="list-style-type: none"> - Aumento tamaño, mayor fuerza y vigor. - Desarrollo rápido de los órganos reproductores. - Aparición de características sexuales secundarias. - Se desacelera el crecimiento: la cabeza deja de crecer, manos y pies casi alcanzan su talla adulta, hay un aumento en el largo de los brazos y las piernas. - El estiramiento físico provoca que el adolescente se sienta torpe. - Primeras atracciones heterosexuales: actividad sexual, fantasías y masturbación sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hombres y mujeres alcanzan su estatura definitiva a los 18 años. - Durante ésta etapa su desarrollo físico está concluido: Maduración de órganos sexuales. - Cambios hormonales. - Cambios físicos. - Presentan problemas de la piel y disminuye la actividad física. Se adaptan a la nueva apariencia y funcionamiento de su cuerpo.
Desarrollo Intelectual	
<ul style="list-style-type: none"> a. Madura el pensamiento lógico formal: b. Toma como objeto a su propio pensamiento y razonar sobre sí mismo 	<ul style="list-style-type: none"> a. Es reflexivo, analítico y sus valores empiezan a tener jerarquía y son responsables de sus actos.

- c. Considera varias posibles respuestas a un problema.
- d. Genera hipótesis sistemáticas Se entiende consigo mismo y con el mundo que le rodea.
- e. Distingue entre el pensamiento y la realidad
- f. Maneja metáforas.
- g. Piensa de forma más abstracta y juega con ideas y pensamientos filosóficos.
- h. Forma su personalidad
- i. Conflicto de identidad del ego o Yo
- j. Predominio de la fantasía sobre la realidad
- k. Intelectualismo.

- b. Capacidad de pensamiento abstracto.
- c. Alcanzan conciencia del concepto ¿qué pasa si...?
- d. Pueden imaginar posibilidades, demostrar hipótesis y formular teorías. Por lo tanto son capaces de aplicar el razonamiento hipotético deductivo.
- e. Integran lo aprendido en el pasado con los retos presentes y hacer planes para el futuro. Un empleo más eficiente de los componentes separados del procesamiento de información, como retención en la memoria y la transferencia en ellos.
- f. Desarrollo de estrategias más complejas para resolver problemas, para adquirir información y almacenarla de manera simbólica.
- g. Desarrollo de funciones directrices de nivel superior: planeación, toma de decisiones y flexibilidad para elegir estrategias de una fuente más amplia.

Desarrollo Afectivo-Emocional

- a. Avanza su sensibilidad en intensidad. Amplitud y profundidad.
- b. Fácilmente es rebelde, colérico, radiante, entusiasta o gozoso.
- c. Es variado en su humor.
- d. Tiene ideales y fantasías.
- e. Es auténtico y sincero
- f. Es libre
- g. Manifiesta inconformidades.
- h. Brotan rivalidades y luchas para obtener el poder y ejercerlo sobre los demás.
- i. Prueba sus fuerzas físicas y así se convierte en agresivo.
- j. Su situación frente a la familia es ambivalente
- k. Sensibilidad al afecto.
- l. Tendencia al sacrificio.
- m. heroico y al acto gratuito.
- n. Inicio de satisfacción sobre su propio cuerpo.

- a) Empieza a descubrir lo que realmente es el amor. Necesidad de amar a una sola persona con quien formar una pareja estable. El amor como un compromiso serio y respetuoso.
- b) Los grupos de compañeros les brindan afecto, simpatía, entendimiento y orientación moral. Las amistades se basen en: Elección; Compromiso; Agrado; y Parecidos.
- c) Las relaciones íntimas sirven de ensayo para la edad adulta. Autonomía e independencia de los padres.

o. Tiene que afrontar y superar dos problemas: 1) lograr cierta independencia y autonomía de sus padres; y 2) lograr la formación de una identidad (crear un yo integrado que combine de manera armoniosa los elementos de la personalidad).

p. Se da la independencia o autonomía como autorregulación o capacidad de hacer uno mismo sus propios juicios y de regular su propia conducta.

Surge la idea de interdependencia en las relaciones sociales. Ejemplo: noviazgo y matrimonio.



Desarrollo Social



a. El desarrollo de la competencia social se basa en parte en la capacidad para hacer comparaciones sociales, las que permiten que forme una identidad personal, organice y valore las características de los demás. La competencia social es un elemento capital en su habilidad para establecer nuevas amistades y mantener las viejas.

b. Tiene un sentido de sí mismos por lo que la identidad se forma a través de:

- Elección de una ocupación.
- Adopción de valores para creerlos y vivirlos.
- El desarrollo de una identidad sexual satisfactoria.

Desarrollo Moral, de Valores y Proyecto de Vida:

a. Comprometer todo su ser a la búsqueda de la imagen ideal de sí mismo.

b. Pone a prueba la fuerza de la voluntad, la solidez de las posibilidades y cualidades personales.

c. Desarrolla valores como el honor (nobleza y dignidad), la sinceridad, valentía y lealtad.

d. Realiza introspección y es autocrítico

e. Desarrolla las metas futuras y los planes de vida

f. Autenticidad y sinceridad.

g. Libertad y responsabilidad.

h. Inconformidad que demuestran ante un

a. Confrontan aspectos de la moralidad que nunca habían encarado. Por ejemplo, decidir lo que el sexo significa para ellos y si desean practicarlo o no.

b. Elegir su desempeño en la escuela, qué opinan de ajustarse a una sociedad que mide el éxito antes que el dinero y si acaso la religión tendrá una parte en su vida.

c. Se alejan de los estrechos intereses hacia las cuestiones más amplias que definirán sus años

mundo que no les gusta.

i. Aspiran a una mayor solidaridad con las clases y los países menos favorecidos

j. Ayuda mutua

k. Respeto a la diversidad

l. Abiertos al diálogo

m. Actitud de inclusión social

n. El desarrollo de sistema de valores es la reevaluación y análisis de los principios que se le enseñan de niño al adolescente para construir un conjunto coherente de valores.

o. Se presentan cambios de ideales, valores y actitudes.

p. En el adolescente coexisten 3 formas de desarrollo moral que no son cronológicas ni excluyentes: a) inhibición basada en la ansiedad; b) interés por los demás con base en la empatía; y c) pensamiento de las operaciones morales.

q. El desarrollo moral depende del periodo social e histórico.

r. La aserción de sí mismo y el aislamiento no son características negativas, son propias de la edad.

adultos.

d. Se presenta lo que Kohlberg llama el nivel III de la moral, el posconvencional o moralidad de principios morales autónomos, donde reconocen que hay conflictos morales y emiten sus propios juicios con bases en los principios de lo bueno y lo malo, equidad y justicia por lo general la gente no llega a este nivel de razonamiento moral hasta por lo menos la adolescencia temprana o más comúnmente en la edad adulta inicial si es que lo alcanza. Pueden estar en el nivel de transición que se encuentra entre el segundo y el tercero cuando la persona ya no siente ataduras a los patrones morales de la sociedad pero todavía no han desarrollado principios de justicia derivados de la razón y en cambio basan sus decisiones morales en sentimientos personales.

e. La mayoría de los adolescentes y adultos parecen estar en el nivel dos, se ajustan a las convenciones sociales respaldan el statu quo y hacen lo correcto para complacer a los demás o para obedecer a la ley.

f. En cuanto a su proyecto de vida, destaca:

- Ingreso al mercado laboral.
- Elección de una carrera.
- Es ciudadano y con ello, adquiere de Derechos y obligaciones.
- Puede casarse sin el consentimiento de sus padres.

Alteraciones:

a. Falta de rendimiento escolar provocadas por ansiedad, falla escolar; falta de motivación; déficit en estrategias de estudio.

b. Relaciones interpersonales deficientes por falta de interrelaciones sociales, timidez, soledad, ansiedad social, grupos

a. Depresión más en mujeres.

b. Obesidad.

c. Anemia.

d. Bulimia.

e. Tabaquismo.

f. Alcoholismo.

g. Drogadicción.

de amigos conflictivos, que se pueden canalizar en discriminación y competencia destructiva

c. Depresión por conductas suicidas, inseguridad, ansiedad, trastornos obsesivo-compulsivos.

d. Rebeldía, agresividad, consumo de sustancias, alcohol y drogas.

e. Relaciones con los padres de incomunicación, violencia familiar, peleas, discusiones, ausencia de normas y control.

f. Relaciones de pareja de desamor, rupturas afectivas, sensación de incompetencia afectiva, dificultad de comunicación.

g. Problemas con la alimentación como la anorexia, bulimia, problemas mixtos.

h. Problemas de auto imagen por la baja autoestima, desestructuración de la imagen del yo, búsqueda de identidad.

i. Falta de conciencia de lo que ocurre.

j. Desequilibrio en sus emociones (sensibilidad exagerada e irritabilidad).

k. Delincuencia, abuso de sustancias nocivas y mujeres que se deprimen al tratar de afrontar y superar el problema de independencia, autonomía e identidad.

l. Ante la presencia de ser independientes, interdependientes y formar una identidad, los adolescentes pueden caer en estrés, ansiedad y todo tipo de drogas.

m. Las alteraciones son drogas como el alcohol, cafeína, nicotina, somníferos, pastillas dietéticas y estimulantes.

n. El desarrollo moral provoca a veces conflictos familiares.

o. Ante el desarrollo moral se da el abandono de hogar del adolescente, la soledad y tristeza que conducen a sentimientos de rechazo, aislamiento, depresión y fastidio.

p. Los problemas de personalidad predisponen a la delincuencia. Quienes huyen del hogar recurren a delitos, prostitución y narcotráfico para sobrevivir, se exponen a enfermedades y a la muerte por violencia callejera o por drogadicción.

h. Enfermedades de transmisión sexual.

i. Homicidios.

j. Suicidios.

k. Delincuencia,

l. Estrés.

Implicaciones Educativas:

- a.** Conocer los intereses de alumnos, sus diferencias individuales, necesidades evolutivas de cada uno de ellos, estímulos de sus contextos.
- b.** Estimular las relaciones familiares, comunitarias, educativas, sociales, etcétera.
- c.** Capacidad de comprender al alumno respecto a la situación que le plantee.
- d.** Interaccionar y cooperar con los alumnos entre sí, con sus profesores y con su contexto social.
- e.** Crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes se encuentren en la necesidad de analizar problemas que entrañen conflictos de valores, toma de decisiones y adopción de posiciones que consideren más justas
- f.** Promover la introspección
- g.** Facilitar la independencia de padres-hijos
- h.** Responsabilizar a los padres e hijos de sus conductas
- i.** Promover la planeación de una forma de vida a corto y largo plazo de los estudiantes.
- j.** Concienciar a los padres y alumnos respecto a la segregación que ejerce la sociedad adulta en los jóvenes.
- k.** Cuando no se llega a un desarrollo moral es importante que el adolescente aprenda y ejercite el pensamiento de las operaciones formales, al probar hipótesis, reevaluar información y reformular conceptos.
- l.** Cuando el desarrollo moral provoque conflictos familiares hay que recordarle al adolescente que los puntos de preocupación son mundanos como: quehaceres domésticos, horas, citas, clases, apariencia personal y hábitos; y que los conflictos acerca de valores fundamentales son muy raros, tales como: económicos, políticos, sociales y religiosos.
- m.** Ante el abandono del hogar, es necesario un buen funcionamiento de la familia, el que se logra con 3 elementos:
a) cohesión; b) adaptabilidad; y c)

Tener clara la función del docente, esto es, el docente no está hecho para condenar a los jóvenes, sino para ayudarlos, comprenderlos y orientarlos, no para resolver su vida, sino para colaborar en su formación. Cuando un joven se acerca al docente por inquietudes o problemas, es necesario tener presente:

- Orientación.
- Tutoría.
- Asesoría.
- Consejo y canalizar cualquier tipo de problemas a los especialistas en el tema.

calidad de comunicación. Estos elementos deben de ser flexibles en la familia, es necesario negociar cambios racionales teniendo en cuenta los deseos y necesidades de los miembros y la comunicación más abierta.

n. Quien pertenece a una banda o pandilla tiene que concientizarse de que ello le exige cierto grado de conformidad y que por otro lado, de manera positiva le ofrece apoyo emocional y desarrollo de destrezas sociales.

o. Ante patrones étnicos culturales o racionales es necesario que el adolescente cambie de normas sociales y culturales que le integrarán un espectro más amplio del ser humano.

p. Ante la soledad y tristeza se sugiere buscar compañía o apartarse de ellos debido a sentimientos de rechazo. Además necesitan de apoyo ante periodos de tensión.

q. La delincuencia debe combatirse al explicarle al adolescente que no se es delincuente por pobre o por ser de alguna raza, sino porque no ha podido o querido adaptarse a la sociedad, aprender controles adecuados de sus impulsos, a desahogarse para liberar su ira y frustración. Que la delincuencia le satisface una necesidad de autoestima y aceptación en sus compañeros, y le da sentido de autonomía.

r. Para quienes huyen del hogar en situaciones que están fuera de su control, existen opciones como albergues que alojan, dan de comer, ayudan y asesoran a las personas.

s. Para quienes huyen del hogar en situaciones no graves familiarmente hablando, se sugiere ayudar al adolescente a ponerse en contacto con sus padres, a falta de ellos, es necesario darles atención y comprensión, hacerles ver que su futuro será mejor que su pasado.

2.2.3.4. La adolescencia dentro de una de las “Etapas del desarrollo cognitivo de Jean Piaget”

En el capítulo anterior, se dijo que la Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, se considera una de las teorías del desarrollo a través de las cuales se puede abordar la adolescencia. Dicha teoría sostiene que:

“... las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estadios de desarrollo cognitivo. Dos procesos subyacen a esta construcción cognitiva del mundo: la organización y la adaptación. Para dar sentido al mundo, organizamos nuestras experiencias. Por ejemplo, separamos las ideas importantes de las menos importantes y conectamos ideas entre sí. Pero no nos limitamos a organizar nuestras observaciones y experiencias, también adaptamos nuestro pensamiento para incluir nuevas ideas porque la información adicional acrecienta nuestra comprensión” (Santrock, 2004: 31).

Piaget creía que atravesamos cuatro estadios en nuestra comprensión del mundo. Cada estadio está relacionado con la edad e implica una forma particular de pensar. Es la forma de entender el mundo lo que determina que una persona se encuentre en un estadio o en otros, de ahí que la cognición sea cualitativamente diferente en cada uno de los distintos estadios de desarrollo.

Cuadro # 8: Etapas del Desarrollo Cognitivo según Jean Piaget (Santrock, 2004: 32).

1. Etapa sensorio-motriz (0-2 años)	El lactante conoce el mundo por medio de su actividad motora y sensorial. Piaget hablaba de 6 estadios.
2. Etapa preoperacional (2 a 7 años)	El niño adquiere la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o por medio de las representaciones (capacidad para imaginar algo en lugar de hacerlo). Algunas de las manifestaciones simbólicas son: el lenguaje, la imitación diferida, el dibujo simbólico, juego simbólico y la imagen mental.
3. Etapa operacional concreta (7 a 12 años)	El sujeto alcanza el pensamiento lógico, aunque solamente pueden aplicarlo a objetos concretos. De todas formas su pensamiento se ha vuelto flexible. Para Piaget, el alcanzar el pensamiento operacional equivale a alcanzar la coherencia de los conocimientos del sujeto y el poder organizarlos en un sistema indefinidamente extensible.
4. Etapa de las operaciones formales (12 años en adelante)	Esta etapa va desde los 12 años hasta la edad adulta y representa el nivel más elevado del desarrollo cognitivo, que se encuentra marcado por la capacidad para el pensamiento abstracto, lo que lleva a una nueva forma de manipular u operar la información. Además se presentan ramificaciones emocionales, es decir, el adolescente tiene

<p>Primer subetapa:</p>	<p>un nuevo modelo de vida, donde lo posible e ideal cautivan su mente y sentimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El adolescente es capaz de manejar las abstracciones. • El adolescente presenta una mejor consideración frente a los aspectos morales. • El adolescente presenta una mayor posibilidad de formular nuevas teorías. • El adolescente se centra en sí mismo, si lo hace de una manera excesiva la convicción de que uno es único y especial (mito personal), se presenta. • El adolescente se vuelve más conciente de cómo podría ser el mundo. • El adolescente presenta una gran autoconciencia, cuando esta es excesiva se presenta la audiencia imaginaria, que significa que el observador sólo existe en la mente del adolescente y se interesa únicamente por el pensamiento y comportamiento del joven.
<p>Segunda Subetapa:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El adolescente presenta una hipocresía aparente. • El adolescente presenta un pensamiento más complejo y flexible. • El adolescente presenta una indecisión. • El adolescente presenta una tendencia a discutir. • El adolescente encuentra fallas en las figuras de autoridad. • El adolescente presenta la capacidad de aplicar el razonamiento hipotético deductivo.

Desde luego, aquí nos centraremos en la fase de las operaciones formales, que coincide con la etapa de desarrollo del adolescente. Sin embargo, es necesario regresarnos a la fase operacional concreta, para que la anterior quede claramente entendida.

La fase operacional concreta se caracteriza porque el niño es capaz de adquirir abstracciones secundarias y de comprender, emplear y manejar significativamente tanto abstracciones secundarias como relaciones entre éstas; pero al adquirir abstracciones secundarias y al comprender y manipular relaciones entre ellas, difiere del individuo que se encuentra en la etapa operacional abstracta en el empleo de apoyos empírico-concretos. No aprende el significado de un concepto relacionando primero los atributos de criterio con los ejemplares particulares de los cuales derivan, antes de relacionarlos con su estructura cognoscitiva, en lugar de ello, aprende su significado relacionando los atributos de criterio directamente con su estructura cognoscitiva; pero por lo común con la ayuda de apoyos empírico-concretos; a saber, los ejemplares de los diversos atributos (Berryman, 1994: 55 ss). Por ejemplo, el niño en la fase operacional concreta realiza las relaciones entre abstracciones secundarias (o manejar

significativamente éstas con objeto de resolver problemas) dependiendo de apoyos empírico-concretos recientes o concurrentes, que constan de un ejemplar específico de cada una de las abstracciones que intervienen en la relación, cuando no hay tales apoyos, no puede relacionar las proposiciones abstractas con la estructura cognoscitiva, porque están reprovistas de significado. Así, cuando intervienen proposiciones complejas, se ve restringido a un nivel intuitivo o semi-abstracto, nivel lejano a la claridad, precisión y explicitud (Berryman, 1994: 57).

Con la llegada de la fase operacional abstracta, el adolescente asimila proposiciones abstractas y resuelve problemas de la misma índole en función de todas las posibilidades hipotéticas inclusivas, y sin que éstas queden restringidas por la referencia al “aquí y ahora”. Alcanza el total de las generalidades conceptuales y proposicionales.

“El estadio de las operaciones formales, que aparece de los 11 a los 15 años, es el cuarto y último estadio, en el que el adolescente va más allá de las experiencias concretas y piensa de una forma más abstracta y lógica. Esta forma de pensar permite que los adolescentes elaboren imágenes mentales de situaciones hipotéticas. Pueden reflexionar sobre cómo sería un padre ideal y compararlo a sus padres con ese punto de referencia. Empiezan a dar vueltas a las posibilidades que tienen a su alcance y se sienten fascinados con lo que podrían convertirse en el futuro. A la hora de resolver un problema, los adolescentes son más sistemáticos: formulan hipótesis sobre cómo las cosas ocurren del modo en que ocurren y las ponen a prueba utilizando la deducción.” (Santrock, 2004: 32).

Aquí, el adolescente, en vez de limitarse a coordinar hechos relativos al mundo real, el razonamiento hipotético-deductivo extrae las implicaciones de todos los enunciados posibles y da lugar así a una síntesis única de lo posible y lo necesario. Después de suficiente cambio gradual en esta dirección, surge una capacidad cualitativamente nueva: el individuo intelectualmente maduro se vuelve capaz de entender y manejar relaciones entre abstracciones sin referencia alguna a la realidad empírico-concreta. En lugar de un razonar basado directamente en un conjunto particular de datos, recurre a operaciones lógicas indirectas de segundo orden para estructurar los datos; en lugar de limitarse a agrupar los datos en clases o de arreglarlos en forma de series en función de una variable dada, formula y prueba hipótesis, basadas en todas las combinaciones posibles de variables. Como ejecuta sus operaciones lógicas sin apoyarse en proposiciones verbales abstractas, puede trascender las operaciones

que siguen inmediatamente de la realidad empírico-concreta y trata con todas las relaciones posibles o hipotéticas entre ideas. Puede formular leyes generales que relacionen a las variables generales que se hallan separadas de los datos empíricos-concretos de que dispone. Así, sus conceptos y sus generalizaciones tienden cada vez más a ser constructos de segundo orden, derivados de relaciones entre abstracciones verbales, previamente establecidas. Como ya no depende del contacto no abstracto con los datos empíricos al descubrir libremente nuevos conceptos y generalizaciones significativos, se ve liberado de esta dependencia en aprehender estos constructos significativamente cuando se le exponen de manera verbal (Berryman, 1994: 58).

En efecto, el logro de las operaciones formales le permite al adolescente contar con una nueva forma de manipular o funcionar con información; ya no está limitado a pensar acerca del aquí y del ahora, como en la etapa cognoscitiva anterior de las operaciones concretas, ahora puede manejar abstracciones, probar hipótesis y ver posibilidades infinitas. Este avance les abre muchas nuevas puertas pues les permite analizar las doctrinas filosóficas y políticas y, en ocasiones, formular sus propias teorías, con la posibilidad de reformar la sociedad; incluso les permite reconocer el hecho de que muchas situaciones no tienen respuestas definitivas. Buena parte de la infancia parece una batalla para abordar el mundo como es; ahora, los jóvenes se concientizan de cómo podría ser el mundo verbal (Berryman, 1994: 59).

La capacidad para pensar en forma abstracta también tiene ramificaciones emocionales. Mientras que antes el adolescente podía amar a su madre u odiar a un compañero, ahora puede amar la libertad y odiar la explotación. El adolescente ha desarrollado un nuevo modo de vida; lo posible y lo ideal cautivan a la mente y los sentimientos.

Un estudio demostró que las destrezas de razonamiento pueden enseñarse y sugiere que esa enseñanza puede ayudar a la gente a cambiar su manera de pensar acerca de la incertidumbre de la vida diaria.

En la etapa de las operaciones formales, un nivel de conocimiento que por lo común se alcanza hacia los 12 años de edad, el joven puede pensar en términos de qué ve; como puede imaginar diversas posibilidades, por primera vez tiene la capacidad de aplicar el razonamiento hipotético deductivo. Una vez que desarrolla una hipótesis, es capaz de construir un experimento

científico para demostrarla. Considera todas las posibles relaciones que podrían existir y va a través de ellas una a una, para eliminar la falsa y llegar a la verdad.

Papalia (1988: 88) afirma que este proceso de razonamiento sistemático funciona para todo tipo de problemas, desde la mecánica simple de a vida diaria hasta la construcción de elaboradas teorías políticas y filosóficas. Un joven puede aplicar lo que ha aprendido en el pasado para reparar el automóvil de la familiar o planear su futura carrera. Sin embargo, la gente que tiene la capacidad de pensamiento formal sistemático no siempre lo utiliza.

1.2.3.5. Desarrollo moral del Adolescente.

Cuando se habla del desarrollo moral del adolescente, nos referimos a los procesos a través de los cuales estos adoptan principios que los guían a juzgar ciertas conductas como “correctas” y otras como “incorrectas” y a gobernar sus propias acciones en relación con estos principios; pues si han de vivir en sociedad deben compartir ciertos conceptos de qué es correcto y qué incorrecto.

De acuerdo con la teoría de desarrollo social de Lawrence Kohlberg y Jean Piaget existe una correspondencia entre el razonamiento moral y la acción moral. La maduración de la conciencia moral no sólo conduce a un juicio de lo que es correcto o incorrecto (juicio deóntico) sino también a un compromiso para comportarse de acuerdo con ello, esto es, a tener un juicio de responsabilidad (Berryman, 1994: 62-64).

Respecto a la moral es muy importante establecer una distinción entre la conciencia y el conocimiento moral, por un lado, y la conducta moral, por otro. Un individuo puede haber recibido una serie de normas morales, e incluso estar de acuerdo con ellas, pero luego en la práctica no respetarlas conciente o inconcientemente. Es frecuente que en la práctica lo que un individuo hace no esté de acuerdo con las normas que, sin embargo, considera importantes.

Así es como Piaget en 1932, en el libro *El juicio moral en el niño*, de forma original se centra en el razonamiento moral, es decir, en los criterios con que los sujetos juzgan las conductas morales y cómo razonan acerca de ellas, esto es, se centró en la estructura del razonamiento moral, en vez de en los contenidos morales; lo que le permitió considerar que las normas con las cuales el individuo adecua su conducta pueden ser impuestas por otros, en el caso de los adolescentes, por los adultos, para después interiorizarlas y hacerlas suyas. En suma, la

mayoría de los adolescentes aprenden de sus padres los códigos morales y una voluntad para actuar de acuerdo con las normas (Delval, 1997: 48).

Piaget consideraba que los niños desarrollan los conceptos de equidad y justicia al interactuar con los pares –compitiendo, cooperando y compartiendo-. Kohlberg pensaba que la interacción con los pares es solamente una forma de experiencia social relevante. Todas las relaciones sociales, según Kohlberg, ofrecen oportunidades para adoptar papeles sociales –asumir la perspectiva del otro- y, en consecuencia, estimulan el desarrollo moral. Si bien las relaciones con los pares probablemente sean el paso más importante durante la niñez, los entornos cada vez más amplios de la adolescencia y la edad adulta multiplican las oportunidades de crecimiento moral (Hoffman, 1995: 466).

Kohlberg y Piaget afirmaron que la forma en que la gente considera los aspectos morales refleja su desarrollo cognoscitivo y describieron el crecimiento moral como un progreso que va de reglas impuestas externamente y regidas por las consecuencias físicas de un acto a juicios más flexibles e internos que toman en cuenta las circunstancias, donde el desarrollo es posible debido al cambio del egocentrismo a la descentración -capacidad para considerar las cosas desde más de un punto de vista (Hoffman, 1995: 466).

Kohlberg, sostiene que la persona que comprende la justicia está más dispuesta a practicarla y afirma que el desarrollo moral progresa a través de un número de niveles, con diferentes estadios en cada nivel, en los estadios más bajos, el razonamiento moral se caracteriza por su naturaleza concreta y egocentrismo; en los niveles altos, se guía por nociones abstractas tales como “justicia y Derechos” y tiene una orientación mucho más social. Con la adolescencia la persona joven entra en la fase final del desarrollo moral donde la moralidad se ve como un asunto de principios individuales (Berryman, 1994: 161-178).

A través del estudio del valor de esas ideas morales en diferentes culturas, Kohlberg concluyó que el desarrollo moral pasa por tres niveles generales que denominó preconvencional, convencional y posconvencional o de principios, cada uno de los cuales podía a su vez ser dividido en otros dos, lo cual permitía entonces distinguir seis estadios (Delval, 1997: 49 y ss).

Cuadro # 9: Etapas del desarrollo moral según Lawrence Kohlberg

(Delval, 1997: 47)	
Etapa	Razonamiento ilustrativo
Nivel I. Preconvencional (basado en castigos y recompensas)	
Etapa 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia	Obedecer las reglas para evitar el castigo.
Etapa 2. Hedonismo instrumental ingenuo	Obedecer para obtener recompensas, que los favores sean recíprocos.
Nivel II. Convencional (basado en la conformidad social)	
Etapa 3. Moralidad de buen muchacho de mantener buenas relaciones, la aprobación de otros	Conformarse para evitar la desaprobación o la antipatía de otros
Etapa 4. Moralidad de mantener la autoridad	Conformarse para evitar la censura por parte de las autoridades legítimas, con la culpa resultante.
Nivel III. Posconvencional (basado en principios morales autónomos)	
Etapa 5. Moralidad de convenio, de Derechos individuales, y de la ley democráticamente aceptada	Atenerse a las normas de convivencia para el bienestar de la comunidad.
Etapa 6. Moralidad de principios de conciencia individuales.	Atenerse a los principios de ética universales.

En síntesis, el cuadro anterior evidencia que en el nivel de la moralidad posconvencional o moralidad de principios morales autónomos, que es en la etapa que debería encontrarse un bachiller, los individuos deben reconocer los conflictos que hay entre las normas morales y hacer sus propios juicios sobre la base de lo que es correcto, equitativo y justo. Sin embargo, la mayoría de los bachilleres, no alcanzan este nivel de razonamiento moral sino hasta la adolescencia tardía; otros, hasta la edad adulta temprana.

2.2.3.6. Perfil del alumno adolescente que ingresa al Colegio de Ciencias y Humanidades.

A diferencia del proyecto original del Colegio de Ciencias y Humanidades de 1971, para la Actualización del Plan de Estudios en los 1990 sí se realizó un diagnóstico de sus alcances y limitaciones del Colegio de Ciencias y Humanidades, sustentado en investigaciones y estudios. Tres aspectos fueron diagnosticados como problemas de la institución, entre ellos: *“el perfil real del alumno actual del Colegio de Ciencias y Humanidades”*.

Cuadro # 10: El perfil real del alumno actual del Colegio de Ciencias y Humanidades (Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del C.C.H., 1996: 14-21).

a) Ingreso del alumno y su condición cultural y social:

- a.1) Alumnos más jóvenes y más dependientes que en el pasado
- a.2) La población escolar femenil ha ido en aumento.
- a.3) La mayoría de los alumnos del CCH proviene de secundarias públicas. Lo que adquiere valor cuando se considera que en las secundarias públicas no se logra desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo ni hábitos de estudio.
- a.4) Han disminuido los alumnos que afirman trabajar.
- a.5) Alumnos sin ambiente propicio para el estudio por cuenta propia.
- a.6) Más del 40% de las familias de los alumnos constaba de cuatro o cinco miembros, dependientes de quien sostenía los estudios del alumno (en 1992).
- a.7) Los alumnos no cuentan en su casa con espacio suficiente y ambiente propio para el estudio que deberían desarrollar por su cuenta y si bien las bibliotecas de los planteles son excepcionales, por el nivel de institución, los lugares disponibles en ellas no pueden por sí solas ofrecer soluciones generales.
- a.8) Alumnos con escasas posibilidades de contar en su familia con orientación y apoyo para el trabajo escolar.
- a.9) El 40% de los padres y el 60% de las madres de los alumnos de la generación de 1993 tenía una escolaridad máxima de primaria, mientras que la licenciatura o el posgrado era el nivel más alto alcanzado por el 11.5% de los padres y el 3.2% de las madres.
- a.10) Según los datos obtenidos en 1988, el 62% de las familias de los alumnos tenía sólo 100 libros, dadas la composición y los ingresos familiares, los libros escolares ocupaban un lugar destacado.
- a.11) Alumnos con más posibilidades de dedicarse plenamente al estudio.
- a.12) La gran proporción (86%) de alumnos que tienen 15 años o menos al ingresar, refleja una población regular en sus estudios previos, pues se trata de alumnos que no han perdido ningún año escolar.
- a.13) El 90% de los alumnos no trabaja de manera estable, lo que significa que cuenta con el tiempo para su formación.
- a.14) Alumnos que tiene bien definida su aspiración para lograr una formación universitaria. En un estudio realizado en 1988, el 95%, manifestó intenciones de continuar sus estudios y el 91.5% refirió que sus padres desean que estudien, porque es indispensable.

Cuadro # 10: El perfil real del alumno actual del Colegio de Ciencias y Humanidades (Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del C.C.H., 1996: 14-21).

b) Desempeño académico

- b.1) Hay una mayor deserción al inicio del ciclo, pues los alumnos aceptados en planteles y turnos muy distantes de sus opciones originales ya no están dispuestos, en la misma medida que antes a sacrificar tiempo en desplazamientos.
- b.2) Entre tres y cuatro de cada diez alumnos en promedio, no acreditan las asignaturas a las que se encuentran inscritos.
- b.3) Los alumnos prácticamente no consideran la reprobación como negativa en su trayectoria escolar o la aceptan como inevitable.
- b.4) La eficiencia terminal en tres años ha sido cercana al 30% en las últimas diez generaciones.
- b.5) Falta orientación y apoyo para que los alumnos transiten desde sus conductas de ingreso, hasta los objetivos terminales del plan de estudios. Es decir, los alumnos no están encontrando suficiente ayuda en la organización curricular vigente, para avanzar con éxito hacia la culminación del bachillerato.
- b.6) Se trata de alumnos jóvenes, de madurez personal incierta, no habituados al control propio y a la organización autónoma de su tiempo, provenientes de medios, culturalmente menos

favorecidos, asignados al Colegio no siempre por elección propia, sino con frecuencia por sus resultados inferiores en el concurso de selección, con deficiencias serias en aspectos fundamentales tales como comprensión de lectura y en conocimientos y habilidades matemáticas, carentes de espacios físicos para el trabajo autónomo y originarios de ambientes lejanos a la cultura universitaria.

Cuadro # 10: El perfil real del alumno actual del Colegio de Ciencias y Humanidades (Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del C.C.H., 1996: 14-21).

c) Comportamiento Académico en la Licenciatura

- c.1) Las carreras más solicitadas; Derecho, Contaduría y Médico Cirujano, atraen entre un 25 y un 30% de la demanda. Entre el resto de las carreras seleccionadas se encuentran apenas carreras propiamente científicas y no carreras de humanidades.
- c.2) En los exámenes de diagnóstico de primer ingreso practicados por diversas facultades y escuelas, los alumnos provenientes del Colegio de Ciencias y Humanidades obtienen resultados insatisfactorios.
- c.3) Preparación carente de pertinencia para que los egresados respondan a las exigencias del inicio de los estudios de licenciatura.
- c.4) Debe atenderse a la preparación en habilidades y conocimiento necesarios para comenzar las carreras afines a las áreas de matemáticas y de ciencias experimentales.
- c.5) Necesidad aceptada por los alumnos, de mayor rigor y exigencia académicos.

En suma, las características de la población del Colegio de Ciencias y Humanidades, hacen improbable cumplir con la asunción del trabajo autónomo (igual de importante para la formación en cultura básica del alumno, como lo es el trabajo grupal) sin la cual las pocas horas semanales en las aulas resultan insuficientes.

Finalmente, dentro de los elementos que nos apropiamos para la investigación que nos ocupa, es decir, respecto al marco espacial y material del Colegio de Ciencias y Humanidades así como de la asignatura optativa de Derecho, se encuentra: que la disciplina jurídica debe enfocarse en un bachillerato universitario propedéutico general, único y de cultura básica jurídica; cuya concepción del conocimiento científico (y con ello, también del conocimiento jurídico) supera la visión positivista¹⁰; con una visión tridimensional del Derecho consistente en una relación indisoluble entre hecho, norma y valor; cuyo aprendizaje más típico es la resolución de problemas y la reflexión jurídica; que concibe a la institución como espacio de crecimiento en el compromiso humanista, crítico-propositivo, de cambio social hacia una mayor equidad; con un exhaustivo y acertado programa de estudios de la materia de Derecho I y II, pero que en cuanto a los destinatarios de la asignatura, esto es, los alumnos que en su gran

¹⁰ Y que, por ende, comparte la perspectiva del socioconstruccionismo que se mencionó en el apartado 2 del capítulo I, denominado: "Abordar el conocimiento científico desde la perspectiva socioconstruccionista".

mayoría son adolescentes, no consideran su desarrollo o psicología evolutiva, ni las características e implicaciones de su desarrollo físico, intelectual, afectivo-emocional, social y moral; que deja al margen de la educación el proyecto de vida, alteraciones biológicas y psicosociales del adolescente; pero que sí considera el perfil académico, social, cultural, económico y de comportamiento de alumno que anualmente ingresa a los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades.

CAPÍTULO III: EL MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL COLEGIO DE CIENCIAS HUMANIDADES.

3.1. Una investigación de campo en los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades.

El diseño de nuestra investigación contempló visitas a todos los planteles del Colegio de Ciencias Humanidades: Sur, Oriente, Naucalpan, Vallejo y Azcapotzalco, a efecto de observar y analizar cómo se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho I y II, tanto en el turno matutino como en el vespertino. Dicha observación y análisis se realizó por dos medios: 1) entrevistas a maestros que imparten la materia; y 2) preguntas cuestionario a los alumnos que la cursaban lo que nos permitió recabar información fehaciente y actual para conformar un panorama actual de la forma en que se imparte la asignatura.

La entrevista usada recogió información descriptiva sobre el pensamiento y modelo educativo de los profesores tanto de carrera como de asignatura en la materia de Derecho, estuvo precedida por un trabajo de campo preliminar a través del cual se estableció la credibilidad y seriedad de la investigación y en el que se diagnosticaron las dificultades y facilidades para obtener las entrevistas con los profesores e incluso su disponibilidad de tiempo. Ello, nos permitió reflexionar, intervenir y controlar la información a fin de orientar nuestro trabajo al momento de aplicar las entrevistas.

Asimismo, en todo momento buscamos un mínimo de autenticidad, concordancia y entendimiento de la estructura narrativa proporcionada tanto de los profesores como de los alumnos, a partir de los hechos tal y como se le presentan de manera cotidiana en su realidad. Otras veces, validamos y le dimos confianza a la información recabada comparando los resultados de la propia entrevista con los datos obtenidos de la triangulación.

Entre las ventajas de las entrevistas realizadas, encontramos la confluencia de experiencia, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada profesor hizo de su vida académica. Y entre las desventajas, se presentó la situación de que no todos los maestros quisieron participar en las entrevistas, aún cuando, previamente se concertó cita con ellos.

Finalmente, sólo falta mencionar que el tipo de entrevista que realizamos fue semi-estructurada, es decir, una combinación entre la entrevista estructurada y no estructurada. Su

utilización fue pensada en base a que no siempre existía la oportunidad de entrevistar a los maestros, y a través de preguntas preestablecidas se tuvo pleno control sobre el tema que nos interesa. Asimismo, nos permitió mantener la conversación enfocada sobre un tema particular, y nos proporcionó el espacio y la libertad suficientes para definir el contenido de la discusión. Además los resultados obtenidos pueden manejarse cuantitativa y estadísticamente, lo que le da un interés adicional a su utilización.

La elección de los maestros fue hecha en base a tres consideraciones:

- Que en cada plantel se lograra una entrevista con un maestro de turno vespertino y uno matutino.
- Que en cada plantel se lograra una entrevista con un maestro de asignatura y uno de carrera.
- Que, a falta de cumplirse una de estos dos supuestos, para que no hubiera una falta de información respecto a un determinado tipo de maestros que representara a un tipo de plantel, nos conformamos con los profesores de Derecho que únicamente quisieran participar en esta entrevista.

Las preguntas de las entrevistas a los profesores versaron acerca de cómo imparten su clase, cómo evalúan, qué puntos enfatizan para el aprendizaje del alumno, qué recursos didácticos o técnicas de aprendizaje usan en clase, cuáles consideran son los atributos de un buen abogado y por qué, qué elementos priorizan en la formación de los abogados, cómo enseñan la materia, cuál fue su mejor maestro y las razones, cuáles son las ventajas y desventajas de usar la resolución de casos prácticos en el aula, y qué aprendizajes constantemente no alcanzan sus alumnos.

En tanto, las preguntas del cuestionario que se realizó a los alumnos de grupos de quinto semestre, es decir, grupos de Derecho I, versaron acerca de cuál fue su mejor maestro y sus razones, cómo se desenvuelve una clase de Derecho, de inicio a fin, cuál es tu motivación más grande para estudiar, cómo los evalúan los maestros, qué elementos les gustaría que los profesores tomaran en cuenta, si algún maestro los enseñó a argumentar y cómo, así como la forma ideal en cómo les gustaría les enseñaran la materia.

Además de estas dos técnicas de investigación, se incorporó la práctica docente realizada en los grupos de Derecho I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel Sur, en los semestres 2006-1, 2006-2 y 2007-1. Ello, nos vinculó directamente con los alumnos y profesores y dio un seguimiento de la materia en el tiempo. Como resultado se reforzó la información que se tenía respecto a las condiciones académicas, las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, la planeación de los maestros (sus programas operativos), las actividades en clase y la interacción maestro-alumno.

Los resultados de esta investigación de campo permitieron establecer generalizaciones capaces de definir tendencias sobre la enseñanza del Derecho en el Colegio de Ciencias y Humanidades, porque el comportamiento social tanto de profesores como de alumnos presentó regularidades, patrones que se repetían. Por esa razón procedimos a formular tendencias que explicaran las formas de proceder en el aula, y finalmente, tales tendencias fueron fundamentadas en una interpretación comprensiva del comportamiento a que se refieren (Ver anexo 2).

3.1.1. Tipologías del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades.

De acuerdo a la información descrita por los profesores de los diversos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, se pueden generar tres tipologías de maestros. En este orden, la elaboración de la tipología de los tipos de profesores que hay en la institución así como la tipología del modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho, permiten ubicar modelos teóricos análogos. Las tipologías respecto al tipo de profesor de Derecho que se elaboraron fueron tres: 1) “el profesor tradicional-delegador”; 2) “el profesor tradicional expositor con tendencias creativo-activas”; y 3) “el profesor creativo-activo” (Ver anexos 2 y 3).

**Cuadro # 11: Tipologías del profesor del Colegio de Ciencias y Humanidades
(Información recabada de las encuestas a profesores del CCH).**

	Profesor Tradicional-Delegador	Profesor Tradicional Expositor con tendencias creativo-activas.	Profesor Creativo-Activo
Desde la visión del profesor, la forma en como se desenvuelve una clase de Derecho es:	<p>Delega la actividad en la exposición de las clases al alumno.</p> <p>Fomenta la búsqueda de información.</p>	<p>Expone la clase a manera de cátedra.</p> <p>Es cumplido.</p> <p>Se inclina por el material escrito.</p>	<p>Es propositivo e intenta el uso de diferentes herramientas didácticas.</p> <p>Cambia el ritmo de la clase constantemente, de manera que el alumno no pierda el interés.</p>
Desde la visión de los alumnos, la forma en como normalmente se desenvuelve una clase de Derecho es:	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición por equipos, participaciones del todo el salón y explicación del maestro. - Se da un tema a exponer por equipo, se entrega un trabajo por escrito de la exposición, se hace un tríptico y después el maestro explica el tema. - Requiere a los alumnos resuelvan los cuestionarios que él elabora y luego 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición del tema por el profesor, el alumno o el equipo; se hacen las aclaraciones del tema; se informa cómo se aplica; y se dan ejemplos. - El profesor da una pequeña introducción del tema, solicita que los alumnos expongan el tema por completo, después se aclaran dudas, se hace un mapa conceptual y se refuerza el tema con una dinámica. - El profesor solicita al alumno 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación del tema por el maestro, se comenta, se ven sus causas-efectos y se analizan las posibilidades para resolver un problema. - El profesor solicita a los alumnos resuelvan el cuestionario que él elaboró; luego realiza una dinámica en la que aplicamos los conocimientos del tema ya estudiado. - Con dinámicas y trabajos en equipo,

	<p>solicita, de manera grupal o individual, se hagan mapas conceptuales o cuadros sinópticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesor firma la tarea, se revisan los cuestionarios y se acaba la clase. - Revisión de tarea, participación y al final se deja tarea. - Introducción del tema y su desarrollo con ayuda de los compañeros y apoyo del profesor. 	<p>haga ejercicios, resúmenes, cuestionarios y explicaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El maestro da introducción y explicación del tema, da ejemplos y finaliza con las conclusiones del tema. - Se hace la revisión de tarea, da explicación del tema con una exposición del tema escrito en el pizarrón. - Se dice sobre lo que versará la clase, se da una introducción, se aborda el tema, el grupo participa, se deja una actividad sobre el tema y se concluye. - Se desarrolla el tema, se dan ejemplos y se resuelven dudas. 	<p>compitiendo por puntos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se señalan los propósitos y objetivos que se pretenden alcanzar, se analiza el tema, se resuelven dudas y se hace autoevaluación.
<p>Tipo de recursos didácticos</p>	<p>Lecturas, textos, publicaciones y periódicos. Elabora y permite que los alumnos elaboren cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales. Usa el cañón sólo cuando es necesario. Su instrumento prioritario es el pizarrón.</p>	<p>Uso de cuestionarios, y guías. Lecturas, textos, publicaciones y periódicos. Elabora y fomenta la elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales. De forma inusual fomenta el uso de carteles y láminas, cañón, proyector así como la transmisión de películas y videos. No tiene un buen uso de la informática.</p>	<p>Organización de equipos que investiguen respecto a ciertos temas. Usa el proyector, cañón o láminas. Emplea dinámicas individuales y grupales. Planea y plantea la resolución de casos. Da a conocer Juicios verdaderos. Hace buen uso y aprovechamiento de los instrumentos lúdicos tales</p>

		Usa prioritariamente el pizarrón	como: crucigramas, loterías, canciones, concursos. Crea y enseña a crear mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos al alumno. Elige películas relacionada con los contenidos temáticos. Realiza prácticas de campo a tribunales, instituciones gubernamentales y académicas. Idea una bitácora. Fomenta las entrevistas a abogados o profesionales.
Jerarquiza los atributos del abogado de la siguiente forma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio y cultura jurídica así como su actualización. 2. Cultura jurídica básica. 3. Ética. 4. Claridad de las ideas. 5. Interpretación y aplicación del conocimiento jurídico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ética 2. Estudio y cultura jurídica así como su actualización. 3. El cuidado de su cliente, las audiencias, Boletín Judicial y los expedientes a su cargo. 4. Leer y reflexionar 5. Interpretación y aplicación del conocimiento jurídico. 	<ol style="list-style-type: none"> 1.Ética 2.Estudio, cultura jurídica básica y su actualización. 3.Saber escuchar. 4.Leer y reflexionar 5.Claridad de las ideas. 6.Interpretación y aplicación del conocimiento jurídico. 7.Dominio de emociones
Enfatiza los siguientes elementos en el aprendizaje del alumno	Los problemas de la vida cotidiana y hechos sociales. Habilidades y destrezas en la bibliografía Aprendizaje cognitivo (normas jurídicas)	Conceptos Jurídicos Fundamentales. Los valores Normas jurídicas Los problemas de la vida cotidiana y hechos sociales El lenguaje jurídico	El desarrollo de las capacidades cognitivas (conceptos jurídicos fundamentales), afectivas (valores), comunicativas (manejo del

	y procedimientos jurídicos).		<p>lenguaje jurídico) y sociales (conocimiento del entorno jurídicos que les afecta y atañe en su cotidianidad).</p> <p>Atienden al aprendizaje de los contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conceptuales (conocimientos); - procedimentales (habilidades);y - contenidos actitudinales (valores). <p>Se enfocan al "Aprender a Aprender" del alumno: a) Informarse, b) Hacer, y c) Ser. Lograr la comprensión del alumno.</p>
Enfatiza los siguientes elementos en la formación de un abogado	<p>Los Valores. El Derecho procesal y sustancial. Al conocimiento de los términos jurídicos. La interpretación y las prácticas jurídicas.</p>	<p>Los Valores. Conceptos jurídicos fundamentales. Amplia cultura acerca de Química, Física, Matemáticas, Ciencias de la Salud, Geografía, Redacción, Historia, Filosofía.</p>	<p>Los Valores. La observación, la comprensión de los hechos, la resolución de problemas. Conceptos jurídicos fundamentales. La interpretación y aplicación del Derecho.</p>
Su referente como mejor maestro se caracterizó por:	<p>Usar una metodología de la materia que impartía. Ser claro y preciso. Tener una amplia experiencia académica. Enseñar al alumno a ser responsable y a buscar su</p>	<p>Usar una metodología de la materia que impartía. Ser claro y preciso. Tener una amplia experiencia académica. Enseñar al alumno a ser responsable y a buscar su crecimiento y progreso constante. Contar con una</p>	<p>Usar una metodología de la materia que impartía. Ser claro y preciso. Mostrar una calidad humana Ejemplificar y ejercitar en los contenidos. Tener una amplia experiencia académica.</p>

	<p>crecimiento y progreso constante. Contar con una vasta preparación académica</p>	<p>vasta preparación académica</p>	<p>Enseñar al alumno a ser responsable y a buscar su crecimiento y progreso constante. Dar su materia como curso-taller. Contar con una vasta preparación académica</p>
<p>Evalúa a sus alumnos con</p>	<p>Con las exposiciones grupales, sus tareas, asistencias, y pocas veces realiza exámenes.</p>	<p>Otorga mayor valor a los exámenes parciales, a los cuadernos de apuntes, a las tareas o cuestionarios de unidades temáticas y a las asistencias.</p>	<p>Prioriza el desarrollo y transformación de las actividades: debates, tareas, la elaboración de mapas mentales, conceptuales y resolución de problemas, exámenes diagnósticos u orales, lecturas, trabajos de investigación, visitas y asistencias extra clase, informes, conferencias. Antes que el de las exposiciones y exámenes parciales.</p>
<p>Considere como ventajas del uso de casos prácticos</p>	<p>No le interesan.</p>	<p>Sirven como epílogo y complemento de la teoría y la práctica Se pueden usar casos periodísticos en cada tema. Atrae el interés de los alumnos por el tema y en consecuencia por el aprendizaje.</p>	<p>Enseñan a resolver casos a nivel de los alumnos y eso permite resolver otros en la vida cotidiana. Son un mejor aprendizaje. A través de ellos, el alumno hila la teoría con la práctica. Implican la reflexión sobre tópicos de la realidad y actuales</p>
<p>Considere como</p>	<p>No le interesan.</p>	<p>Que no todos los temas resultan</p>	<p>No le encuentra desventajas.</p>

desventajas del uso de casos prácticos		<p>atractivos. El alumno se confunde con los ejemplos y no siempre alcanza el conocimiento teórico.</p> <p>La escasez de tiempo disponible y el temario a desarrollar es muy extenso, la saturación temática del programa de estudios, lo que impide la revisión del problema en clase.</p> <p>Que los casos no llegan a buen término.</p>	
Considera que los aprendizajes que el alumno no alcanzan	<p>Aprendizajes o conocimientos declarativos, históricos y teóricos.</p> <p>No logran el hábito de lectura.</p> <p>No hay comprensión ni análisis del texto legal.</p> <p>No logran una redacción correcta.</p>	<p>Aprendizajes o conocimientos declarativos, históricos y teóricos.</p> <p>No logran el hábito de lectura.</p> <p>No hay comprensión ni análisis del texto legal.</p> <p>No logran una redacción correcta.</p>	<p>Aprendizajes o conocimientos declarativos, históricos y teóricos.</p> <p>No logran el hábito de lectura.</p> <p>No hay comprensión ni análisis del texto legal.</p> <p>No logran una redacción correcta.</p>

De lo anterior, se desprende que el profesor para el que está ideado el modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho es el “profesor tradicional expositor con tendencias creativo-activas”, pues es quien cuenta con el perfil y las posibilidades de enfrentar el cambio en su forma de percibir la docencia y de practicarla

3.1.2. El tipo ideal de modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho que desearían los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades

Acerca del tipo ideal de modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho que desearían los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades es pertinente agregar que tuvieron como base metodológica la idea de Max Weber acerca del tipo ideal, que responde al

qué y cómo de las generalizaciones y simplificación de tendencias presentes en la realidad escolar (Tarrés, 2004: 30 y 53). El tipo ideal resultante se estableció teniendo como base la frecuencia de las respuestas de los alumnos de la asignatura de Derecho de todos los planteles de Colegio de Ciencias y Humanidades, siendo el número uno el de mayor frecuencia y el último número, el de menor, como se advierte en el siguiente cuadro:

	Cuadro # 12: Tipo Ideal del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho que desearían los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Información recabada de los cuestionarios a alumnos de los planteles del CCH).
Un maestro de Derecho:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinámico 2. Paciente 3. Ameno y “buena onda”. 4. Comprensivo y preocupado por nuestro aprendizaje. 5. Claro y preciso 6. Quien tiene un método de enseñanza 7. Accesible y tolerante 8. Enseña a investigar 9. Disciplinado y puntual 10. Justo 11. Reconoce que se equivoca 12. Respetuoso, amable y atento 13. Conocedor de la materia 14. Inteligente 15. Rígido y exigente 16. Induce a la lectura 17. Responde nuestras dudas.
Las motivaciones para estudiar del alumno son:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un mejor futuro y salir adelante 2. Ser alguien en la vida 3. Tener una buena calidad de vida 4. Adquirir conocimientos y aprender 5. Sobresalir, destacar o ser reconocido 6. Conseguir un buen trabajo 7. Tener un patrimonio 8. Mi familia y recompensarlos 9. Superación personal 10. Ser profesionista 11. Salir con buen promedio 12. Ser independiente 13. Seguir la tradición jurídica de la familia

	<p>Cuadro # 12: Tipo Ideal del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho que desearían los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Información recabada de los cuestionarios a alumnos de los planteles del CCH).</p>
<p>Son evaluados de la siguiente forma:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuaderno, 2. Exámenes escritos 3. Tareas 4. Trabajos en equipo o individuales 5. Participaciones 6. Informes 7. Visitas a museos U obras de teatro 8. Cuestionarios 9. Exposiciones 10. Asistencia 11. Puntos por el desarrollo de actividades que se hacen en clase.
<p>Les gustaría que al evaluarlos tomaran en cuenta los siguientes elementos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfecho con la forma de evaluación. 2. Asistencia 3. Con diferentes porcentajes de los conceptos a evaluar. 4. Asistir a juzgados 5. Tareas y trabajos 6. Apuntes o cuaderno, porque muchas veces algunos alumnos no tienen todo. 7. Participaciones. 8. Con trabajos a profundidad. 9. Que el profesor introduzca los temas y siga el avance. 10. La conducta. 11. Con exámenes de opción múltiple y no de preguntas abiertas

Cuadro # 12: Tipo Ideal del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho que desearían los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Información recabada de los cuestionarios a alumnos de los planteles del CCH).

Si se les enseñó a argumentar, el maestro lo hizo de la siguiente forma:

- 1) Mediante debates o discusiones grupales.
- 2) Mediante ensayos.
- 3) Mediante la investigación y conocimientos.
- 4) Mediante análisis, comentarios, opiniones y reflexiones.
- 5) Mediante la fundamentación y bases de un tema.
- 6) Mediante la expresión de nuestro entendimiento con las ideas más importantes.
- 7) Mediante argumentos a favor y en contra de algo.
- 8) Mediante nuestra opinión y no la de los demás.
- 9) Mediante ejercicios, prácticas, trabajos y exposiciones.
- 10) Mediante la seguridad y confianza personal de lo que afirmamos.
- 11) Mediante el análisis del tema.
- 12) Mediante la lógica y la expresión corporal.
- 13) Mediante la creación de un esquema que contenga los puntos más importantes de un tema así como su desarrollo estructurado, coherente y organizado.
- 14) Mediante la claridad y concreción de los temas o ideas.
- 15) Mediante una tesis.
- 16) Mediante los casos prácticos.
- 17) Mediante la disertación de nuestros trabajos de fin de curso.
- 18) Mediante premisas y una conclusión

	<p>Cuadro # 12: Tipo Ideal del Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho que desearían los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades (Información recabada de los cuestionarios a alumnos de los planteles del CCH).</p>
<p>La forma en como les gustaría les enseñaran la materia de Derecho es la siguiente:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dinámica, práctica o amena. 2) Didáctica. 3) Satisfecho con la actual forma. 4) Casos prácticos, ejemplos de la vida cotidiana y menos teoría. 5) Simulacros de los temas 6) Pausada, profunda y detallada, sin tantas actividades. 7) Con más teoría que práctica. 8) Con exposición y explicación del maestro, no de los alumnos. 9) Sin tecnicismos 10) Con proyección de películas 11) Con temas elementales 12) Con exámenes semanales. 13) Con trabajos individuales para debatirlos. 14) Con computadora y cañón. 15) Con cuestionarios. 16) Visitas a tribunales, museos y al Ministerio Público. 17) Entendible.

Es evidente que a partir de la información recabada proveniente tanto de alumnos como de maestros, se advierten varias debilidades y fortalezas, que también deben de ser tomadas en cuenta si se quiere mejorar el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en el Colegio de Ciencias y Humanidades, así destacamos las siguientes, misma que abordaremos individualmente:

- 2.1. Enseñanza dogmática o teorizante con aprendizaje memorístico de los alumnos.
- 2.2. Abuso en el uso de la clase magistral.
- 2.3. Errónea concepción del trabajo en equipos.
- 2.4. Incorrecta función del profesor.
- 2.5. Incompleta e incorrecta evaluación del trabajo del alumno en el curso.
- 2.6. No se considera el contenido dissociado de la asignatura del Derecho Mexicano.
- 2.7. No se toman en cuenta los diferentes objetivos de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.
- 2.8. Anticuada concepción de la Didáctica (La visión de la Didáctica Crítica).

- 2.9. Falsa concepción de la Enseñanza Activa por parte del maestro.
- 2.10. Falta considerar la socialización que implica la educación.
- 2.11. Se olvida considerar al Derecho como una ciencia
- 2.12. La existencia de una disociación entre la teoría y la práctica al momento de enseñar.
- 2.13. No hay una visión actualizada del modelo teórico aplicado a la escuela. (Escuela Crítica).
- 2.14. El uso de una educación tecnológica que promueve aparentes innovaciones.
- 2.15. Una limitada concepción del aprendizaje.
- 2.16. La enseñanza del Derecho involucra una visión formalista del mismo.
- 2.17. La existencia de una variedad de problemáticas en el contexto socio-cultural del bachiller.

2.1. Enseñanza dogmática o teorizante con aprendizaje memorístico de los alumnos.

La actitud dogmática *“es un obstáculo para la comprensión de la educación como fenómeno social dinámico; y en la medida que no permite ni siquiera el preguntarse, constituye un esfuerzo de reproducción de las formas de concebir la realidad propias de quien ejerza el poder, sea éste una clase social, un grupo o un profesor ante su grupo”* (Pansza, 1999: 36).

La actitud dogmática más frecuente de los profesores es respaldarse en una tradición histórica, es decir, en el conocimiento congelado; por lo tanto, hay que luchar contra el dogmatismo.

“Es bien sabido que un alto grado de tecnicismo conceptual puede producir una ruptura con la realidad. Se hace necesario incorporar al proceso de aprendizaje, el Derecho en acción, el Derecho tal como se da en un contexto social específico, a fin de que el estudiante perciba críticamente la institución jurídica, en funcionalidad, eficacia o desuso.”(Witker, 1975: 55).

Dentro del aula también existe una enseñanza-aprendizaje que dirige a la memorización, repetición y transmisión de contenidos (escribir en el pizarrón, dictar, explicar, exponer, hacer reportes de fotocopias, demostrar, etcétera.). Esas acciones no son más que limitantes de las actividades en el aula, porque promueven conductas del alumno tales como: la retención memorística (no la verificación), copiar, responder sólo a lo que se pide, exponer oralmente o por escrito lo visto en clase.

Y con ello, el proceso de conocimiento queda reducido a la aprehensión de los objetos a través de los sentidos, al acto mecánico de apropiación de la realidad, de una realidad inmutable, fragmentada en compartimientos entonces inconexos y divorciados de la acción del bachiller.

Otro elemento que se considera limitante para los alumnos, es el usar el saber acumulado para pensar en los problemas que la realidad le planteaba, dicho de otra forma, el enciclopedismo, que lleva a entender el conocimiento como mera acumulación de información acabada y estática, incuestionable, intrabajable y que refuerza la memorización y no la inteligencia. De esta forma, la acumulación de conocimientos son atesorados como valiosos en sí mismos, y el alumno se convierte en espectador y no en partícipe histórico; situación que no estimula la reflexión, permite la sabiduría efímera y la renuncia gradual a ser creador de contenidos.

La consecuencia inmediata es la existencia de un modelo hegemónico de enseñanza del Derecho que exige a los alumnos la memorización. Si un alumno es capaz de memorizar una gran cantidad de conceptos doctrinales y discursos normativos (leyes, códigos, etcétera.), seguramente se verá recompensado con buenas calificaciones. Pero memorizar grandes cantidades de información sin la capacidad de discernir sobre la mejor forma de emplear dicha información o sobre la manera en que debe ser aplicada, sirve más bien para poco, porque los ordenamientos jurídicos tienen actualmente un grado tal de complejidad que aun el alumno dotado de la mejor memoria podría abarcar solamente una parte significativa de los mismos. La buena memoria debe ser una cualidad de los estudiantes de Derecho, pero no debe ser la cualidad principal que debe generarse a través de la enseñanza del Derecho (Carbonell, 2004: 74-76).

2.2. Abuso en el uso de la clase magistral.

En general los alumnos ya disponen de una base apreciable de conocimientos jurídicos, lo que no es una excepción en los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades, lo que les permite escuchar, con indudable utilidad y ser personas capacitadas para comprender y fecundizar en su experiencia lo que en grandes líneas se les presenta. El propósito de organizar la clase magistral es aprovechar la presencia de profesores nacionales o extranjeros, de acrisolado prestigio intelectual, para que a través de una o dos conferencias semanales, por espacio de algunos meses, expliquen concepciones originales, o problemas fundamentales, o nuevas orientaciones, de una determinada asignatura (Ricord, 1971: 108).

Pero a cada una de esas clases magistrales o conferencias, deben seguir, en clases ordinarias, las ampliaciones, discusiones y esclarecimientos adecuados por parte de los profesores, que directa y específicamente se harán cargo de los grupos de alumnos asistentes. Serán una especie de “adjuntos”, que seguirán la conferencia magistral para guiar a los estudiantes a través del aprendizaje de lo que se estime fundamental para aprobar la materia o asignatura.

La conferencia magistral debe acompañarse de clases complementarias, que atiendan a las siguientes finalidades:

- 1) Ofrecer a los alumnos, la oportunidad de que profesores excepcionales y prestigiosos manifiesten análisis de aspectos profundos de la asignatura o que aporten nueva información.
- 2) Brindar a los estudiantes un curso de alto nivel académico, lo que despertará en ellos una seria inquietud intelectual por aspectos nunca tratados en clases ordinarias, y
- 3) Hacer de ocasión propicia para que profesionales y funcionarios actualicen y eleven los conocimientos jurídicos de los alumnos.

Las clases magistrales pueden perfeccionarse al utilizar métodos didácticos en la enseñanza teórica; no obstante, hay que tener presente, que este tipo de clases se ha impuesto debido al gran número de estudiantes que integran los grupos escolares. Por ende, se debe evitar la degeneración de las clases magistrales con profesores que no son “eminentes y excepcionales” y que se desenvuelven sobre contenidos de dudosa altura intelectual y científica pues ello implicaría una gastada clase verbalista, informativa o hasta elemental.

Este predominio de la clase magistral está al servicio de un modelo docente de información, desde luego no es de formación. La clase magistral supone una estrategia docente dirigida a transmitir información a los alumnos, los cuales se acostumbran en muchos casos a recibir esa información de manera pasiva. La idea de que el profesor diga un largo monólogo refuerza el componente memorístico de la enseñanza del Derecho, pues el alumno se esfuerza a recordar y vincular ideas que expone el profesor. Esto difícilmente creará en el alumno capacidad argumentativa. Si la enseñanza se basa puramente en clases magistrales, al alumno le basta contar con el manual en que el profesor basa su clase o que algún compañero le pase los apuntes para obtener buenas calificaciones. En algunos lugares los alumnos son incentivados

a participar en las clases magistrales ya que de esto depende buena parte de su calificación (Carbonell, 2004: 76-78).

2.3. Errónea concepción del trabajo en equipos.

Existen dos fallas constantes en la forma de concebir el trabajo grupal (también denominado: “trabajo en grupos”, “método cooperativo”, “clase comunitaria”, etc). La primera, es la falta de cooperación de los integrantes del equipo, esto es, de la actividad de conjunto, o sea la técnica cooperativa. Cuando esta falla debería ser corregida por el guiando correctamente a los alumnos antes de conformar grupos.

La segunda falla, es olvidar que esta forma de trabajo es más del tipo formativo que informativo, atiende a la formación más que a la cantidad de materia aprendida. Para corregirlo, el profesor debe ocupar dos tipos de formas de trabajo grupal, específicamente, para la asignatura de Derecho, en cada una de las cuales se persigue un tipo de aprendizaje distinto: I) investigación jurídica; y II) interpretación jurídica.

I) Investigación jurídica en equipos: El profesor debe buscar que los estudiantes se empapen en todo el proceso de investigación jurídica con la finalidad de que aprendan el uso de instrumentos bibliográficos, doctrinales, jurisprudenciales, hemerográficos, mesográficos así como de archivos generales. La experiencia que debe lograr el alumno es compenetrarse en la acumulación de datos como un investigador y lograr sistematizar sin olvidar colaborar con todo el equipo para alcanzar la demostración de hechos y leyes generales, etcétera (Ricord, 1971: 115).

II) Interpretación jurídica en equipos: Es un tipo de aprendizaje que el profesor debe utilizar cuando desee ejercitar las capacidades de interpretación de manera grupal, respecto a determinados contenidos jurídicos, históricos, sociales, científicos y doctrinales, pero sin perder la dirección. Se trata de alcanzar deducciones, hacer uso de criterios de análisis para aprender a emplear los recursos de interpretación y los caminos que conducen a resultados interpretativos legítimos. En esta forma de trabajo el número de integrantes del equipo es reducido. Es indispensable que el equipo se forme con base en una selección cuidadosa de los alumnos que tenga en cuenta su madurez, sus capacidades, los fines que se proponga el trabajo en equipo y los temas que informen su contenido.

2.4. Incorrecta función del profesor.

El profesor olvida que a lo largo del semestre él es el guía y orientador respecto del equipo así como de los alumnos individualmente considerados. Es responsable de que llegue a crearse lo más rápidamente posible un ambiente de cooperación, de interés, de actitud favorable al trabajo, y mantener ese ambiente, resolviendo en forma adecuada todas las dificultades (sobre todo de interrelaciones y de reacciones individuales) que se presenten.

En el caso de que se adviertan errores o desviaciones en clase, el profesor ha de sortearlos, no con imposiciones u órdenes, sino con insinuaciones, preguntas y planteamientos tendientes a que los problemas negativos que comienzan a tomar cuerpo sean captados por el equipo, o por alumnos aislados, y se produzca su rectificación oportuna.

2.5. Incompleta e incorrecta evaluación del trabajo del alumno en el curso.

El maestro de bachillerato debe seguir muy de cerca las evaluaciones del grupo con un control día a día, con ficheros especiales y anotaciones de variada índole, lo que le ayuda enormemente en la conducción de los adolescentes, pues la evaluación le suministra una base objetiva y orgánica para apreciar la marcha del trabajo. Una evaluación constante y correcta permite prevenir el inicio de problemas que, sin intervención oportuna, se agravan y pueden poner en peligro los resultados positivos que se trata de lograr (Ricord, 1971: 118).

Debe apreciar el “reconocimiento parcial”, a fin de observar el aprovechamiento que han conseguido los alumnos como un indicio, como una guía, como termómetro de los errores de la enseñanza. Estos reconocimientos periódicos tienen la función múltiple de: fraccionar el estudio del alumno, proporcionar un dato de su aprovechamiento, dar una base para reiteraciones en temas mal explicados o confusamente captados, suprimir el estado anímico de represión que puede sentir el educando convirtiéndolo en un estímulo, en una “liberación de carga educativa”, si cabe la expresión (Ricord, 1971: 132).

Fueron casos excepcionales, en los que los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades no hicieron uso del examen final atenuado con pruebas intermedias o parciales. De esta aplicación estamos completamente a favor, dados los beneficios que continúa mostrando esta forma de evaluar.

“Si se toma en cuenta el factor de la sobre población escolar y si se relaciona este factor con el método de aprendizaje de los alumnos, se consulta la conveniencia de establecer distribuidas durante el año lectivo, de una manera regular, varias pruebas parciales, cuyos resultados deberán tomarse en promedio con la calificación de un examen oral general, que comprenda todos los temas del curso” (Ricord, 1971: 133).

“... el examen final no debe suprimirse porque exige al estudiante que adquiera una visión de conjunto de la asignatura, pero debe depurarse de exigencias memorísticas y disminuir su gravitación como elemento decisivo para juzgar sobre la promoción”¹.

2.6. No se considera el contenido disociado de la asignatura del Derecho Mexicano.

El contenido disociado de la asignatura del Derecho Mexicano se debe a la falta de consideración dentro del Plan de Estudios de Derecho II, de la legislación más reciente y no solo a la normatividad tradicional; en razón de que actualmente, la legislación que tiene mayor vigencia es la que se refiere a la intervención y regulación del Estado en las actividades administrativas, económicas, políticas y laborales, es decir, las abarcadas por el Derecho social.

Mientras que la legislación tradicional codificada tiene una limitada aplicación entre la sociedad, deviene un aspecto relevante dentro de la enseñanza del Derecho a nivel bachillerato que se contemplen este tipo de materias del Derecho Social imperante, y el profesor tiene la obligación de integrarla a su plan operativo de la asignatura, pues serán los estudiantes quienes en un momento determinado se vean envueltos con una serie de necesidades sociales y no cuente con esta cultura general.

En segundo lugar, los contenidos de la materia de Derecho, continuamente son presentados por el profesor de de manera atomizada que rompe con la noción de orden jurídico: Un orden sistemático, ordenado, claro y accesible de normas exigidas.

¹ Comentario hecho en la ponencia dirigida a la III Conferencia de Facultades jurídicas en el año de 1963 en Santiago, 1963 (Ricord, 1971: 106).

2.7. No se toma en cuenta los diferentes objetivos de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Aun cuando el Plan de Estudios de Derecho I y II, plantea objetivos generales para la enseñanza-aprendizaje de la materia, hay un objetivo primordial y genérico de la asignatura a Nivel Medio Superior: formar alumnos aptos para el cambio social y el desarrollo vinculado o sensibilizado en los grandes asuntos colectivos. Para lograrlo, se hace necesario actuar sobre los:

- a) Nuevos contenidos de Derecho
- b) Nuevos contenidos informativos
- c) Métodos y recursos distintos de aprendizaje del Derecho (Witker, 1975: 85).

a) Nuevos contenidos de Derecho. El Derecho es una técnica de control social estructurado en normas positivas, que se promulgan para cumplir finalidades sociales muy concretas. Son normas dotadas de vida, traducción de realidades. Esa realidad tiene que ser captada por el alumno para poder responder a ella y a los valores que son finalidad y la forma en como lo debe de hacer el alumno es enseñándole a observar si la realidad del momento o la futura es distinta a la anterior, si las demandas del grupo social son las mismas o hay otras nuevas; si los “deber ser” han cambiado en la conciencia de la sociedad y la norma se ha vuelto obsoleta. Ver al Derecho como el medio más adecuado para mejorar y camibar la sociedad. Hacerle ver al alumno que el Derecho no es sólo para los juristas.

b) Nuevos contenidos informativos. Es necesario estructurar el currículo, que en materia de contenidos cubra un área histórica, filosófica y de Ciencias Sociales.

c) Métodos y recursos distintos de aprendizaje del Derecho.

2.8. Anticuada concepción de la Didáctica.

Específicamente, en la asignatura de Derecho I y II, existe una tradicional manera de concebir a la Didáctica, esto es, como una lección-conferencia con demostraciones e interrogatorios al alumnos, sistematizaciones en el pizarrón, y en el mejor de los casos haciendo saber el objetivo de la lección del día.

Se entiende por tradicional, a una visión incompleta de la Didáctica que de igual forma puede resultar funcional y benéfica en algunos aspectos y que frente a los avances pedagógicos ha quedado relegada por una nueva visión de la Didáctica más completa y cuya esencia es la teoría de la enseñanza (Medina y Salvador, 2002: 157).

En otros casos, se cree que la cuestión Didáctica tiene que ver con hacer uso del preseminario y seminario, la instrucción programada, y la investigación formativa (Witker, 1975: 68); que están muy alejadas de una concepción integral de lo que en realidad es la Didáctica Jurídica. Como veremos en el capítulo siguiente, no se trata únicamente de que el profesor antes de impartir una clase diseñe un objetivo general del curso, del que elabore objetivos conductuales específicos a lograr por los estudiantes, de que enumere el contenido informativo del curso, de que seleccione los métodos de enseñanza, actividades y experiencias complementarias, de que fije las pautas de evaluación y plazos aproximados, y de que confeccione una bibliografía general y especial. Esta forma enumerada de proceder no es más que la forma tradicional de definir a la Didáctica. Efectivamente, dicha concepción tradicional define al proceso didáctico como un conjunto de elementos y relaciones que se establecen entre la mediación, así como la interacción y la comunicación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Tales elementos y relaciones son: 1) El método; 2) La técnica; 3) La estrategia; 4) La actividad; 5) La tarea; y 6) el procedimiento (Medina y Salvador, 2002: 157).

No queremos dejar de señalar que precisamente dentro de los aspectos funcionales de la Didáctica Tradicional están (Medina y Salvador, 2002: 159):

- ◆ La mediación que se da entre el alumno y el objeto de conocimiento (los contenidos), es decir, entre las estrategias cognitivas del alumno y el objeto de aprendizaje.
- ◆ Las estrategias específicas de enseñanza que son utilizadas para mediar en el contenido de la enseñanza.
- ◆ La interacción y comunicación como dos elementos del proceso didáctico, que imponen los siguientes elementos:
 - Profesor y alumno intercambian mensajes: emisor y receptor.
 - Los mensajes son de naturaleza variada: intelectuales, afectivos, informativos, persuasivos.
 - La comunicación varía en función del contexto (formal o informal, espontánea o sistemática).

- Los mensajes se comunican en diversos lenguajes (verbal, icónico o práxico).
- La consideración de que para que esta interacción y comunicación efectivas entre el profesor y el alumno debe haber un adecuado nivel de conocimiento del mensaje, una actitud positiva hacia la comunicación, capacidad para codificar y decodificar los mensajes, conocer el lenguaje jurídico, y saber adecuar la técnica jurídica al contenido y contexto de la comunicación.

Aunque esta acepción de la Didáctica es la arraigada por la comunidad académica del Colegio de Ciencias y Humanidades, creemos en otra visión más renovada que ésta, que tiene que ver con la percepción de Margarita Pansza (1992: 52-64) respecto a la Didáctica como la teoría de la enseñanza y no como metodología de la enseñanza.

Tal forma de concebir la Didáctica le quita al profesor la carga de instrumento o herramienta de la enseñanza y la reconstruye en un esfuerzo permanente que organiza la práctica docente en una forma menos inmediatista y reactiva. Ello proporciona elementos para someter la realidad a criterios ordenadores que orientan la acción docente. A esta forma de concebir la Didáctica se llama Didáctica Crítica, porque propicia la búsqueda de la verdad en el conocimiento históricamente transmitido para desechar lo ideológico e inexacto. Es un proceso que acelera el ejercicio de la conciencia histórica en el docente y alumno, recuperando la realidad como un todo dialéctico. La conciencia crítica es la construcción histórica en la que la dinámica de las relaciones sociales resulta central para la construcción de las interpretaciones, problemas, explicaciones y teorías.

Adelantamos que la Didáctica Crítica requiere de una forma de razonamiento objetivo, activo, objetivo y comprensivo, así como flexible a los desajustes que obligan a profundizar en ellos. Es una reflexión sobre su actividad contextualizada dentro de una realidad social e institucional, al mismo tiempo que la condiciona, marca posibilidades de transformación y limita acciones del docente. Puede trabajarse desde una visión histórica y holística. Se debe recuperar la relación teórica y práctica para construir el conocimiento en el marco de las alternativas posibles; este proceso difícil, es llamado praxis. La didáctica crítica ubica el estudio del fenómeno educativo en dimensiones de tiempo, espacio y movimiento (Pansza, 1992: 52-64).

2.9. Falsa concepción de la Enseñanza Activa por parte del maestro.

Pocos son los abogados que se han preocupado por el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, entre ellos, se encuentra el investigador Jorge Witker, quien define la enseñanza activa como la orientación en la que el estudiante es el ejecutor de su proceso de aprendizaje, colocado en situaciones ambientales y didácticas estructuradas por el maestro; en los que propicia que el alumno entregue los materiales indicados por el profesor, con inquietudes e interrogantes, dispuestos a discutir académicamente bajo la dirección del docente. De manera detallada Witker (1975: 102-103) caracteriza a la enseñanza activa como:

- a) *“Estudio previo del alumno, en cierta medida. El estudio puede traducirse en información y cierto grado de elaboración propia del alumno.*
- b) *Máximo de flexibilidad en cuanto a sistematización de materia. Varía según los ramos o materias y el maestro.*
- c) *No induce a memorización mecánica de datos, hechos o normas, sino a una memorización que se logra a través de la utilidad de éstos.*
- d) *Máxima participación del alumno, tanto en la preparación de la clase como el desarrollo de ésta.*
- e) *Permite y estimula la actitud crítica del alumno.*
- f) *Avance en el desarrollo de las material más lentas en la clase.*
- g) *Elaboración por parte del docente, de cierto tipo de materiales de enseñanza, para guiar al alumno, en forma efectiva, en el planteamiento de problemas y preguntas.*
- h) *Tiene una importancia fundamental como elemento formativo para el propio docente.*
- i) *Implica una forma enteramente distinta de abordar el estudio del Derecho. Fundamentalmente, hay mayor contacto con los problemas jurídicos que plantea la vida diaria. No implica un abandono del estudio de principios o instituciones.*
- j) *Esfuerzo de los docentes en cuanto a organización de los cursos, y de los alumnos en cuanto a estudio más o menos continuado y riguroso.”*

Witker también ejemplifica un esquema de enseñanza activa de una institución jurídica cualquiera, que nos parece pertinente reproducir, pues es aquí donde se advierten las fortalezas de su aplicación en el aula (1975: 104):

1. *Dar clase conferencia introductoria al tema. Precisar la concepción de la*

propiedad, su evolución histórica, su ubicación dentro del sistema jurídico.

2. Elaborar un texto de materiales que incluya:

2.1. Diversas concepciones sobre la propiedad.

2.2. Situar la definición legal en el contexto de una de esas concepciones.

2.3. Insertar fallos jurisprudenciales atinentes, que reafirmen o contradigan la concepción dominante.

2.4. Incorporar casos de limitación al Derecho de la institución jurídica.

2.5. Ensayos sobre efectos sociales de la institución jurídica

3. En este paquete de materiales, se deberá encontrar toda la problemática sobre la institución jurídica.

4. Enjuiciamiento crítico de los alumnos, guiado por el maestro.

5. El límite para cumplir con el desarrollo del tema, será de 8 sesiones de discusión.

Se culmina con un resumen, en que se plasman las conclusiones a que llegó el grupo, pudiendo concluir un alumno o el propio maestro.

2.10. Falta considerar la socialización en el aula que implica la educación.

La enseñanza no se debe reducir a un problema técnico y de control porque repercutirá en la concepción de la labor docente y de su papel dentro de la sociedad. La enseñanza es una práctica social, que debe abordarse desde los niveles de análisis social, escolar y del aula (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 19).

A través de la socialización se adoptan valores e interpretaciones de la realidad de manera inconciente. En diversas instituciones sociales (familia, iglesia) hay valores también no explicitados, esto también sucede en la educación; y cuando se pretende un cambio de la educación es necesario explicitar las normas, valores y finalidades para poner en cuestión si dichas normas pretenden la transformación de la realidad o tienden a conservarlas. La educación tiene dos funciones:

- 1) Como mera reproducción de los intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder y como reflejo de una forma de dominación
- 2) Como agente de cambio que selecciona por si misma las contradicciones de la sociedad que tienen implicaciones sociales, económicas y políticas.

La educación debe considerar la contradicción y conflicto que se da en una sociedad heterogénea: la conservación y reproducción así como la transformación y cambio, por lo tanto, la educación es enajenante y liberadora.

En suma, la posición del profesor es de un obligado a examinar la educación formal para detectar los valores dominantes, identificar el uso de la represión para inhibir la toma de conciencia de roles autoritarios y dogmáticos que los hacen sujetos libres. Sólo así se pueden plantear propuestas educativas.

2.11. Se olvida considerar al Derecho como una ciencia.

Si se considera a la ciencia como la producción de conocimientos válidos que no pueden presentarse como definitivos porque son transitorios y expuestos a la refutación, implica estar en la posición de un maestro que omita preguntas mal planteadas, falsos problemas, razonamientos circulares, explicaciones que tejen y destejen los mismos argumentos; y como consecuencia, aborda el carácter científico del Derecho de la siguiente forma (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 34).

- Combate el dogmatismo (todas las ideas preconcebidas que se tienen como verdades absolutas, inmutables) porque el dogmatismo impide al Docente seguir cuestionando, construir con base a su experiencia nuevos conceptos sobre realidad,
- Usa el pensamiento dialéctico en la práctica docente,
- Concibe a la ciencia como un proceso en constante construcción, inacabada que remite a las nociones de contradicción y conflicto, ya que a través del reconocimiento de éstos, logra la conquista del conocimiento válido y el surgimiento de las revoluciones científicas y
- Conoce la historia de las ciencias.

2.12. La existencia de una disociación entre la teoría y la práctica al momento de enseñar.

La enseñanza práctica de la asignatura de Derecho no es un momento final de las aplicaciones de las teorías aprendidas, ni la teoría ni la práctica son dos momentos separados y subsecuentes en el proceso de conocimiento, están juntos. Realizar tal desvinculación en el

aula hace que se pierda de vista lo que se vive en una realidad que se entrelaza dialécticamente con el pensamiento y acción. De ahí que la disociación entre teoría y práctica sea un problema didáctico.

Muy a menudo suena la excusa de que el alumno no necesita conocer primero la teoría para contar con todos los elementos para practicar, con lo que provoca un conocimiento memorístico, teorizante y parcializado. Se da una separación de la teoría (contenidos) y práctica (métodos). Después de todo el maestro aprendió así y carece de elementos metodológicos.

La relación entre el alumno y el saber está mediada por el profesor, quien selecciona, atomiza, jerarquiza, sintetiza los contenidos de su materia y los ofrece al alumno utilizando procedimientos (metodología).

“El conocimiento sólo existe en la práctica, y lo es de objetos integrados a ella y de una realidad que ha perdido ya o está en vías de perder su existencia inmediata para ser una realidad mediada por el hombre” (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 115).

La *praxis* nos ofrece una vía para enfrentar el problema de la disociación entre la teoría y la práctica. La actividad teórico – práctica para ser transformada necesita partir de la crítica, de la conciencia de las contradicciones y construir nuevas alternativas fácticas. La *praxis* es producto de la acción teórico – práctica.

La coherencia “contenido – método” es un problema poco explorado, se requiere ahondar en las opciones metodológicas de las disciplinas para hacer ciencia. Se exige un proceder sistemático desde una postura de valores definida.

La producción de un saber en el campo de la educación requiere de una metodología particular, en nuestro caso, de la metodología jurídica que se dirige hacia fines que tienen una connotación valorativa con respecto a la sociedad, al hombre y el conocimiento jurídico.

Si el profesor centra la atención del alumno en problemas aislados o contenidos específicos y en materiales de estudio inconexos, provoca la especialización y provoca la pérdida de la visión de la totalidad que es inherente a la realidad. Y una percepción estática de los hechos

acompaña la parcelación del saber jurídico; los hechos que son antecedentes y consecuencia son transmitidos dogmáticamente, los procesos y sus relaciones son obviadas u omitidas.

“Se requiere de una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos, nos conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber.” (Carbonell, 2004: 85-88).

La enseñanza del Derecho es poco práctica, se queda en un nivel puramente teórico que no ofrece las herramientas que dan un panorama del saber jurídico. Si por enseñanza “práctica” se entiende la forma de redactar las demandas o los “trucos” para obtener ventajas procesales de dudosa legitimidad, entonces la crítica sobre el carácter teórico de la enseñanza no solamente carece de fundamento sino que debería de apoyar que la docencia siguiera teniendo esa característica. Pero, la enseñanza práctica del Derecho no solo son “habilidades” de la experiencia en litigios, sino, la enseñanza de contenidos completamente actuales. Para poder cumplir con su cometido práctico en la enseñanza del Derecho se debe capacitar al alumno para “practicar” sus derechos.

Pero curiosamente, también la enseñanza del Derecho es poco teórica. Mientras que los alumnos sostienen el carácter poco práctico de la enseñanza del Derecho, hay profesores que la consideran poco “teórica”; según ellos la enseñanza del Derecho no debe “mancharse” con las cuestiones que se presentan en el ejercicio de la profesión. Con todo, la crítica de la enseñanza poco teórica del Derecho es atinada en cierta medida, porque no transmite la “buena teoría”. Este hecho tiene como fuentes todo lo anteriormente mencionado: la enseñanza privilegia la capacidad de memoria y no la capacidad argumentativa. Enseñar una materia sin explicar todas las fuentes del Derecho que le resultan aplicables es enseñar una mala teoría. Tampoco es buena teoría tomar como fuentes bibliográficas libros que fueron escrito hace décadas y que no han sido actualizadas (sin considerar aquí a los clásicos jurídicos y no jurídicos que siempre serán vigentes dada su importancia). Una buena teoría es aquella que alcanza a transmitir a los alumnos las construcciones dogmáticas de alto nivel, construcciones necesarias para que la ciencia jurídica tenga incidencia en la práctica cuando los alumnos ejerzan la profesión (Carbonell, 2004: 88-91).

En suma, existe una falsa concepción del conocimiento, falta abordarlo como un proceso de construcción de objetos por medio de la praxis. La transmisión del conocimiento es la metodología del profesor y no de construcción del conocimiento.

Para evitar la disociación entre la teoría y la práctica, proponemos el uso del “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos, así como, el seminario y el preseminario en horas de clases, es decir, no como curso semestral sino como una actividad.

2.13. No hay una visión actualizada del modelo teórico aplicado a la escuela.

La escuela es un aparato ideológico especializado, cuya función es la transmisión, conservación y promoción de la cultura, la cual favorece nuestra integración a una sociedad determinada. A partir de esta idea, Margarita Pansza describe los modelos teóricos aplicados a las diferentes escuelas: 1) Escuela tradicional; 2) Escuela nueva; 3) Escuela tecnocrática; y 4) Escuela crítica (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 51).

La forma habitual de concebir al Colegio de Ciencias y Humanidades es como una escuela con una mezcla un tanto extraña de estas cuatro escuelas, con elementos de cada una de ellas. Sin embargo, para el particular contexto del bachiller del Colegio, es por demás útil, la visión de la “Escuela Crítica” (cuyo origen data del siglo XX) pues cuestiona los principios de las Escuelas Tradicional, Nueva y Tecnocrática, inclinándose por la reflexión colectiva entre maestro-alumno sobre los problemas que les atañen y revela los aspectos ocultos de la educación. Y finalmente, incorpora al psicoanálisis en las explicaciones de las relaciones sociales de enseñanza-aprendizaje.

Esta vertiente nos permitirá considerar al Colegio de Ciencias y Humanidades como un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas; en la cual se analicen las instituciones educativas, para ver la dimensión oculta determinante en la educación a cuyo modelo teórico se ajusta el docente que cuestiona a la institución, a su organización, finalidades implícitas, sus currícula y formas de relación. La didáctica proporciona elementos para renovar roles de profesores y alumnos, currícula y organización escolar.

2.14. El uso de una educación tecnológica que promueve aparentes innovaciones.

El uso de una educación tecnológica que promueve aparentes innovaciones no resuelve el problema de mal rendimiento escolar porque los conflictos de ese orden no han logrado superar las concepciones mecanicistas del conocimiento, y esa visión es la que se aplica a la mediación entre los contenidos y las herramientas para representarlos. En esencia, porque el acto cognoscente sigue siendo el mismo: una realidad que hay que captar o aprehender, esta sola frase tiene graves connotaciones, por lo tanto la realidad está ahí, inmutable, estática, establecida y el acercamiento del aprendiz es para hacerla suya, el objeto del conocimiento se ve como una fracción de esa realidad. Sin embargo, debemos considerar la realidad como histórica y dialéctica, lo cual nos conduce a abordarla como una totalidad, y el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión. Esto es lo que debe cambiarse a través de cualquier herramienta tecnológica o didáctica.

Además, las implicaciones culturales de los progresos tecnológicos actuales son más importantes que la misma tecnología, por que las implicaciones culturales desarrollan nuevas perspectivas sobre la vida, sobre cómo pensamos, sentimos y actuamos.

2.15. Una limitada concepción del aprendizaje.

La habitual concepción docente del aprendizaje es en muchos casos limitada, y no les permite percibirla como un proceso en espiral. Las explicaciones, los cambios conseguidos son la base a partir de la cual se lograrán otros nuevos, más complejos y profundos, y tiene que ser visto no sólo en su dimensión individual sino fundamentalmente en lo social. Efectivamente, se aprende por y con los otros.

El profesor debe tener claro que el aprendizaje se distingue por ser un proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se produce en lo social e individual, cuyo proceso de construcción del conocimiento transforma o incide en cambios en la sociedad (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 83).

2.16. La enseñanza del Derecho involucra una visión formalista del mismo.

Como consecuencia de varios de los puntos anteriores, el alumno sale de las lecciones de Derecho con una visión completamente formalizada de la materia jurídica, esto es, como un

universo ya construido, lingüísticamente determinado, dotado de plenitud y coherencia en el que el jurista tiene una función meramente aplicativa y escasamente creadora.

Los profesores deberían dejar atrás este aspecto de formalismo para explorar desde la cátedra y junto con los alumnos las contradicciones, lagunas, interpretaciones variables sobre un mismo caso, contradicciones de los órganos de impartición de justicia o legislativos, etcétera. El jurista no es un mero “administrador” del ordenamiento, sino que tiene una tarea “reconstructiva” y “proyectual” respecto de sus contenidos.

Finalmente, otro aspecto de la enseñanza formalista es la autonomía o pureza metódica con que se trasmite el conocimiento jurídico; deliberadamente se oculta la influencia que tienen la moral, la religión, la política y otras formas de expresión de lo social sobre la configuración de universo jurídico, tanto en el momento de la creación de normas como en el de su aplicación (Carbonell, 2004: 82-84).

2.17. La existencia de una variedad de problemáticas en el contexto socio-cultural del bachiller.

Los problemas socio-culturales del alumno de bachillerato, particularmente en la última década, se pueden centrar en: intolerancia, agresividad, violencia intrafamiliar, porrismo, autoritarismo, aborto, drogadicción y alcoholismo, abuso sexual, divorcio de sus padres, trabajo prematuro de los alumnos y discriminación de género en el empleo, delincuencia juvenil, corrupción en el alumno, piratería y compra de productos de origen ilegal, excesos en el ejercicio de la libertad de expresión, contaminación ambiental, nivel escolar interrumpido o analfabetismo de sus padres, falta de recursos económicos en el hogar, falta de educación cívica y valores como la democracia, ciudadanía, identidad nacional, cohesión y diversidad social, otros más.²

² Para más información sobre los actuales problemas socio-culturales del alumno, ver:

- GUILLOTE, Alain. *Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*, trad. María del Carmen Rodríguez, Ed. Amorrortu, 2003, Buenos Aires-Argentina, 251 pp.
- DE LAJONQUIÉRE, Leandro, *et al.*, *Violencia, medios y miedos*, Ed. Novedades Educativas, 2005, Buenos Aires-Argentina, pp. 36-85.
- DUSEK, Dorothy E. *Drogas: un estudio basado en hechos*, Ed. Sitesa, 1990, México, 265 pp.
- CRAIG, Grace J. *Desarrollo Psicológico*, trad. Lurdes Asiaín Córdoba, 6ª ed., Ed. Prentice Hall, 1994, México, 685 pp.
- SALAS Martínez, Marco Wilfredo. *et al.*, “La violencia Estudiantil Universitaria: Sus Manifestaciones y Factores Asociados”, *Revista Integración*, vol. 2, núm. 1, enero-diciembre 1988, México, pp.75-84.
- VELÁZQUEZ Reyes, Luz María. “Experiencias Estudiantiles con la Violencia en la Escuela”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre 2005, México, pp. 739-769.

El sentido de emplear todas estas problemáticas consiste en que dada la etapa de desarrollo moral en que se encuentran los adolescentes podemos aprovechar su tipo de razonamiento moral y reforzarlo, porque por un lado permite juzgar de manera moral conductas jurídicas y por el otro, desarrollar los conceptos de equidad y justicia. Lo anterior, puede plantearse ante un ambiente de competencia, cooperación y compartiendo en su interacción con sus iguales, y ante un ambiente en que no lo haya, de superior a inferior o de Estado a ciudadano, con lo cual se puede analizar las respuestas que el alumno presenta.

Particularmente, en el nivel III, posconvencional que denomina Kohlberg dentro del desarrollo moral, en el adolescente se encuentra en un tipo de moralidad de convenio, de derechos individuales, y de la ley democráticamente aceptada, y también está inmerso en una moralidad de principios de conciencia individuales, mismos que pueden integrarse y eficientarse con los principios fundamentales del derecho y los conceptos jurídicos básicos.

-
- DERBARBIEUX, Eric. "Estrategias para Enfrentar el Problema en el Aula", *Revista Educación* 2001, núm. 35, abril 1998, México, pp. 42-45. /PÉREZ Pérez, Cruz. "Estrategias para la Solución de conflictos en el Aula", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 59, núm. 218, enero-abril 2001, España, pp. 143-156.
 - ESCAMEZ, Juan. "Programas Educativos para la Promoción de la Tolerancia: Justificación y Orientaciones", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 53, núm. 201, mayo-agosto 1995, España, pp. 249-266.
 - LOMNITZ, Larissa. "Los Usos del Miedo: Bandas de Porros en México", *Cuadernos del CESU*, núm. 16, octubre 1989, pp. 49-54.
 - WUEST Silva, Teresa y Mar Velasco, Patricia. "Estudios de Bachillerato ante el Movimiento de Huelga: Posiciones y Explicaciones", *Revista Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 89-90, 3ª época, 2000, México, pp.34-56.
 - VILLATORO Velásquez, Jorge. *et al.*, "Ha Cambiado el Consumo de Drogas en los Estudiantes. Resultados de la Encuesta de Estudiantes: Medición otoño del 2000", *Revista Salud Mental México*, vol. 25, núm.1, febrero 2002, México, pp.43-54.
 - VILLATORO Velásquez, Jorge. *et al.*, "La Relación Padres e Hijos: Una Escala para Evaluar el Ambiente Familiar de los Adolescentes", *Revista Salud Mental México*, vol. 22, núm.2, Junio 1997, México, pp.21-27.
 - ABRAMOVAY, Miriam. "Victimización en las Escuelas: Ambiente Escolar, Robos y Agresiones Físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm.26, julio-septiembre 2005, México, pp. 883-864.
 - ROJAS Guiot, Estela. *et al.*, "Prevalencia de Consumo de Drogas en la Población Escolar", *Revista Salud Mental*, vol.16, núm. 4, diciembre 1993, México, pp.1-7.
 - VIRSEDA Heras, José Antonio. "La Familia y la Violencia Intrafamiliar", *Revista Psicología Iberoamericana*, vol.8, núm.3-4, septiembre-diciembre 2000, México, pp.59-65.
 - VARGAS Pavez, Macarena. "Propuesta de Intervención al Conflicto de Violencia Intrafamiliar desde el Contexto Judicial", *Revista Estudios Sociales*, núm.101, 1999, Chile, pp. 87-102.
 - SAUCEDA García, Juan Manuel. "Violencia Intrafamiliar y Sexual: Introducción", *Gaceta Médica de México*, vol.135, núm.3, mayo-junio 1999, México, pp.259-260.
 - DÍAZ Martínez, Alejandro y Esteban Jiménez, Ramón. "Enseñanza de Contenidos de Violencia Intrafamiliar y Sexual en Instituciones de Educación Superior", *Gaceta Médica de México*, vol.135, núm.3, mayo-junio 1999, México, pp.274-281.
 - BERENZON, Shoshana, *et al.* "Las Tendencias del Consumo de Sustancias Psicoactivas entre los Estudiantes de Enseñanza Media y Media Superior del Distrito Federal, 1993", *Revista Salud Mental*, vol.19, núm.1, marzo 1996, México, pp.1-5.
 - CARRIÓN, Lydiette. "UNAM-IPN, Prohibido el Paso a Porros", *Revista Milenio Semanal*, núm.427, 28 noviembre 2005, México, pp.6-9.

Habíamos comentado que no todos los adolescentes llegan a desarrollar este nivel, de ahí que nos dirijamos a trabajar con los alumnos en este tipo de juicios propios, que sepan lo que es correcto, equitativo y justo y cómo lograrlo a través de la aplicación del Derecho.

Es necesario construir las herramientas necesarias para que el alumno cimiente los principios jurídicos básicos, que desde luego, que en el mayor de los casos, se funda en principios éticos.

En otro orden de ideas, de los dos capítulos anteriores se desprende que es necesario un modelo diferente del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho, es así como en el próximo capítulo ofrecemos una propuesta denominada: “El nuevo modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho” que supera la visión tradicional de la enseñanza del Derecho que se observó en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades y plantea las siguientes diferencias frente al actual modelo de esa institución.

En primer lugar, mientras el modelo conservador concibe la educación del alumno tomando en cuenta únicamente la enseñanza del estudiante, nuestro modelo no olvida concebir a la educación como proceso, como un proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, dirigido tanto al alumno como al profesor, que a diferencia del modelo conservador, se funda en dos disciplinas indispensables en materia de educativa: la pedagogía y la psicología de la educación.

En segundo término, el modelo tradicional no atiende el proceso de desarrollo físico, biológico, moral y social del adolescente, y dentro del aspecto moral del adolescente, no considera indispensable emplear la psicología de la motivación al interior del aula, cuestiones que el modelo propuesto sí atiende.

En tercer orden, el modelo conservador representa al discurso jurídico y los contenidos temáticos del Derecho únicamente de manera “abstracta”, sin embargo, el actual, los representa de manera “referida”, esto es dirigida o referida a eventos y procesos socio-culturales circundantes en el contexto que vive actualmente el alumno. Los contenidos así expresados se acompañan de una dialogicidad entre el alumno y el profesor, ya que esta tiene dos dimensiones: acción y reflexión (Freire, 2005: 105).

En cuarto lugar, el modelo conservador que impera en las aulas emplea la didáctica tradicional como una forma útil para establecer de manera esquemática las características del proceso didáctico: la mediación; la interacción y comunicación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho y las relaciones que se establecen entre ellos. Nuestra propuesta avanza en cambio hacia una Didáctica Crítica Jurídica entendida como una teoría de la enseñanza y no como una metodología de enseñanza con la finalidad de no reducir a la didáctica a un mero instrumento. Es una teoría de la enseñanza que representa un esfuerzo permanente que atiende al proceso de estructuración de la realidad jurídica.

CAPÍTULO IV: LA CONFORMACIÓN DE UN MODELO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO PARA EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES.

Ahora bien, la manera en cómo proponemos se migre del modelo conservador al Nuevo Modelo del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho es a través de los siguientes elementos:

- Los tipos de aprendizajes y la adquisición de los conceptos jurídicos que concibe Ausubel,
- enseñar al estudiante a usar la categorización como herramienta para conceptualizar como lo hace Bruner,
- aprovechar los beneficios de la zona de desarrollo próximo así como el andamiaje generado por el profesor,
- concebir y trabajar en el aprendizaje como resultado del desarrollo de procesos superiores, esto es, como resultado de las funciones culturales que son específicamente humanas que se dan en la actividad socialmente significativa (en razón de que la conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás) y van apareciendo gradualmente en el curso de una transformación radical de las funciones inferiores (la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad),
- utilizar la formación de los conceptos según Vygotsky,
- abordar el conocimiento jurídico desde la perspectiva socioconstruccionista, lo que amplía enormemente el panorama crítico del alumno,
- enfatizar el desarrollo moral y motivación del estudiante,
- trabajar con el *aprendizaje* significativo por recepción y por descubrimiento así como el aprendizaje significativo y por repetición en los educandos de acuerdo a las unidades temáticas del programa de estudios de la materia,
- aplicar los contenidos del Derecho a la vida cotidiana del alumno,
- perfilar a alumnos críticos y activos al acentuar los actos creadores del estudiante, estimulando su reflexión y su acción como hombre en la realidad jurídica, reconociendo su carácter histórico, inacabado e incluso frente a esa realidad histórico jurídica, reforzando sus posibilidades de cambio y percepción de una realidad esperanzada, y finalmente, haciéndolo reconocerse como proyecto que parte de su aquí y su ahora-; y empleando el aprendizaje colaborativo o grupal.

Pero para migrar de un estado a otro, son necesarias herramientas específicas y detalladas que ofrezcan al profesor un esquema desmenuzado en el terreno particular de la rama del Derecho y de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades. En estas condiciones, ofrecemos las siguientes: 1) Para lograr los diferentes tipos de aprendizaje significativo se usarán: el “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos; todos ellos pudiendo ser empleados bajo el aprendizaje grupal. 2) El desarrollo de la motivación del alumno se logrará al resolver con estos casos, problemas, simulacros y proyectos jurídicos algunas de sus preocupaciones cotidianas, esto es, sabiéndose parte de la situación en que se encuentra inmerso, emerso o inserto, y enfrentándose a situaciones jurídicas límite que le prepare el docente, buscando solucionarlas y superarlas. 3) Hacer uso de los materiales didácticos preparados de manera significativa simulando entornos mejores, pero apegados a las bases jurídicas. 4) Buscar la concienciación y aumento del campo de percepción jurídica, social y moral de los educandos por medio de la reflexión del mundo que les rodea. Lo que antes le era poco percibido al estudiante ahora se le destacará como problema y aparecerá como desafío a resolver. 5) Integrar de manera holística el modelo propuesto, a fin de que se acompañe de la metodología de la enseñanza del Derecho y de la metodología jurídica, de la argumentación jurídica y formas integrales de evaluación.

4.1. Elementos que conforman el “Nuevo Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho para el Colegio de Ciencias y Humanidades”.

En este capítulo proponemos un Nuevo Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho que permita al docente promover en el aula relaciones más amplias y diversas, tanto con los contenidos y conocimientos del Derecho, como con la realidad. El modelo que presentamos está dirigido a aquellos docentes que quieran dejar atrás el dogmatismo de los contenidos; que busquen la variedad y la amplitud de los conocimientos y que investiguen como concebir la enseñanza cómo una forma de vinculación con la realidad (no como terreno de cristalización del conocimiento).

La coherencia del modelo que se plantea se encuentra en la compatibilidad entre el aspecto teórico-conceptual y el aspecto empírico-referencial, esto es, mientras el profesor trabaja ampliando y diversificando su práctica docente al usar herramientas de trabajo para que el

alumno piense la realidad desde una visión teórica y que explique los fenómenos de su realidad cambiante, el alumno ejercita formas de pensar que le permiten operar sobre los contenidos de la unidad temática y su experiencia personal.

La forma en que se mostrará la información, será la siguiente: se introducirán uno a uno los elementos que conforman el modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho para el Colegio de Ciencias y Humanidades y paralelamente, se hará una recapitulación e integración de todas las bases que se analizaron en los primeros tres capítulos: los paradigmas educativos, la delimitación y análisis curricular e institucional del Colegio de Ciencias Humanidades y la asignatura de Derecho en la Educación Media Superior así como del actual modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho que opera en el Colegio, junto con sus debilidades y fortalezas. La finalidad será introducir los elementos reales y efectivos que sí son efectivos dentro de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, y añadir aquéllos que lo fortalecerían.

4.1.1. El elemento de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

4.1.1.1 ¿Qué es el Derecho?

Qué razón tenía Herbert Lionel Adolphus Hart cuando decía “¿cómo es que la pregunta ‘¿qué es el Derecho?’ ha persistido y ha recibido repuestas tan variadas y extraordinarias?” (Hart 1961, p 4). Efectivamente, la cuestión de qué es el Derecho requiere posponer una respuesta hasta establecer el vínculo problemático y recurrente entre el propio Derecho, la coerción y la moral, como tipos de fenómenos sociales.

Los ensayos más relevantes realizados a fin de definir¹ el Derecho, lo han hecho a través de identificarlo con la noción de imperativo, mandatos u órdenes coercitivas (visión representada en Inglaterra por John Austin; y en Austria y Estado Unidos de Norteamérica por Hans Kelsen). No obstante, se llegó a la conclusión de que dicha aproximación no abarcaba a la diversidad de normas jurídicas que no contemplaban una sanción (Hart), como los reglamentos, leyes orgánicas y contratos, entre otras. Por ello, posteriormente se identificó al Derecho con el ámbito de aplicación de las normas, su origen (costumbre, los órganos

¹ Aunque, para ser estrictos, en realidad se definen objetos y no conceptos. Definir es delimitar un objeto, de tal manera que la definición es la delimitación del mismo. Concepto por su parte y a decir de Carlos Dión, acorde con la voz latina *concipio* -abarcarse o recoger con la mente-, todo lo que sabemos acerca de algo. Esto es el concepto y la definición es la delimitación de ese algo. De aquí su utilidad para las ciencias y con ello para el Derecho, pues a través del concepto y de la definición se sistematizan los conocimientos y se construye, es decir, se teoriza.

legislativos, la jurisprudencia) y el hábito de obediencia que se le tiene a un soberano titular de la potestad jurídica; hasta que se estableció una identidad del mismo con un sistema jurídico integrado por reglas y principios (Dworkin, 1989).

Sin embargo, sigue sin ser lo suficientemente clara la anterior definición, por lo que para aclararla, recurrimos a las diferentes concepciones de cada una de las escuelas o corrientes de pensamiento que se han abocado al estudio del fenómeno jurídico:

“El momento de arranque lo marcan las dos grandes escuelas de jurisprudencia, que son a su vez direcciones metodológicas con que se abre en los comienzos del siglo XIX la ciencia del Derecho: la escuela francesa de la exégesis y la escuela histórica alemana. Notablemente diferenciadas entre sí, tienen entre otros éste denominador común: el siglo XVIII fue el del Derecho natural racionalista (tan distinto del iusnaturalismo escolástico). Pues bien, frente a tal idealismo jurídico, el siglo XIX comienza bajo el signo del positivismo jurídico; el Derecho todo es algo externo, dado lo que es. Y éste positivismo -que es una filosofía aunque niegue la filosofía- constituye el presupuesto de las dos direcciones metodológicas mencionadas, así como el de otras muchas que dan de él versiones distintas. El de la escuela de la exégesis tiene por base su fe ciega en la obra codificadora. Napoleón dotó al país de unos códigos. El Derecho sigue siendo concebido sólo como un fruto de la razón; pero la razón ha sido escrita de una vez para siempre: el texto de la ley lo es todo. Otras son las causas que determinan el positivismo de la escuela histórica alemana. Exponente ésta de romanticismo en el campo jurídico considera al Derecho como producto irracional espontáneo, fruto de la cultura como el lenguaje. No existe el Derecho sino éste o aquél Derecho, que es, en todo caso, expresión de la conciencia de un pueblo.” (Hernández Gil, 1988: 11).

En suma, el Derecho se identifica con la ley para la escuela de la exégesis y de la misma forma se identifica para el positivismo jurídico. Pero también, se encuentra en él el irracionalismo, el relativismo, la espontaneidad en la creación jurídica, la inexistencia de principios jurídicos *a priori*, y un sistema general que depende de la experiencia cultural y de la corriente histórica alemana.

Las escuelas y corrientes se renuevan, pero subsiste su naturaleza. El positivismo tendrá como componentes al normativismo, al formalismo; se desarrollaría la jurisprudencia de conceptos, pero estos matices conservan como dato principal, a la norma jurídica emitida por el Estado y que es obligatoria aun cuando no sea positiva puesto que tiene el sello de la vigencia.

El sociologismo jurídico imprime el siguiente matiz al Derecho:

“(la) ...observación, experiencia, constatación, análisis y comparación de los hechos, tal como se ofrecen en la realidad, sin inquirir principios superiores de la razón con el fin de determinar las leyes a que aquellos responden” (Hernández Gil: 182).

En su interior, el sociologismo presentará tendencias y ramificaciones como la escuela del Derecho libre, para la cual existe un Derecho vivo de la sociedad y que no es el de los abogados, no es el Derecho escrito, ni el de los tribunales. Previo a ellos existe ya en la sociedad la correspondiente institución.

En este contexto, también surge el iusnaturalismo, que señala que existe un orden natural anterior al positivo en el que incluso éste tiene su soporte y señala la existencia de un orden superior y anterior al positivo y que es aquél precisamente el basamento de éste. A su interior muestra diversas líneas como el iusnaturalismo biológico, que cifra sus postulados en el Derecho del más fuerte. Platón y Aristóteles sostienen el iusnaturalismo teleológico. Con base en las ideas del primero el Derecho justo es el arquetipo del positivo; conforme al segundo, debe haber distinción entre ley universal y ley positiva. Por la primera que se denomina universal o natural, se entiende un conjunto de principios objetivamente válidos que tienen aplicación en todos los países y la ley positiva regula la vida de una comunidad determinada. (García Máynez, 1960: 52).

Asimismo, se encuentra el iusnaturalismo de Santo Tomás y San Agustín, además de la postura de Grocio y el iusnaturalismo individualista de Hobbes, a más de Locke, Spinoza.

Es evidente que no se puede desvincular una corriente de la otra. En consecuencia, proponemos un pluralismo metodológico en el que converja el *Positivismo* a través de su dogmatismo jurídico, donde la lógica jurídica integre el material positivo sobre el que opera en conceptos jurídicos para fijar después los principios generales; el *Iusnaturalismo* y el *Sociologismo* jurídico: las tres grandes vertientes del Derecho como objeto de estudio.

Las diferentes escuelas señaladas que se abocan al análisis del Derecho, desarrollan una metodología y con base en ello nos ofrecen su concepción de nuestro objeto de estudio que es el Derecho. Entonces como punto de partida el Derecho es una ciencia.

Por un lado, el Derecho es un sistema de normas jurídicas emitidas por el Estado para lo cual tiene relevancia el sistema de valores de la sociedad y que son tenidas como obedecibles por aquellos a quienes van dirigidas.

Es decir, por un lado, el Derecho sí es un sistema de normas jurídicas que regulan la conducta externa de las personas. En este sentido las emite el Estado e incluso puede exigirse su cumplimiento a través de la fuerza pública. Pero, esta idea queda inconclusa sino se considera que la justicia, como bien supremo, es el sistema de valores que sostiene al orden normativo.

“...sólo hay Derecho que es y que vale conjuntamente pues el valor no escapa a los límites del ser, sino que es una clase de ser ideal que se manifiesta en otros seres. Un Derecho desprovisto de deber ser no es. Un deber ser desprovisto de ser no es tampoco. Para que surja el Derecho deben concurrir ser y deber ser, que en definitiva, no es sino una forma peculiar del ser.” (Serrano Migallón, 1971. p 8).

Aspiramos a la justicia como valor y no es que cada cual tenga una noción de justicia común, pero la intuyen. La justicia como un valor que no es aprehensible a través de los sentidos, es una idea, una esencia que obtenemos a través del bagaje cultural con base en el cual determinamos aquel valor. Si el Derecho sólo fuera un sistema de normas o mejor dicho, si lo contempláramos como un mero conjunto normativo, ello sería una visión parcial y por tanto errónea de lo que es el Derecho.

Pero, además tenemos que considerar dos aspectos sociológicos, el primero, el que se encuentra en la mente de los seres humanos, pues cada uno de ellos tienen la facultad de obedecer o no aquellas normas jurídicas, y por ello, hacer que el Derecho vigente carezca de positividad. El segundo aspecto sociológico, consistente en que las normas jurídicas se considera también un elemento de la realidad social debido a que son reglamentaciones de conductas de los individuos, de la realidad humana y de la naturaleza. Es decir, las normas jurídicas están relacionadas con elementos no jurídicos, tales como las leyes naturales; entre ellas, las relaciones de causalidad, concomitancia, o correlación e interdependencia. Esto es, el Derecho no debe ser visto como un fenómeno aislado, sino como parte de la cultura total de una sociedad, lo que permitirá estudiarlo en relación con las diversas instituciones políticas, culturales, sociales, económicas, internacionales, etcétera.

El Derecho debe ser percibido, en cada una de sus trazas y etapas, como un instrumento al auxilio de alguien y de algo. El Derecho se ubica, de este modo, en la voluntad consciente de la sociedad por resolver sus problemas. Esta consideración nos permite superar la tradicional definición estática del Derecho.

En este sentido el Derecho también es un medio idóneo para institucionalizar patrones de conductas; para apoyar medidas de proyección social; para lograr cambios en las actitudes a través de la diseminación del cumplimiento de nuevos patrones de comportamiento; para recoger, plasmar y publicitar los cambios producidos en la estructura social o económica. (Lorenzo Zolezzi citado en Witker, 1976: 98-99).

Si se considera al Derecho como un proceso social vivo, entonces “el Derecho es lo que sucede, lo que resulta realmente, cuando las fuerzas organizadas de la sociedad, que operan a través de un proceso legítimo, inciden en la vida y propiedad de seres humanos.” (Baylees citado en Witker, 1976:73.)

4.1.1.2. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho.

4.1.1.3. Recuento de las perspectivas metodológicas del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Existen perspectivas metodológicas indispensables relativas a la enseñanza del Derecho que se consideran la pauta para conocer cómo se debe abordar dicha enseñanza, sin embargo,

dichas perspectivas sólo se han dado para la educación superior y no para la de Nivel Medio Superior. No obstante, dicho acercamiento es sustancial y nos sirve como punto de referencia para poder conocer cómo es la enseñanza del Derecho en términos generales, para luego aplicarla al caso particular del bachillerato, sin olvidar las peculiaridades que implica aplicarla a un nivel menor de educación.

En este orden de ideas, ofrecemos un recuento de las perspectivas metodológicas de la enseñanza del Derecho más relevantes atendiendo al orden siguiente:

- Primera aportación internacional: Cómo se debe enseñar el Derecho.
- Segunda aportación internacional: Métodos de enseñanza activos del Derecho.
- Intentos y pruebas de Metodologías del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Casos de Argentina y Uruguay.

4.1.1.4. Primera aportación internacional: Cómo se debe enseñar el Derecho.

El primer esfuerzo internacional acerca de la enseñanza del Derecho se realizó a partir de la primera reunión internacional realizada por el Comité Nacional de Derecho Comparado de la UNESCO en 1952² y su mayor aportación fue definir que la enseñanza del Derecho debía ser con fines prácticos así como con fines teórico-científicos y aclarar que cada uno responde a uno de esos dos tipos de estudio del Derecho, con un método de enseñanza determinado:

“Una ciencia del Derecho verdadera no puede limitarse al análisis de las reglas de un Derecho positivo particular ni al problema de su aplicación. Necesariamente deberá extenderse a los problemas de su legislación, que son, en suma, los primeros problemas del Derecho positivo aunque se refieran a su concepción y a su creación, y lo tomen con anterioridad a su existencia real, de ellos debe partir la ciencia; su primera etapa estará dedicada a su planteamiento y análisis... para entender y conocer verdaderamente el Derecho positivo en sí, en cuanto que es reglamentación.” (Eisenmann, 1958: 44).

² Charles Eisenmann (1958) se encargó de realizar una encuesta limitada a nueve países: Bélgica, Egipto, E.U.A., Francia, Gran Bretaña, India, Líbano, México y Suecia, que abarcó tres ámbitos: 1) La enseñanza del Derecho en general; 2) La enseñanza del Derecho Comparado; y 3) La enseñanza de la teología de la filosofía del Derecho.

Se determinó que los beneficios de la enseñanza con fines prácticos consisten en:

- Formar la práctica del Derecho de un Estado determinado, limitando y haciendo su centro de interés la enseñanza del Derecho de un Estado particular. La enseñanza práctica es uniestatal.
- Atender a los problemas de aplicaciones de este Derecho, a los problemas que conciernen al tratamiento o a la solución de casos concretos, en un ámbito de validez de las reglas de este Derecho.
- Fomentar el razonamiento jurídico.

En tanto, que los beneficios de la enseñanza con fines teóricos (científicos) consisten en:

- Conocer las reglas que componen los Derechos positivos, que no es otra cosa que estudiar la Ciencia del Derecho como parte del conocimiento de los problemas relativos al objeto de estudio jurídico, pasado y presente; esto es, la suma de los Derechos positivos del presente y pasado.
- Esclarecer los problemas del conocimiento del Derecho:
 - a) El problema de la dogmática jurídica. Éste es un problema tanto de aplicación de la regla general a un caso concreto (en términos de la aplicación de un silogismo), y como de decisión, de voluntad de quien aplica las leyes, de determinación del fondo, y de significado de las leyes generales.
 - b) El problema de la descripción o análisis del Derecho Positivo. Éste versa sobre observación del fenómeno jurídico bajo el cual vive la sociedad; precisar la regla de Derecho aplicada por el juez, en la sentencia o jurisprudencia para dar a conocer cuáles son las reglas jurídicas valederas cuando se aplican reglas generales escritas. Se trata de las narraciones del juicio normativo que prevalece en el grupo de juristas. Ese problema del trabajo conjunto de la dogmática y de análisis del Derecho Positivo. La diferencia entre la dogmática jurídica y la descripción o análisis del Derecho positivo radica en que la actitud que uno y otro jurista que sigue alguna de estas labores, consideración válida una norma para su aplicación. Esto se relaciona porque el primero atenderá a la regla que es estrictamente válida conforme al Derecho vigente; y el segundo, a la norma que debería aplicarse, atendiendo a lo que legislador pensó establecer. Una norma jurídica puede aplicarse de una forma, pero

desde el punto de vista analítico, debiera ser aplicada otra. Dicho de otra forma, primero se utiliza la dogmática jurídica y luego el análisis jurídico.

- c) El problema de exposición de los Derechos positivos en función de los problemas de legislación y de la comparación de soluciones. El objeto de exponer dichos Derechos es reflexionar y comprender los problemas de legislación que evidencian sus relaciones, su orden y encadenamientos racionales, para examinar cada uno de sus términos.
- d) La enseñanza científica es multiestatal (comparativa).

Si consideramos que en el nivel bachillerato la enseñanza teórico-científica es obligatoria y central en el alumno y que la enseñanza práctica se logra con la aplicación de los diferentes tipos de aprendizajes significativos, continúan siendo aplicables estas conclusiones a las que llegó el Comité Nacional de Derecho Comparado de la UNESCO (Eisenmann, 1958: 44).

4.1.1.5. Segunda aportación internacional: Métodos Activos de Enseñanza del Derecho.

De manera cronológica, la siguiente aportación surge de cuatro reuniones denominadas “Conferencias de Facultades de Derecho” y que tuvieron lugar en México, 1959; Lima, 1961; Santiago de Chile, 1963; Montevideo, 1965 respectivamente. La principal contribución consistió en que la enseñanza del Derecho al interior de las facultades debía ser con base en un sistema de aprendizaje activo (sin precisar qué se entendía por él); que el Derecho debía ser enseñado combinando la exposición magisterial, el método de preseminario y seminario, así como otras formas de pedagogía activa (nuevamente, sin señalar en qué consistía este tipo de pedagogía) conciliando el sistema de conferencias magistrales con el de clases que posibilitaran el diálogo entre el alumno-profesor. Asimismo, se propuso eliminar la repetición memorística de los textos legales y las doctrinas; y equilibrar la teoría y la práctica mediante el empleo de los métodos de pedagogía activa (Ricord, 1971: 96-97).

Son muy notables los cambios que devienen a partir de este momento en torno al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en nuestro país, en razón de que los docentes de la Universidad Nacional Autónoma de México basaron sus clases y programas operativos de las materias de Derecho tomando en cuenta el método activo o aprendizaje activo, que fue claramente confundido y asemejado con la ideología del “**Movimiento de la Escuela Activa**” o “Movimiento de la Escuela Nueva” (como también se le denominó) y que desde luego, no

son lo mismo, pues el primero no representa al segundo, sino que sólo es una expresión técnica del movimiento en cuestión, como a continuación lo veremos.

Los profesores de Derecho de América Latina aplicaron la propuesta del método activo que derivó de las conferencias que citamos con anterioridad, pero lo hicieron, desde luego, con matices temporales y territoriales. Específicamente, la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México imprimió sus propias particularidades a la forma de aplicar el “método activo”, como resultado de considerar que el método activo representaba todo el “Movimiento de la Escuela Activa”, la particularidad consistió en que el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho careció de muchos elementos de este movimiento, que impidieron buenos resultados en el aula, por las razones que a continuación expresamos:

a.- El “Movimiento de Escuela Nueva o Escuela Activa” fue un movimiento de renovación pedagógica, una aparente babel pedagógica, heterogénea y controvertida, donde se inscribieron iniciativas que abarcaron los campos político, económico y social, psicológico y evolucionista. Dicho movimiento es considerado la *revolución copernicana en la educación*, y lo integra una variedad de pensamientos aparentemente eclécticos, pero que con las mismas bases ideológicas, cuyo gran auge se dio al finalizar la Primera Guerra Mundial.

b.- Si se plasma el Movimiento de la Escuela Activa en una línea cronológica queda insertado dentro de los modelos teóricos aplicados a las diferentes escuelas que han existido en la humanidad, a saber: 1) la Escuela Tradicional³, 2) la Escuela Nueva o Activa, 3) la Escuela Tecnocrática⁴ y 4) la Escuela Crítica⁵.

³ **La Escuela Tradicional** surge en el siglo XVII; coincide con la época de la ruptura del orden feudal y con la constitución de los estados nacionales y el surgimiento de la burguesía. Los pilares de este tipo de escuela son el orden y la autoridad. El orden se materializa en el método que ordena tiempo, espacio y actividad. La autoridad es el maestro dueño del conocimiento y del método. Se trabaja con modelos intelectuales y morales previamente establecidos. Sus principales características son:

- Verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y el freno al desarrollo social son sinónimos de disciplina, se concibe al margen de las desigualdades sociales que perpetúa al ignorarla.

- El verbalismo es uno de los obstáculos más serios de la escuela tradicional, donde la exposición por parte del profesor substituye otro tipo de experiencias como: lectura de fuentes directas, la observación, la experimentación.

- Convierte a la ciencia en algo estático y el profesor es un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento. Además, la dependencia entre profesor-alumno, retarda la evolución afectiva del alumno, infantilizándolo y favoreciendo su incorporación acrítica en el sistema de las relaciones sociales.

- La crítica más importante a la escuela tradicional consiste en el intelectualismo, que implica privilegiar la disociación entre intelecto y afecto. Ello, es tanto como creer que en la escuela solo importa el desarrollo de la inteligencia implica negar el afecto y su valor energético en la conducta humana (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 51-52)

⁴ **La Escuela Tecnocrática** se caracteriza por los siguientes aspectos.

c.- El sustrato de donde emergieron las bases del llamado “Mouvement de L'École Active” se basó en las preocupaciones de la clase intelectual dirigente de su tiempo, inquietudes de índole cultural, social, económico, político e ideológica de finales del S. XIX y principios del S.XX; y es a ese movimiento educativo al que se refieren las Conferencias de Facultades de Derecho de 1959 a 1965, cuando señalan que las Facultades de Derecho deben basarse en un sistema de aprendizaje activo, es decir, aluden a toda una ideología o movimiento pedagógico, y no lo reducen a una herramienta de enseñanza, de ahí la tergiversación de la concepción de la enseñanza o aprendizaje activo. Esta equivocación limitó todo posible alcance y conocimiento de tal movimiento; y como consecuencia, su aplicación a la enseñanza del Derecho no consideró el vasto bagaje intelectual en materia de educación y corrientes ideológicas que se habían suscitado tanto en Europa Occidental como en Estados Unidos de América.

-
- Se sitúa en relación al proceso de modernización en América Latina en los 50's. El pensamiento tecnocrático se caracteriza: ahistórico, formal y científico.
 - La educación deja de ser considerada como una acción histórica y socialmente determinada, se descontextualiza y se universaliza. Los planes de estudio pueden ser transplantados de un país a otro, sin mayor dificultad, ya que están lógicamente estructurados. Así las consideraciones socio-históricas son hechas a un lado y se da paso a una forma científica del trabajo educativo. Todo problema se hace a un lado ante la lógica y la ciencia, apoyada en la psicología conductista, cuyo impacto es la objetividad que se alcanza con el rigor de trabajar sobre la conducta observable.
 - Se recalca el: instrumento de la didáctica; microanálisis del salón de clases, suficiente en si mismo; papel del profesor como controlador de estímulo, respuestas y reforzamientos.
 - Se centra en lo controlable y explícito.
 - Elaboración de los objetivos del aprendizaje.
 - Carácter técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial.
 - La escuela técnica sólo logra modernizar con eficacia y progreso a la escuela tradicional.
 - No todas las críticas a la escuela técnica han sido correctamente orientadas, no se puede atacar ciertos medios tecnológicos, sino las modalidades del pensamiento que existe detrás de su uso.
 - La escuela técnica es una visión reduccionista de la educación, pues la educación solo se reduce al plano de la intervención técnica.
 - México tiene grandes influencias de esta escuela. (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 56)

5 La Escuela Crítica se caracteriza por:

- Por tener sus orígenes datan del siglo XX.
- Cuestionar los principios de la escuela tradicional, nueva y tecnocrática.
- Inclinar por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que les atañen.
- Revelar los aspectos ocultos de la educación.
- Incorporar al psicoanálisis en las explicaciones de las relaciones sociales de enseñanza-aprendizaje.
- Considerar a la escuela es un centro de contradicciones psicológicas, económicas y políticas; rescatando el poder de los profesores y alumnos.
- Analizar las instituciones educativas para ver la dimensión oculta determinante en la educación, a cuyo modelo teórico se ajusta el docente.
- Cuestiona a la escuela, a su organización, finalidades implícitas, sus currícula y formas de relación.
- Considerar la didáctica proporciona elementos para renovar roles de profesores y alumnos, currícula y organización escolar (Pansza, Pérez y Morán, 1999: 57)

d. La razón anterior, ocasionó que se olvidara que el “Movimiento de la Escuela Activa” se origina por muchas ciencias, entre ellas, la Biología y la Psicología modernas, por la Teoría de la Evolución de las Especies de Charles Darwin, la ideología liberal de la Primera Guerra Mundial, las “Nuevas Escuelas” y los “Métodos Rurales”, y muchas otras más, cuyos grandes proyectistas educativos fueron: Jean Jacques Rousseau, John Dewey, Ovide Decroly, Johann Heinrich Pestalozzi, María Montessori, Granville Stanley Hall, William Heard Kilpatrick, Edouard Claparède y Adolphe Ferrière, entre otros⁶.

e.- Bajo este contexto surge el multicitado “Movimiento de la Escuela Activa”, como una respuesta a la forma de funcionar y concebir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la “Escuela Tradicional”, movimiento que vendría a desplazar la atención que se centraba en el maestro hacia el alumno (otorgó un rol diferente al profesor como creador de las condiciones de trabajo que permiten al alumno desarrollar sus aptitudes valiéndose de transformaciones en la organización escolar); a basarse en los métodos y técnicas pedagógicas; a atender el desarrollo de la individualidad del alumno, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad; a enfocarse en la liberación del individuo (reconceptualizando la disciplina que constituye la piedra angular del control ejercido por la escuela tradicional y favoreciendo la cooperación); a exaltar la naturaleza; a dirigir el desarrollo del alumno en la actividad creadora; y a fortalecer los canales de comunicación inter-aula⁷.

f.- Sin embargo, y para dar una dimensión del cambio ideológico que se dio en esa época, y que no fue abarcado por la enseñanza del Derecho en México, existen aportaciones igual de importantes que el método activo, que ameritan ser mencionadas así como conocidas por cualquier persona que se dedique a la docencia. Nos concentramos en las ideas pedagógicas de la época que se vinculan directamente con el adolescente y la materia de Derecho. Las aportaciones pedagógicas del “Movimiento de la Escuela Nueva o Activa” que se muestran a

⁶ Sitio de Ciencias de la Educación, “¿Qué es la Escuela Activa?” <<http://www.segciencias.com.ar/activa.htm>>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

⁷ Luzuriaga, Lorenzo. “La Pedagogía Naturalista de Rousseau”, Universidad Pedagógica Nacional, <<http://www.upn.mx/modules.php?name=News&file=article&sid=475>>, [Consulta del 17 de julio de 2007].
Universidades Participantes en el II Encuentro Nacional IX Regional de Investigación Educativa en Tlaxcala México, Coordinado por la Universidad Pedagógica Nacional, “Educación Activa” <http://www.unie.org.mx/admin/contenidos/ponenmesa_7/ponencia%20Jose%20Cristo%20Onofre%20y%20Valle.pdf>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

continuación, están ordenadas en relación al “personaje” que las aportó, dada su singularidad e importancia⁸:

1. Aportación de Jean Jacques Rousseau.
2. Aportación de John Dewey
3. Aportación de Ovide Decroly
4. Aportación de Johann Heinrich Pestalozzi
5. Aportación de María Montessori
6. Aportación de Granville Stanley Hall
7. Aportación de William Heard Kilpatrick
8. Aportación de Edouard Claparède
9. Aportación de Adolphe Ferrière

1. APORTACIÓN DE JEAN JACQUES ROUSSEAU (Franco-Suizo, 1712-1778): Considera que la educación debía ser integral, total, humana o naturalista, de actividad del alumno, que existen una psicologización de la educación y que hay que atender al principio del individualismo en la educación.

2. APORTACIÓN DE JOHN DEWEY (Estados Unidos de América, 1859-1952): Estudia la experiencia en la educación: los conocimientos deben ser extraídos de las situaciones en que se elaboraron; instruir sobre los métodos de investigación experimental por los que se adquirió ese saber; apelar las motivaciones del alumno que no guardan relación con el tema estudiado, construir un entorno en el que las actividades inmediatas del alumno se enfrenten con situaciones problemáticas en las que se necesiten conocimientos teóricos y prácticos de la esfera científica, histórica y artística para resolverlas; y que los programas de estudios deben conseguir que todos los días existan las condiciones que estimulen y desarrollen las facultades activas del alumno.⁹

⁸ Universidad Huelva de España, “Escuela Nueva”

<www.uhu.es/.../pt1_07_08/biblioteca/2historia_educacion/esc_nueva/escuela_nueva_caract_autores.pdf>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

⁹ “John Dewey”, <<http://www.educar.org/articulos/JohnDEWEY.asp>> [Consulta del 17 de julio de 2007]. Para profundizar en la filosofía educativa del autor ver:

- Dewey, John. La opinión pública y sus problemas, 2004, 187 p.
- Dewey, John. Naturaleza humana y conducta: introducción a la psicología social, 1964, 307 p.
- Dewey, John. Lógica: teoría de la investigación, 1950, 599 p.
- Dewey, John. Libertad y cultura, México, 1965, 177 p.
- Dewey, John. Experiencia y educación, Madrid, 2004, (trad. del inglés por Lorenzo Zururiaga), 126 p.

3.- APORTACIÓN DE OVIDE DECROLY (Bélgica, 1871-1932): Otorga una base biológica-social a la educación: concebir al alumno como un ser biológico que se adapta evolutivamente a los cambios del entorno y conocerlo para elaborar una concepción educativa que respetara sus posibilidades mentales, necesidades afectivas y físicas y con ello, ganar su atención y actividad; coordinar el trabajo educativo a partir de los intereses de los alumnos en lugar de preocuparse por los conocimientos a transmitir; respetar la originalidad del alumno; atender a las necesidades del alumno; organizar los métodos de la educación en función del desarrollo del alumno; precisar que el progreso del alumno dependía de tres factores: a) comprensión de su desarrollo psíquico; b) los métodos de examen; y c) orientación de los métodos de enseñanza; determinar las edades en que convenía enseñar determinadas nociones; estudiar individualmente al alumno de cada nivel escolar y sus reacciones; esquematizar los factores que constituyen la formación del carácter, distinguiendo entre factores biológicos, fisiológicos, afectivos, intelectuales y secundarios; señalar que se facilita la adquisición de palabras cuando se asocian con sensaciones vivas o cuando provienen del placer, dolor, temor, deseo u otro sentimiento; asentar que para la adquisición del lenguaje resulta importante que las palabras acompañen a los hechos, y no que los precedan; medir el nivel mental del alumno (hizo grandes contribuciones a la psicometría); considerar que el éxito de la educación depende de la calidad del diagnóstico o pronóstico que de él se haga; probar la medición de las capacidades mentales; elaborar procedimientos de enseñanza, flexibles y adaptables a las mentalidades de los alumnos; idear la “función o actividad globalizadora del conocimiento” que consiste en la actividad espontánea del ser humano de percibir globalmente su relación con el exterior, de aprender, relacionar y acumular experiencias sin ningún orden pero de manera global; dejar libre al alumno para que manifieste sus tendencias favorables; restringirlo cuando la libertad lo lleva a manifestaciones negativas; valorar esa libertad cuando conduce a acciones responsables y constructivas; considerar a la disciplina como un elemento que asegura la obtención de los objetivos del grupo, no como una exigencia exterior; y señalar que el interés del individuo debe sacrificarse cuando el grupo o la colectividad así lo exija; y trabajar por una educación por y para la vida¹⁰.

- Dewey, John. Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, 2004, (trad. del inglés por Lorenzo Zururiaga) 319 p.

- Dewey, John. Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo, 1989, 249 p.

- Dewey, John. <http://www.educar.org/articulos/JohnDewey.asp> (Consulta del 17 de julio de 2007).

¹⁰ “Ovide Decroly”, <http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

4. APORTACIÓN DE JOHANN HEINRICH PESTALOZZI (Suiza, 1746-1827): Integra una “Educación de la Humanidad”: la vida es la que educa y el educador debe encontrar en su alrededor los temas de sus lecciones; ocuparse de una educación popular (niños pobres y gente marginada), igualitaria y democrática (que integrara a los alumnos de escasos recursos a la vida social, a través de la enseñanza de un oficio); eliminar la concepción autoritaria del educador; confiar en las capacidades del alumno; y enseñar oficios al percibir las escuelas como talleres.¹¹

5. MARÍA MONTESSORI (Italia, 1870-1952): Concibe la “Educación Liberadora” como medio por el cual las fuerzas interiores del alumno se expresan cuando el maestro crea el clima de expansión de las capacidades naturales y lo conduce a la independencia. De este modo, la libertad interior del alumno no se da, se construye y se hace, se adquiere en la vida; en el contacto del individuo con el mundo exterior; complementar la “disciplina y orden” con la libertad y espontaneidad del alumno; ver al orden como resultado de la disciplina; intervención del profesor en el dominio de la educación moral al considerar que la personalidad del adulto posee una gran influencia educativa en la formación del carácter; dar las nociones “individualización y socialización” en la educación; suministrar la noción del trabajo como forma de tener contacto con la realidad y actividad constructora; concebir al juego como una actividad sin objetivo en tanto que el trabajo como medio por el cual el adulto crea la "supernaturaleza" y el niño desarrolla su personalidad; adaptar la educación a las distintas etapas de la evolución del alumno; idear el “Método Montessori”, fundándose en las líneas científicas, fisiológicas, sensoriales, sociales y pedagógicas basado en una estructuración cuidada del ambiente y en el fomento de la actividad exploratoria del niño a fin de enseñar a ser personas autónomas (principio de la auto-educación donde la intervención del adulto es conducirlo a la independencia)¹².

¹⁰ Johann Heinrich Pestalozzi <<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/pestalozzi.htm>> [Consulta: 30 marzo 2007].

¹² “María Montessori”, <<http://www.ediuoc.es/libroweb/2/libre/1-39.htm>> y <<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/MONTESSORI.htm>>, [consultas del 17 de julio de 2007]. Para más información, ver:

- Montessori, Maria Ideas generales sobre mi método, Buenos Aires : Losada , 1965, 120 p
- Montessori, Maria. El método de la pedagogía científica, Ed. Biblioteca Nueva.
- Montessori, Maria La formación del hombre, Ed. Diana
- Montessori, Maria Niño el secreto de la infancia, Ed. Diana
- Montessori, Maria. La mente absorbente del niño, Ed. Diana.

6. APORTACIÓN DE GRANVILLE STANLEY HALL (Estados Unidos de América, 1844-1924): Fue el primero en considerar el estudio del adolescente, su forma de ser, sus etapas del desarrollo social, sexual, intelectual y emocional, sus aspectos irracionales, hereditarios, su pensamiento y psicología; considerar al desarrollo del adolescente como una recapitulación de la evolución biológica; colaborar en la tendencia de la “educación progresista”, como una educación donde el profesor avance conjuntamente con sus alumnos y el alumno participe; centrarse en la obtención del objetivo para progresar; aplicar cuestionarios para conocer la naturaleza y necesidades del adolescente; publicar en 1904 la obra monumental “Adolescente”, donde la noción de adolescencia se atiende como fenómeno y como concepto científico; identificar a la adolescencia como etapa intermedia de la vida entre la infancia y la edad adulta; definir la adolescencia como una etapa identificada por tormentas y tensiones que caracterizan el conflicto por el que pasan los individuos en la búsqueda del papel que asumirán en la sociedad al convertirse en adultos, comparándola con el *Sturm und Drang* (*Sturm und drang* se traduce al español en “tormenta” y “apremio”: expresión correspondiente a la literatura del siglo XVIII y que se plantea como una imagen para explicar la necesidad de expresar sentimientos impetuosos que no se pueden contener y para formular la necesidad de hacer algo creativo. Noción característica de la literatura alemana de la segunda mitad del siglo XVIII.); y revisar la orientación que deberían tener las escuelas para atender a los adolescentes.¹³

7. APORTACIÓN DE WILLIAM HEARD KILPATRICK (Estados Unidos de América, 1871-1965): Consideró que la base de toda educación está en la autoactividad: el alumno debe estar activamente comprometido en el intento de comprender mejor y dotarse de mayores competencias en el mundo en que viven (idea de la escuela progresista); ver al profesor creador de un contexto social que permita al alumno participar de formas análogas a las del adulto¹⁴; proporcionar experiencias significativas e interesantes que les permitieran desarrollar su responsabilidad; comprometerlo con las cosas que tienen sentido para él y

¹³ Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. “Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Secundaria. 5º semestre”, Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II, 2002, <http://www.benv.edu.mx/EduSec/5semes/sem_tem2.pdf>, [Consulta: 30 marzo 2007].

¹⁴ No advirtió la necesidad de una dirección u orientación articulada hacia la cual debiera orientarse este esfuerzo educativo, ni consideró que el trabajo implica un movimiento hacia delante (avanzar) y que no tendrá significado si se carece de un objetivo claramente definido. Actualmente se requiere una acción política progresista más amplia y con sentido de la dirección. Una acción debe buscar su sintonía con la dinámica particular del tipo de sociedad en que vivimos, y debe generar una visión de cómo debería ser una sociedad mejor.

diseñar actividades de acuerdo a sus intereses; señalar que el interés y el esfuerzo¹⁵ son aliadas, porque el esfuerzo sigue al interés y por tanto, el núcleo del proceso educativo es el interés individual, y tales intereses cambian y se conectan con ideas asociadas o con otros intereses, y se desarrollan gracias a la ayuda de un profesor abierto y atento; considerar que las actividades asociadas con la vida cotidiana ofrecen un terreno propicio para plantear preguntas filosóficas y formular análisis, con el fin de vivir una vida mejor, tener experiencias más ricas y desarrollar las propias capacidades para un crecimiento ulterior¹⁶; e idear el "Método de Proyectos"¹⁷.

8. APORTACIÓN DE EDOUARD CLAPARÈDE (Suiza, 1873-1940): Percibió que el objeto de la educación es coincidir con el funcionamiento vivo, natural de la actividad, desarrollo, utilidad, y rendimiento del hombre; reelaborar la noción de "interés" del niño: su interés es jugar; y el profesor es un "estimulador" de ese interés, ver a la educación como adaptación progresiva; y considerar que la escuela debe ser activa, un laboratorio, no un auditorio¹⁸.

9. APORTACIÓN DE ADOLPHE FERRIÈRE (Suiza, 1879-1960): Situó al alumno en un contexto biológico, sociales y evolucionista, evitar reducir a la Escuela Activa a la categoría de "métodos activos", como una simple colección de procedimientos útiles; introducir la idea del "rendimiento" educativo y la fórmula del sistema Winnetka¹⁹ (ideado por el estadounidense Carleton Wolsey Washburne, uno de los promotores del trabajo individualizado en los Estados Unidos); señalar que había que taylorizar la instrucción para revalorar la educación, apoyándose en la organización científica del trabajo de Frederick Winslow Taylor, respecto a tres principios: 1) El máximo de efectos útiles con el mínimo de esfuerzos inútiles. Sólo un experto que combine la intuición y el razonamiento, la ciencia y el sentido común puede, desde fuera y mediante la observación metódica de las actividades del trabajador y su interpretación, prescribir el procedimiento para hacerlas más rentables; 2) No todos pueden aspirar a cualquier plaza. Ni la movilidad ni la educación suprimen las

¹⁵ La obra que le aportó esta visión fue *Interest and effort* (El interés y el esfuerzo) de Charles DeGarmo. Para mayor información ver: Charles DeGarmo, *Interest and education: the doctrine of interest and its concrete application* (Interés y educación: la doctrina del interés y su aplicación concreta), 1903.

¹⁶ Estas opiniones ocupan un lugar central en la tradición pragmática articulada por William James, Charles S. Peirce y John Dewey.

¹⁷ Dicho método será, más adelante, aplicado en este trabajo de manera práctica en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho. *Infra*. 1.3. de este mismo capítulo IV.

¹⁸ "Edouard Claparède", < www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/claparedes.PDF >, [Consulta: 30 marzo 2007].

¹⁹ Consiste en clasificar a los estudiantes "dotados" en clases de alto nivel y por otro lado, se ponía a los estudiantes que luchaban con el trabajo escolar en clases especiales para tratar esos problemas individuales, donde la mayor parte del tiempo, recibía privativamente ayuda del profesor.

jerarquías “naturales” entre los individuos. El cultivo de las aptitudes del alumno ha de dar la “solución a un problema de economía política y situar cada vez más a los hombres en la esfera en que puedan ser más útiles”; y 3) Las nociones de “progreso y dinámica”. La noción de porvenir la inscribe en el progreso y la noción de dinámica la inscribe en el de la naturaleza de las cosas. La dinámica consiste en que todo ser vivo puede ir hasta el límite de su propio progreso, es decir, realizar su naturaleza. Su lema: “Llega a ser lo que eres”, resume que un individuo libre es aquél que ha conseguido liberarse dinámicamente de lo que le impide coincidir con lo que hay de mejor en él, tal y como lo ha hecho la naturaleza. El espíritu del alumno debe acrecentar su potencia, en esto consiste el progreso y una vez que lo haya acrecentado, habrá hecho algo natural; sino lo hace, es en razón de que nada es imperioso.²⁰

La conclusión respecto a estas aportaciones tiene que ver con la respuesta a la siguiente interrogante: ¿cuáles fueron los elementos y aspectos relevantes del movimiento de la Escuela Activa que no fueron valorados por la población académica encargada de la enseñanza del Derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México y a partir de los cuales se enseñó el Derecho? A continuación los describimos:

- a. Que todos los representantes de la Escuela Activa descubrieron caminos extrañamente paralelos, pero contaban con un común denominador: todos consagraron sus estudios a fin de conocer al niño; se basaron en una ideología positivista, derivado de sus estudios en la educación, crearon originales métodos de enseñanza; y la mayoría se fundó en las ideas evolucionistas de Charles Darwin.
- b. Que la educación activa implica acciones ciertamente perturbadoras para la época en que se intentó aplicar, tales como: confiar en el niño, aceptarlo tal cual es, ayudarlo en su descubrimiento del mundo, servirle, no someterlo, quererlo, y promover en él la actividad dentro del aula.
- c. Concebir al alumno como centro del aprendizaje, donde su avance sea de acuerdo a su ritmo de trabajo y a una promoción flexible. En suma, en palabras de Piaget:

“La psicología del siglo XX...ha sido de entrada y en todos los frentes una afirmación y un análisis de la actividad (...). Dondequiera domina la idea de que la

²⁰ “Adolphe Ferrière”, e <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/ferrieres.PDF>> [Consulta: 30 marzo 2007].

*vida del espíritu es una realidad dinámica, la inteligencia una actividad real y constructiva, la voluntad y la personalidad creaciones continuas e irreductibles”.*²¹

- d.** Que la educación se funda en el desarrollo de las funciones intelectuales, afectivas y morales, abandonando los objetivos puramente memorísticos ajenos a la vida del niño. Una educación personalizada, atendiendo a las necesidades e intereses de cada uno.
- e.** Que el proceso educativo activo se integra en los saberes previos de los alumnos, en las experiencias nuevas de aprendizaje, en la mejora de su rendimiento y, lo más importante, "aprendiendo a aprender" por sí mismos.
- f.** Que el proceso educativo activo está basado en un aprendizaje participativo, cooperativo, que desarrolle el pensamiento analítico, creativo e investigativo.
- g.** Que el alumno debe sentir el trabajo escolar como un objetivo deseable en sí mismo.
- h.** Que las actividades pedagógicas en el aula deben desarrollarse a partir de módulos o guías de aprendizaje, intervenido por estrategias de trabajo individual y grupal, que planteen un currículum basado en las necesidades del contexto y desarrollan una metodología activa a través de diferentes etapas del aprendizaje las cuales le facilitan al alumno la construcción, la apropiación y el refuerzo del conocimiento. Las etapas se conforman por las actividades básicas, prácticas y aplicativas.

Ahora bien, ¿cuáles fueron las consecuencias de reducir el movimiento de la Escuela Activa a métodos activos, dentro de la enseñanza del Derecho en México?

1. Que cuando se habla de la aplicación del movimiento de la Escuela Activa en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, la enseñanza activa es solo un método de adiestramiento más que de educación. Es cierto que el aprendizaje de las técnicas y métodos educativos son necesarios para el desarrollo de toda capacidad, incluso de la inteligencia, pero no es suficiente.
2. Que concebir los métodos activos como la forma de enseñar el Derecho en México implicó que el alumno solo trabajara de manera repetitiva, habitual, automática, y esto no es más que una parte del todo lo que representa la educación.

²¹ Piaget, Jean. "La conception fonctionnelle de l'éducation", París, *Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, citado en: Hameline, Daniel. "Edouard Claparède", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999. " Edouard Claparède", < www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/claparedes.PDF >, [Consulta: 30 marzo 2007].

3. Que aun cuando el movimiento de la Escuela Activa se redujo a los métodos activos de la Edad Moderna, al no conocerse el contexto del movimiento de referencia, no se contó con las herramientas para evaluar y en su caso, aplicar, el resto de los métodos activos que propició dicho movimiento, de los cuales no se hizo un recuento histórico que permitiera hacer uso de ellos.
4. Que cuando la población académica encargada de la enseñanza del Derecho recoge los métodos activos, y los intenta aplicar, olvidó que la mayoría de ellos fueron creados para etapa de la infancia (no para el adolescente), y que por ello, había que adaptarlos y en su caso, optimizarlos, a fin de que estos fueran aplicados al nivel superior. Es decir, su aplicación no consideró la evolución o psicología del desarrollo del alumno destinatario.
5. Que la propuesta del movimiento de la Escuela Activa es tan amplia (basta enumerar la cantidad de personajes que con sus aportaciones conformaron este movimiento) que la mayoría de dichas aportaciones siguen pendientes de ser aplicadas al adolescente.
6. Que la aplicación del movimiento de la Escuela Activa, así como el de las escuelas Tradicional, Tecnocrática y Crítica, pueden ser efectivas y útiles en determinados contextos del adolescente.
7. Que cuando la población estudiantil, encargada de la enseñanza del Derecho en México, aplicó lo que entendieron por la “enseñanza activa”, olvidaron todo este bagaje de principios, modelos, métodos y esquemas y filosofía educativas, concretándose a aplicar los métodos activos.
8. Que saber que el movimiento de la Escuela Activa o Nueva se forjó en un horizonte pedagógico caracterizado por el proceso de secularización en el ámbito educativo, una pasividad, autoridad y libertad en la educación; implica también advertir que en la práctica, las características o principios de la Escuela Nueva o Activa, no han erradicado la escuela tradicional.
9. Que el movimiento de la Escuela Nueva no toma en cuenta los intereses institucionales y políticos, únicamente los pedagógicos; y como resultado, la realidad y experiencia que se ofrecen a los alumnos se inyecta de este contenido.
10. Que parte del movimiento de la Escuela Activa consistió en poner a disposición del profesor una serie de herramientas y métodos de trabajo, con el objeto de que aprendiera haciendo uso de ellos con el alumno.

11. Que los métodos activos no son lo mismo que los métodos didácticos, ya que estos últimos sirven al maestro para enseñar. En tanto que los métodos activos se fundan en la escuela nueva o activa, y se continúan elaborando y renovando en épocas posteriores de acuerdo a los principios educativos que históricamente se nos ha legado.²²

4.1.1.5.1. Intentos y pruebas de Metodologías del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje: Casos de Argentina y Uruguay.

La resonancia de los métodos activos en la enseñanza del Derecho a nivel superior en Latinoamérica tuvo dos aplicaciones dignas de mencionarse: uno es el caso argentino, y otro el, el caso uruguayo.

A) Los cursos de promoción sin examen en Argentina²³.

En 1956, en la Universidad Nacional del Litoral, de la ciudad de Santa Fe, y la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, de Buenos Aires, ambas en Argentina, se originó la tendencia de eliminar los *exámenes finales*, sustituyéndolos por la presentación de trabajos, por intervenciones orales en clases, por debates en torno a los temas del programa, por un sistema de evaluación más flexible, racional y fructífero, lo que exigió adoptar nuevas técnicas de enseñanza jurídica. Así, se crearon unos cursos que sólo admitían treinta alumnos que voluntariamente se inscribían, aunque la posibilidad de inscripción estaba reservada a estudiantes de más alto promedio, de mayor número de materias aprobadas y con la asignación de diez plazas por sorteo para los alumnos; el profesor que coordinaba los

²² Ejemplos de ellos también son:

- Plan Dalton,
- Plan de Helen Parkhurst.
- Sistema Winnetka, de Carleton Washburne, para la autoeducación en asignaturas distribuidas en tarjetas o manuales, con textos y ejercicios graduados.
- Método de proyectos, sistematizado por Hasic, Chase, mediante planes específicos para realizar determinadas obras, experiencias o propósitos.
- Método Cousinet, de trabajo libre por grupos o equipos.
- La pedagogía popular y técnica Celestín Freinet, de la imprenta en la escuela.
- La pedagogía libertaria: Las comunidades escolares de Hamburgo. A.S. Neill y la escuela de Summerhill.
- La pedagogía no directiva de C. Rogers.
- Teorías de la desescolarización: Illich, Goodman y Reimer
- La pedagogía liberadora de Paulo Freire.

²³ Para la ejecución de este tipo de cursos: Serie editada a partir de 1959 por la Universidad Nacional del Litoral, en Santa Fe, Argentina, con el título general de *Temas de Pedagogía Universitaria* (varios volúmenes en que aparecen no pocos artículos descriptivos sobre la técnica argentina de los cursos de promoción sin examen).

curso determinaba qué cursos se desarrollarían conforme a este sistema y el grupo de profesores que participaría en él (Ricord, 1971: 101).

Los cursos se sujetaban al programa oficial de la materia con los cuales alumno tenía una participación activa en la clase. Los temas a desarrollar, debían ser indicados con suficiente anticipación y asimismo, los textos a consultar por los alumnos, la bibliografía y documentación apropiada, para facilitar las explicaciones del profesor, el diálogo y la discusión ulterior. La enseñanza a impartirse por los profesores era complementada por la esencial función de orientar al alumno y guiarlo en el estudio de la materia, habituarlo a la exposición clara u ordenada, a razonar y argumentar con método acerca de los aspectos teóricos y prácticos de la materia. Los profesores a cargo del curso podrán utilizar los medios de comprobación que juzguen convenientes para constatar el grado de preparación de los alumnos y la calificación que merezcan. En los grupos que trabajan bajo este sistema no puede haber lugar para indolentes o rezagados, ya que la despreocupación o falta de interés por la labor en común se pone inmediatamente de manifiesto a través de lo insustancial de lo informado. Se está permanentemente frente a un tribunal examinador, formado por todos los componentes de la clase. Una mala utilización de este método –como sucede con cursos de promoción sin examen, convertidos en repetición de lecciones- puede llevar a resultados negativos y contraproducentes (Ricord, 1971:102).

B) Seminarios intensivos en Uruguay²⁴.

Esta prueba consistió en utilizar el seminario, a través del cual se logre explicar y asimilar de un sistema de principios, donde los temas a desarrollar son un pretexto para la elaboración de la clase en la cual importa más la forma, que los contenidos. Más que los datos y desarrollos concretos, se apela a los conceptos y principios generales de la asignatura así como a los ejemplos tomados de la realidad. Cada clase del seminario puede tomar como punto de partida indistintamente un concepto teórico, un texto legal, o un caso que plantea la realidad. El acierto pedagógico es la adecuada elección de los temas: que tengan interés general, valor formativo y que exista sobre ellos bibliografía estimable. Se considera parte del seminario la exposición activa, que es concebida por el profesor Sánchez Fontans, de la siguiente forma:

²⁴ El pionero de los seminarios intensivos en la Facultad de Montevideo fue el profesor Dr. José Sánchez Fontans en 1958, incorporándose posteriormente el profesor Eduardo Jiménez de Aréchaga. RICORD, Humberto E. *Universidad y enseñanza del Derecho*, Ed. Impresiones Modernas, 1971, México: 103.

- a) *Modo de encarar el tema.*
- b) *Procedimientos de correlación y repetición.*
- c) *Actitud constructiva e interrogativa.*
- d) *El método mayéutico²⁵.*
- e) *La intervención activa del estudiante (ejercicios orales y escritos). (Ricord: 105)*

La segunda forma de trabajar el seminario es que al fin del trimestre, cada alumno presente tres trabajos cortos, de un máximo de cinco páginas, sobre:

- 1) *Una reseña (noticia o reseña de una obra) bibliográfica sobre un libro o artículo doctrinal;*
- 2) *Una exposición y comentario crítico de una sentencia;*
- 3) *Una exégesis de una disposición legal con referencia a sus fuentes históricas y al Derecho comparado.*

Además, desde el inicio del seminario, se le hace saber al estudiante que debe dirigir su tarea en dos sentidos: adquirir sólo nociones elementales, pero sólidamente asimiladas, en toda la extensión de la asignatura y preparar intensamente determinados temas.

25 Sócrates creó el Método de la Mayéutica, basándose en que el hombre puede alcanzar un cierto nivel de pureza en su pensamiento. Dicho método consiste en tres niveles: el primero: la «ironía», consiste en la descripción de las conversaciones entre Sócrates y sus jóvenes discípulos. ¿Cómo era esa conversación? El Maestro preguntaba y sus alumnos le contestaban. Estas respuestas se hacían de manera poco prudente, es decir, lo primero que se les ocurría a los jóvenes era lo que respondían. Este primer plano es a lo que llamó «pensamiento», son las ideas concebidas por nuestra estructura mental. Por supuesto, en este plano, dicha estructura no ha recibido necesariamente, señales reflexivas. El segundo nivel, propiamente conocido como «mayéutica», es en donde realmente se da la parte reflexiva; es aquel nivel en el cual los estudiantes comienzan a profundizar sobre el tema en cuestión y por ende, las contestaciones deben ser más coherentes. En el tercer plano, «alétheia» o desvelamiento de la verdad o quitar el velo para que salga a la luz la verdad sobre las cosas, ya el estudiante está preparado para asumir actitudes completamente maduras sobre lo que se le ha preguntado. Hay que hacer notar varios puntos:

- A) Uno de los propósitos del método mayéutico es demostrar que una persona ensimismada o que muestra cierta inmadurez en su manera de decir las cosas, está capacitada para superar este nivel retrógrado de entendimiento.
- B) Razonar, dar a luz una idea, reflexionar, es un proceso por lo general, doloroso, el cual requiere mucho esfuerzo pero el cual permite que el producto final sea algo hermoso.
- C) La aplicación del método mayéutico, como el sistema de preguntas que utilizaba Sócrates, es muy útil para construir razonamiento en forma de diálogo y llegar a conclusiones que no son definitivas, pero que generan un pensamiento crítico en el alumno.
- D) Los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de ejercicios y se sienten vulnerables cuando se les pregunta por qué dicen tal cosa o en que se fundamentan o en que piensen cuando lo están diciendo y qué significa. La mayoría acostumbra repetir lo que dice el texto y pocas veces se les pide que aclaren lo que entienden por tal término o por tal sentido.
- E) El profesor que haga uso de él debe tener un dominio de la materia que imparte y que pueda hacer un análisis crítico de lo que se lee o se escribe.

En cuanto a las formas de evaluación, se combinan las pruebas orales y escritas; los exámenes parciales y el examen final. El alumno es calificado no sólo por el mérito de sus trabajos escritos, durante todo el curso, sino también por su esfuerzo, por su dedicación. Los mismos alumnos participan en la corrección y evaluación de sus trabajos, ejercicios y pruebas. El examen final es desprovisto de memorización mecánica, al contrario, se compone de una disertación oral sobre tema especializado, con unas tres preguntas sobre dicho tema; de una a dos preguntas sobre temas generales del programa (explicación de una figura jurídica, un comentario sobre texto legal y una acotación que parta de la dogmática jurídica); de la solución escrita de un caso práctico.

“En la preparación del caso práctico u de la disertación oral el estudiante dispondrá de tiempo suficiente para reflexionar y ordenar su exposición. Nada impide que se le permita consultar, además del Código, sus notas o resúmenes personales, a fin de desarraigar la técnica memorística... El trabajo individual del estudiante merece la calificación de ‘activo’ cuando no se orienta a recoger y retener datos, sino al ejercicio de las operaciones de reflexión, valoración, análisis y síntesis, estimulando su propia reacción personal... Mediante el estudio intensivo de algunos temas y la participación activa en los ejercicios orales y escritos, los estudiantes llegaron fácilmente a adquirir el dominio general de los principios de toda la asignatura y un conveniente nivel de formación jurídica”
(Ricord: 106-107).

4.1.1.5.2. Métodos de Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

La literatura relativa a la enseñanza del Derecho a nivel universitario, se caracteriza por recapitular y sintetizar los métodos de enseñanza del Derecho, curiosamente, dicho sumario se hace a partir de la literatura que a su vez hizo un recuento de las dos aportaciones internacionales que citamos con anterioridad, lo que trae como resultado, como lo hemos ya dicho, la consideración de una enseñanza con métodos activos, no una enseñanza-aprendizaje activa.

Son muy reducidos y limitados los métodos del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho a que alude la literatura de nuestro país. Básicamente, en nuestra enseñanza del Derecho se hace mención de los siguientes métodos:

1. *La clase magistral.* Los alumnos ya disponen de una base apreciable de conocimiento jurídicos, lo que les permite escuchar y serles de utilidad este tipo de conferencia pública, realizada por eminentes y excepcionales profesores.
2. *El método de casos.* Se desarrolla utilizando una decisión judicial, como objeto de la clase, luego de la exposición introductoria del profesor, éste interroga a los alumnos sobre los hechos, los argumentos, los problemas y las soluciones que emergen de la sentencia estudiada previamente por los alumnos.
3. *El método de trabajo en equipos.* Se trata del trabajo en equipo o grupos y es el denominado método cooperativo.
4. *Pre-seminario.* Consiste en iniciar al estudiante en el manejo gradual de las herramientas técnicas que le exigirá el estudio del Derecho: uso de libros de texto, de leyes y de códigos, de jurisprudencia; determinación de fuentes de información; nociones de clasificación bibliográfica; sistematización de la bibliografía; fichas y ficheros; índices onomásticos, de materia, etcétera.; y datos de la cita bibliográfica; resúmenes o extractos de artículos de revistas, sentencias, etcétera.
5. *Seminario.* El alumno debe capacitarse en los variados aspectos de la técnica de investigación: búsqueda de datos; procurarse la mas completa información sobre un tema; llevar a cabo consultas, lecturas y asimilación a fondo; precisión de los temas y problemas orientados hacia las realidades sociales de interés esencial.
6. *Estudio dirigido y tutoría académica.* Se trata de una dirección organizada del estudio que debe hacer cada uno, y un mínimo de explicación general, colectiva. El profesor lleva la responsabilidad de orientar al estudiante, señalarle los temas, los ejercicios y pruebas, así como los instrumentos de aprendizaje, controlar su avance y ayudarle en sus dificultades.
7. *Técnicas auxiliares.* Se trata de los medios audio-visuales, la grabadora, del cine, de la radio, de la televisión, etcétera., en los procesos de enseñanza. (Ricord: 110).

4.1.1.6. Ubicación y sentido de la Metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Son insuficientes las obras y los investigadores que abordan el tema de la metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho; sólo existen en México dos investigadores con sus correspondientes obras que en su totalidad se refieren a este tema, uno es el caso del investigador Héctor Fix-Zamudio, y el otro, el de Jorge Witker.

Héctor Fix-Zamudio señala que antes de aproximarnos a la metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, hay que atender a las perspectivas para valorar todas las ramas de la metodología jurídica, para luego adentrarnos y comprender una de ellas, la metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En este orden, las perspectivas que influyen en la percepción de la metodología jurídica son (Fix-Zamudio, en Witker, 1976: 105):

- La concepción filosófica del método jurídico. Son los instrumentos lógicos y epistemológicos aplicados al Derecho.
- La metodología científica. Analiza las técnicas para la elaboración, investigación y aplicación del Derecho.
- El examen de las preocupaciones metódicas de las diversas corrientes jurídicas. Es el estudio histórico-crítico de tales corrientes doctrinales.
- La delimitación del campo de la ciencia del Derecho respecto de otras disciplinas que le son afines, como Sociología, Filosofía, Ética, Historia, etcétera.

A partir de la problemática de la metodología jurídica, Rafael de Pina aduce que se le puede clasificar de acuerdo a los tipos de contenidos de que se quieran abordar: (Fix-Zamudio en Witker, 1976:106-107).

- a) Metodología de la elaboración del Derecho.
- b) Metodología de la investigación y conocimiento del Derecho.
- c) Metodológicos (sic) en la aplicación de las normas y reglas de Derecho.
- d) Metodología de la enseñanza y aprendizaje del Derecho.

De lo anterior, parecería que en sentido estricto, un profesor que es titular de la asignatura de Derecho sólo utiliza la metodología de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, pero sucede lo contrario. Los cuatro tipos de metodología deben ser conocidos y abordados por un profesor si su finalidad es que el alumno aprenda su materia; en consecuencia, explicamos en qué consiste cada una de ellas.

a) Metodología de la elaboración del Derecho. Comprende todos los instrumentos necesarios para establecer el modo correcto de operar de los órganos de creación jurídica, que van desde el poder constituyente, hasta aquellos que producen las normas individuales, como el juez respecto de la sentencia y las partes en los contratos, pasando por los organismos

intermedios, que en la sociedad moderna, de contextura grupal, colaboran cada vez en mayor medida en la formación de las normas jurídicas. Propiamente es la técnica legislativa.

b) Métodos de la investigación y conocimiento del Derecho. Comprende los instrumentos para la construcción y elaboración de la llamada dogmática jurídica, indispensables para la comprensión y desarrollo de las mismas normas; dicho de otra forma, son los principios generales de la ciencia jurídica que establecen las reglas del Derecho. La investigación debe ascender hasta las esencias últimas de los objetos cognoscibles; los planteamientos metodológicos son cada vez más importantes, puesto que para resolver correctamente una cuestión de carácter jurídico, es indispensable su atinado planteamiento a través de los instrumentos racionales adecuados. La investigación del Derecho constituye la base indispensable del conocimiento jurídico, ya que para llegar a la construcción dogmática, previamente resulta indispensable un examen directo del ordenamiento jurídico. La investigación jurídica usa los dos métodos: el empírico y el racional, íntimamente relacionados y frecuentemente empleados al mismo tiempo para complementarse. No obstante, la técnica de la investigación científica del Derecho afirma que antes de usar la experiencia hay que recurrir al criterio ordenador de la dogmática, esto es, primero deben analizarse los principios fundamentales y luego estudiarse el ordenamiento jurídico, para poder captar los datos empíricos con criterio crítico y selectivo. Toda investigación debe partir de la ciencia del Derecho y regresar a ella, con ideas y datos empíricos nuevos, ordenados y sistematizados.

c) Metodología en la aplicación de las normas y reglas de Derecho. Comprende el empleo judicial del Derecho y se enfoca en las herramientas de interpretación e integración del Derecho, tanto las del juzgador como las de los doctrinarios.

d) Metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho. Cuando los autores mexicanos se refieren a la metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, propiamente se refieren a la “pedagogía jurídica”, a la que le confieren los campos siguientes: desde luego, el de la misma metodología de la enseñanza y aprendizaje del Derecho; el de la didáctica jurídica (a la que consideran se encarga de proporcionar los medios técnicos para comunicar los conocimientos jurídicos, en cuanto se refiere a la teoría y la práctica de la enseñanza); y el de las formas de evaluación jurídica.

De un análisis minucioso de la literatura relativa a la metodología del Derecho, advertimos que se la identifica como las técnicas de la enseñanza del Derecho, utilizadas como una forma didáctica general para todo el universo de la educación. Los investigadores de la materia, cuando más, hacen una enumeración de tales técnicas, los que son:

- Técnica del riesgo.
- Técnica de la dramatización.
- Técnica del cuchicheo.
- Técnica Philips.
- Técnica de la explicación de textos.
- Técnica de la lectura meditada.
- Técnica de la exégesis.
- Técnica del interrogatorio.
- Técnica de los problemas.
- Técnica de casos.
- Técnica de la caja de entrada.
- Técnica del redescubrimiento. (Gámiz Parral, 1999: 15-16)

Cabe mencionar que el anterior listado no aclara el panorama de lo que es la metodología en cuestión. Rafael Valenzuela Fuenzalida define dicha metodología como *“el cuerpo sistemático de normas que intentan dirigir las acciones humanas a la formación del hombre de Derecho que la institución académica se propone entregar a la sociedad”*. Y, añade, que los rasgos constitutivos de la fisonomía específica de ese hombre de Derecho son (Valenzuela, citado en Witker, 1976: 113):

- a. Ser capaz de constituirse en servidor del orden de lo justo antes que del orden legal.
- b. Ser capaz de constituirse en servidor del cuerpo social.
- c. Ser capaz de proporcionar a quienes recurran a sus servicios un trabajo profesional de la mayor excelencia.
- d. Prepararse en el orden informativo. Consiste en lo que sabe un alumno, sus conocimientos actualizados acerca del orden jurídico y la realidad social existentes.

Resulta, entonces, primordial la capacidad de ir en busca de fuentes de información, de evaluarlas y de extraer de ellas los conocimientos.²⁶

- e. Prepararse en el orden formativo: Son las condiciones intelectuales que determinan su actuar y son la siguientes habilidades:
- “Habilidad para determinar el problema de justicia envuelto en la situación de hecho o de Derecho propuesta a su actuación. Esta habilidad supone la capacidad de distinguir entre los hechos pertinentes y no pertinentes al problema que tiene entre manos; la capacidad de formular un distingo semejante entre los principios de justicia aplicables y no aplicables a tales hechos, y, sobre la base de los mismos hechos y principios de justicia, la capacidad de llegar a una conclusión acerca de lo que al respecto la equidad natural ordena, faculta o veda hacer.”
 - “Habilidad para descubrir el problema de Derecho comprometido en la situación sometida a su conocimiento. Esta habilidad, como en el caso anterior, supone la capacidad de discernir entre los hechos relevantes y no relevantes de la cuestión que ha de resolver; la capacidad de hacer un discernimiento semejante entre las norma de Derecho aplicables y no aplicables a tales hechos y, sobre el fundamento de tales hechos y normas de Derecho, la capacidad de proyectar un panorama jurídico comprensivo de la calificación, elementos y extensión del problema de Derecho que ha de solucionar.”
 - “Habilidad para descubrir la solución del problema de Derecho que debe resolver. Esta habilidad supone la capacidad de interpretar el alcance de las normas de Derecho aplicables a los hechos constitutivos del problema que tiene entre manos y la capacidad de aplicar dichas normas a tales hechos, en forma que le permita establecer con precisión lo que la norma de Derecho manda, prohíbe o permite con relación a tales hechos.”
 - “Habilidad para defender la solución dada a un problema de Derecho determinado. Esta habilidad supone la capacidad de exponer con claridad, de palabra o por escrito, el razonamiento jurídico que haya conducido a dicha solución; la facultad de argumentar sobre la base de dicho razonamiento y la capacidad de

²⁶ Sin embargo, en los casos en que la capacidad de estudio del alumno es limitada, se debe a que el material y contenido informativo dado al alumno debe basarse en esta capacidad limitada del alumno antes que en la importancia que se le asigne a estos materiales, en virtud de ello, se debe atender a esta capacidad de búsqueda y recolección de conocimientos. Por ende, el acento será ya mínimo en el resto del material informativo, pues estará condicionado a su capacidad de memorización, frágil capacidad a la que no se le debe apostar todo el conocimiento.

desvirtuar las objeciones que puedan presentarse a los fundamentos de hecho o de Derecho que sustenta la opinión.”

- “Habilidad para someter a crítica otras soluciones dadas al mismo problema. Esta habilidad supone la capacidad de desentrañar los errores de que adolezca el razonamiento lógico o jurídico que haya conducido a la formulación de dichas soluciones; la capacidad de apreciar la forma en que dichos errores hayan influido en la decisión del asunto controvertido y la capacidad de argumentar, de palabra o por escrito, sobre la base de dichos errores para desautorizar los términos de la opinión divergente.”
- “Habilidad para formular críticas al sistema jurídico vigente sobre la base de los imperativos de lo justo...Esta habilidad supone la capacidad de analizar situaciones sociales específicas,...de valorar dichas situaciones... y de proponer reformas concretas a los cuerpos legales existentes o de elaborar el texto de nuevos cuerpos legales, según sea el caso...”
- “Habilidad para formular críticas al sistema vigentes, no ya desde la perspectiva de las exigencias impuestas por el orden de lo justo, sino desde el punto de vista de los requerimientos planteados por la adecuada promoción del bien social. Esta habilidad, como en el caso anterior, supone la capacidad de visualizar dichos requerimientos, en los términos más concretos posibles, y la destreza implicada en el planteo de la necesidad de proceder a la reforma de los cuerpos legales vigentes que pretenden dar satisfacción a dichos requerimientos o en la proporción de nuevas formas legales que importen la persecución de objetivos hasta el momento no reconocidos por el sistema jurídico imperante.”

En este mismo sentido, procede Jorge Witker, quien también se aproxima a la caracterización del hombre de Derecho para luego definir que es la metodología del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, y lo hace a través de precisar que el alumno que desempeñe los siguientes roles será un hombre de Derecho (Witker, 1976: 268-269):

- Abogar: defender Derecho un determinado punto de vista ante los que toman las decisiones, sean esto tribunales o agencias administrativas;
- Negociar, Mediar y Arbitrar.
- Aconsejar acerca de la legalidad o ilegalidad de una determinada opción;
- Estar en posesión de los contactos adecuados para sacar adelante un asunto. Se

trata de un conjunto de interrelaciones de toda índole con el *stablishment*.

- Formular o ayudar a formular el Derecho positivo a través de su actividad política o asesora de los órganos creadores del Derecho.
- Participar en el proceso de planeación informado sobre los marcos legales necesario para poner en práctica lo acordado.
- Aplicar el Derecho como funcionario público o privado.

4.1.1.7. Forma actual de concebir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho

Para acercarnos a una concepción general de la enseñanza del Derecho, tenemos que interrogarnos acerca de tres aspectos:

1. La concepción del Derecho,
2. Las formas de enseñarlo y
3. Los objetivos de la enseñanza.

Estas tres preguntas conforman una concepción general de la enseñanza del Derecho. Toda facultad de Derecho privilegia al menos a uno de estos aspectos, ya sea de manera explícita o implícita, a través de propios planes de estudios, de los hábitos pedagógicos o de las destrezas que cada facultad procura desarrollar en sus estudiantes (Böhmer, 1999: 13).

1. La Concepción del Derecho. Martín F. Böhmer, señala dos ejemplos que aclaran cómo incide la concepción del Derecho adoptada (que cuenta con un contenido político, conceptual, empírico y valorativo determinado) en la enseñanza jurídica.

Primer ejemplo: Quien se adhiera a la teoría crítica norteamericana entenderá el Derecho como uno de los aparatos ideológicos del Estado a través del cual se reproduce el *statu quo*. Por ende, enseñará críticamente la forma en que opera, denunciando las estrategias de dominación y mantenimiento de jerarquías que el sistema jurídico intenta ocultar. Y por tanto, los objetivos de enseñanza Derecho serán formar abogados que traten de modificar este estado de cosas y lo acerquen a ciertos ideales políticos alternativos.

Segundo ejemplo: Quien se adhiera a una concepción del Derecho como una práctica social moralmente legítima (que permita la deliberación democrática amplia y reconozca Derechos

fundamentales) entenderá la enseñanza del Derecho en una forma particular de deliberar, entendiendo cuestiones básicas de justificación racional, validez moral y balance entre las exigencias de la moral ideal y los límites de la democracia real. → Entonces los objetivos de la enseñanza del Derecho serán formar abogados que entiendan los límites que impone la democracia a su trabajo, que custodien los procedimientos democráticos, de los Derechos fundamentales y de la práctica social en la que consiste el Derecho, que proteja la práctica pero que favoreciendo a su cliente, haga la mejor interpretación posible.

De tal forma se puede llegar a la concepción del Derecho de distintas formas, tales como:

- Un conjunto de normas positivas.
- La ciencia que estudia la sistematización de ese conjunto de normas.
- Una forma del discurso moral capaz de justificar acciones.
- Una profesión con la cual ganarse la vida y que consiste en la defensa de ciertos intereses.
- Un profesión destinada al interés público, etcétera.

Igualmente, Jorge Witker se refiere a esta concepción del Derecho, pero con diversa designación, esto es, como “concepciones normativas”, al considerar que son las concepciones que surgen de las premisas siguientes:

- La ley como fuente básica del Derecho;
- El Estado nacional como institución esencial creadora de un Derecho interno o doméstico;
- Los Tribunales Jurisdiccionales para resolver la mayoría o totalidad de las controversias;
- Los Estados como únicos sujetos del Derecho internacional, etcétera.

Y propone que en esta concepción normativa se introduzca *“la relación de poder-Estado-Derecho: los conflictos de intereses que rodean toda relación jurídica y los factores psicológicos y fenomenológicos que se presentan. En otras palabras, abrir el espacio a un sincretismo metodológico, práctico y ontológico ante un fenómeno complejo y social como es el fenómeno jurídico”* (Witker, 1976: 228).

2. Las formas de enseñarlo: ¿cómo se enseña el Derecho? Se puede tratar de señalar de manera unificada una forma de enseñar al interior de una institución educativa; por otro lado, especificar sus particularidades más relevantes entre algunos docentes. En principio, cuando en dicha institución se observa que el Derecho se entiende por el profesor como un conjunto de normas positivas, como consecuencia inmediata se enseña en clases magistrales en las que se describen esas dimensiones, teorías y normas.

Pero también, se da el caso de maestros que aplican el método de casos para ayudar a comprenderlas a través de las opiniones de los jueces y mostrar en los fallos el razonamiento jurídico.

Asimismo, existe una actitud crítica fomentada por el maestro a fin de fomentar el debate en el interior de grupos, donde se enseña al alumno a hablar en grandes grupos a fin de acostumbrarlo a hablar ante una audiencia poco familiar, desarrollando su capacidad de oratoria y persuasión.

En otros casos, con mucho gusto se advierte que el Derecho no se enseña como una profesión, como una forma de ejercer defender intereses particulares, pues el Derecho nunca debe olvidar que nació y sigue teniendo como destino la defensa del interés público, ya que el Derecho cuenta con una esencia social que nos recuerda que se cuenta con intereses públicos que defender e instituciones jurídicas que deben ser enseñadas: acciones de clase, defensa de intereses colectivos, del *lobby* de interés público, etcétera.

3. Los objetivos de la enseñanza ¿para qué se enseña el Derecho? Existen diferentes perfiles de acuerdo con las variadas actividades y profesiones que puede desempeñar una persona que se dedique al ejercicio del Derecho; mismas que deben ser abarcadas como posibles perfiles que debe tomar en cuenta la enseñanza del Derecho. A guisa de ejemplo, se enumeran las siguientes:

- Formar jueces imparciales que entiendan su rol de árbitros y defensores de las garantías procesales.
- Formar abogados auxiliares de la justicia.
- No descartamos que sea enseñada como una profesión en la que se defiendan intereses particulares, aunque este no es uno de los principales fines de dicha enseñanza.

- Formar legisladores con una visión de la voluntad popular como correctamente expresada para consolidarse en la guía de los jueces para la toma de decisiones más justas.
- Formar asesores empresariales, con una visión social y económica del Estado.

En fin, independientemente de cualquiera de las profesiones citadas, la enseñanza del Derecho debe contemplar la adopción de múltiples perspectivas, y donde la clase de Derecho la haga de promotor de alternativas de formación a sus alumnos. Esto es, lo importante es no plantear una única formación de alumnos de Derecho, sino abrir caminos.

“Una propuesta responsable de la enseñanza del Derecho presupone una serie de definiciones y de datos empíricos sobre el tipo de sociedad en la que uno se encuentra o que se busca alcanzar, y que justificaciones valorativas de los cambios que se propongan o de la decisión de dejar todo como está. Sin embargo, la peor alternativa no consiste en ninguna de las respuestas que se propongan, sino en evitar hacer las preguntas” (Böhmer, 1999: 15).

En suma, al responder ¿Qué es el Derecho?, ¿Cómo se enseña? y ¿para qué se enseña? Obtenemos que:

- El Derecho es un conjunto de normas generales o particulares emanadas de los órganos creados al efecto.
- La forma enseñar Derecho es lograr que los alumnos conozcan ese conjunto de normas generales o particulares emanadas de los órganos creados.
- Para qué enseñar el Derecho es para preparar y formar a quienes trabajen con dichas normas, en cualquiera de las diversas profesiones jurídicas.

No obstante, no podemos dejar de argüir que si se tiene una limitada concepción del Derecho, una falta de dinamismo y fragmentación de la realidad social en forma de enseñarlo y no se tienen claros los objetivos de su enseñanza, el resultado puede ser todo, menos una buena enseñanza del Derecho.

En 2004 el profesor Miguel Carbonell expresa una opinión similar a la de Martín F. Böhmer respecto a los aspectos que delimitan la enseñanza de Derecho, y agrupa los mismos

aspectos considerados por aquél, en lo que denomina una de las dos condiciones de la enseñanza del Derecho: La Condición interna, y agrega una condición externa, que para nosotros no es más que una extensión de la Concepción del Derecho que se tenga, que fácilmente podría quedar considerada dentro de la condición interna de la enseñanza del Derecho. En palabras de Miguel Carbonell, estas son las dos condiciones que propone:

La condición interna: Tiene que ver con el modelo educativo que se quiere lograr. En este punto hay que responder a tres cuestionamientos básicos:

- 1) ¿Qué concepción o representación del Derecho se quiere enseñar?
- 2) ¿Cuál es la metodología adecuada o coherente con tal concepción?
- 3) ¿Qué resultados u objetivos se espera alcanzar en los estudiantes de acuerdo con la concepción y la metodología elegidas? (Carbonell, 2004: 6).

La condición externa: La naturaleza y filosofía de nuestro sistema normativo fue absorbida de la tradición liberal-individualista con el desarrollo del capitalismo europeo. La hegemonía de dicha filosofía se reflejó en la dependencia de Latinoamérica en aquél sistema capitalista. Y por ello, tiene que ver con la estructura misma del ordenamiento jurídico y del contexto político; para decirlo de forma breve: no es lo mismo lo que se puede esperar de la enseñanza del Derecho en un Estado autoritario que lo que puede aportar en un Estado Democrático. El tipo de Derecho y la forma de gobierno que se tengan condicionan sin duda alguna el tipo de enseñanza jurídica que se puede (y se debe) llevar a cabo. Una mayor apertura del sistema político facilita la realización de investigaciones críticas, mismas que con frecuencia suelen ser reprimidas o claramente desestimuladas (Carbonell, 2004: 7).

Esta condición abarca la cultura jurídica, entendida como las creencias, valores, ideas y expectativas de los hombres respecto a como funciona o debe funcionar el sistema jurídico al que están sometidos; se trata también de la actitud que existe en una sociedad frente al Derecho y al conjunto del sistema jurídico; se trata de las realidades inmateriales con que cada sociedad cuenta. Dentro de esta cultura jurídica siempre se pueden apreciar subculturas, por ejemplo, en la vida del sistema jurídico, destaca la subcultura propia de los actores de dicho sistema: abogados, funcionarios, jueces y profesores del Derecho, entre otros. (Carbonell, 2004: 18).

Independientemente, del lugar en que sea colocada esta condición externa, lo relevante son las implicaciones que ofrece el hecho de considerarla un aspecto elemental de la enseñanza del Derecho, pues dicha condición resuelve constantemente la preocupación del requerimiento de una Enseñanza del Derecho vinculada con las Ciencias Sociales. No sobra señalar la incuestionable necesidad de dicha vinculación, pues los estudiantes deben tener contacto estrecho con la Sociología, la Economía, la Ciencia Política, la Psicología y la Antropología Social., puesto que el saber jurídico y su explicación no se agota en la normatividad sino hasta que se complementa con estas disciplinas. Es por ello que debe relacionarse con la metodología y las técnicas de las Ciencias Sociales.

Las mismas condiciones (interna y externa) también son señaladas por Jorge Witker, pero las denomina variables internas y externas de la enseñanza del Derecho, y mientras la condición interna se pregunta ¿Cómo enseñar en la materia de Derecho?, y la condición externa se cuestiona ¿Qué enseñar en la materia de Derecho? (Witker, 1975: XXV).

4.1.1.7.1. Características de la enseñanza del Derecho.

De acuerdo a las representaciones de la ciencia jurídica del venezolano Jesús Leopoldo Sánchez (1961: 70) así como del español José Castán (ex-presidente del Tribunal Supremo) se considera que el Derecho se caracteriza por:

1. Ser difícil de comunicar los sistemas normativos de naturaleza fija y congelada.
2. Estar recargada de teorías.
3. Ser elemental: Lo elemental es precisamente lo fundamental, tanto en los programas y textos recomendados como en las lecciones magistrales. En la enseñanza de la asignatura del Derecho, los profesores constantemente olvidan que lo elemental es por lo mismo fundamental. En este mismo sentido se expresa Celestino Farrera en una lección inaugural de la cátedra de Derecho Civil:

“Los estudiantes deben esforzarse por aprender bien los elementos, o mejor aun, los fundamentos de las instituciones, sin recargo de teorías ni abundancia de pormenores, cosas estas que podrían ser leídas y bien meditadas después, al exigirlo la profesión, la consulta o la cátedra, pero que las disputas escolásticas y los desacuerdos, graves con frecuencia de la jurisprudencia sino se dosificaban convenientemente por los profesores y

se graduaban por lo esencial en los libros de texto, sumirían al estudiante en un verdadero laberinto de divagaciones, enredos y desconciertos”
(Leopoldo Sánchez, 1961: 67).

4. Ser orgánica: La organicidad comienza en el plan de estudios y continúa en los posprogramas de las temas, dado que corresponde a un verdadero sistema, fuera del cual no puede haber un estudio científico.
5. Ser moderna: Moderna quiere decir a la altura de los tiempos. Se requiere hacer una revisión de los métodos y libros de texto que se han ido usando hasta la fecha. Normalmente se manejan los autores elementales que manejaron los maestros y como los más de esos autores siguieron el método de la exogénesis, se enseñó en base a un solo método olvidando que existe complementación con otros métodos. “La modernidad, empero, no ha de conducirnos a la revisión permanente en Derecho. Esto es grave en aquellas disciplinas científicas que marchan del brazo de la jurisprudencia, pero gravísimo en el campo mismo del Derecho”.
6. Ser comparada: México no es Europa y el proceso de agotamiento visto en nuestro país no está relacionado con las demandas de la sociedad que han llevado a justificar determinadas innovaciones jurídicas en aquel continente. El ‘copismo de instituciones y de códigos dice Leopoldo Sanchez (1961: 68) no es otra cosa que la proyección del Derecho del macaquismo²⁷ frecuente entre nosotros y agrega, que esa es una crítica que no se opone a las corrientes unificadoras de las bases jurídicas del sistema de Derecho a que pertenecemos. Es cierto que Latinoamérica ha recibido y sigue recibiendo las influencias europeas, y los doctos reciben tales innovaciones con un sabor propio y ecléctico. Eso nos lleva a que en materia del Derecho los latinoamericanos seamos tributarios de Europa y por ello, sólo el estudio, la observación, el trabajo científico y la meditación pueden evitar el “copismo”. Es comparada: pues la base de la educación jurídica ha de ser el estudio de un Derecho Positivo determinado, es decir, el Derecho Mexicano. Sin embargo, éste no es suficiente, porque el estudiante universaliza su ciencia al comparar su Derecho con otros del sistema, y porque de no hacerlo así, vería peligrar el Derecho que aprendió con los cambios legislativos y porque es el único modo de concentrar en un campo neutral a los juristas de todos los países. “Un pueblo falto de celebridades vivientes se nutre más ávidamente de las glorias del pasado”. El Derecho comparado es la cultura jurídica que despierta el espíritu crítico, necesario para conocer las cualidades y

²⁷ Fernando Diez de Medina (2004: 5) define al macaquismo como el espíritu imitativo.

defectos del propio Derecho; que aviva el espíritu lógico; y que afina el espíritu finalista. “La comparación está mayormente justificada en las legislaciones que tienen un tronco común y cuyas raíces son las del Derecho Romano, estudio que se hace con fines históricos – vitalistas – y propedéuticos.” Además el estudio jurídico comparado supone el aprendizaje de los principios generales del Derecho sobre los cuales se cimientan las estructuras e instituciones extranjeras. Es por ello que proponemos que la enseñanza del Derecho a nivel bachillerato sea prudentemente intercalada con el Derecho de las instituciones jurídicas foráneas porque además de lograrse fines culturales y críticos, así como formar el espíritu lógico y finalista, el examen comparativo permite trabajar el cotejo, arbitraje y valoración del Derecho patrio. Sin embargo, es pertinente aclarar que los mejores textos para la enseñanza del Derecho a Nivel Medio Superior ha de ser bibliografía de autores patrios, y complemento de ella ha de ser la de autores clásicos que profundicen en ella (Leopoldo Sánchez, 1961: 71).

7. Ser activo.
8. Ser práctico y profesional: Se trata del arte de las formas procesales y la praxis del ejercicio del foro, no de la repetición de los temas del procedimiento. Se busca que se ejercite su preparación a la vida profesional, dicho adiestramiento profesional se adquirirá por el propio estudiante, realizando los procesos y actuaciones jurídicas dirigidas por sus maestros, mediante ejercicios reiterados que formen los hábitos mentales, los reflejos corporales y las reservas subconscientes que respaldan, facilitan y enriquecen la práctica de la profesión. Es de relevancia el aspecto práctico de la enseñanza del Derecho a nivel bachillerato porque brinda al alumno los conocimientos de la vida real ante las instituciones jurídicas del país. La clase práctica, ejercita la enseñanza teórica que otorga el otro aspecto de la verdad científica. Enseñarle la técnica mediante los ejercicios y casos prácticos e iniciarlo en técnicas de trabajo intelectual de investigación.
9. Ser moral – Cultivar la personalidad, acendrar (purificar, quitar impurezas) y mantener la devoción por la ciencia.
10. Ser intelectual – Mostrar el espíritu y fundamentos del Derecho en la filosofía jurídica; darle a conocer el sistema de Derecho vigente en el estudio del Derecho Público y Privado y exhibir sus lazos con la vida en la Historia, Sociología y Economía.
11. Estar fundado en principios más generales – Unir al estudio de la jurisprudencia el de la Economía y Ciencias Sociales, sin que esto signifique la entrega a ellas y el

abandono de los métodos y problemas del Derecho. Dar un puesto conveniente a los estudios de Derecho comparado. Y conservar en una relación constante el dogma jurídico y los hechos del mundo real, la doctrina y la práctica.

Antes de concluir este apartado, haremos referencia al actual modelo de la enseñanza del Derecho. En México perdura una tradición de enseñanza del Derecho con preferencia en los cursos magistrales, y predominantemente teóricos con introducción general y sistemática de cada tema, acompañada con exégesis ulterior.

Ahora estamos en posibilidad de dar respuestas propias a la interrogante de ¿cómo es el modelo actual de la enseñanza del Derecho? y más que nada evidenciar las carencias de ese modelo vigente de enseñanza:

1. No traslada el eje de una enseñanza enciclopédica al desarrollo de aptitudes: aprender a aprender.
2. No acentúa la formación contra la información.
3. No acentúa la resolución de problemas contra la mera reproducción de contenidos.
4. No acentúa la realidad del fenómeno jurídico contra el dogmatismo de las “verdades eternas”.
5. No acentúa la teoría general contra el Derecho positivo. El contenido principal de la teoría general es la búsqueda de reglas y principios comunes, pues no se busca la unidad científica hasta donde ello sea posible, sin forzar la esencia de los conceptos, ni tampoco se busca establecer sus semejanzas y diferencias, ahondando en ellas, extrayendo la falta de contradicciones fundamentales, menos aún, sintetizar hasta donde sea metódicamente posible.
6. No acentúa la formación deontológica del educando.
7. No actualizan permanente los contenidos.
8. No capacita para construir jurídicamente un caso práctico.²⁸

²⁸ “Aprender a aprender” es un postulado de la enseñanza moderna que nace en el seno del proyecto modelo básico de educación permanente promovido por la UNESCO.

4.1.1.7.2. ¿Qué perfil humano busca lograr la asignatura del Derecho?

Si la concepción del Derecho se dirige a la búsqueda socio-jurídica de la realidad con una amplia comprensión del proceso social, entonces el perfil humano que busca lograr la asignatura del Derecho es que el estudiante cuente con los siguientes atributos, denominados por el norteamericano Manning Baylees como “los seis atributos del abogado de primera categoría” (Baylees citado en Witker, 1976: 62-63):

1. *Habilidades analíticas...*capacidad...para distinguir A de B, separar lo apropiado de lo inapropiado, descomponer un asunto complejo en elementos manejables, examinar un problema a voluntad desde corta y larga distancia, y analizar un problema considerándolo desde varias perspectivas diferentes.
2. *Sólido conocimiento de lo jurídico.* Todo buen abogado sabe algo de Derecho, sabe algo del tema en general de la doctrina legal en la que él trabaja. En comparación con el universo jurídico total, ningún abogado sabe mucho de Derecho fuera del capo en el cual él se ha especializado. Pero todo buen abogado puede ubicar el problema de su cliente en el mapa general del Derecho sustantivo.
3. *Habilidades básicas de trabajo...*comprende el acopio de información y el hábil uso de la comunicación. El abogado de primera categoría sabe cómo escribir, cómo usar una biblioteca, cómo ser un defensor, cómo escuchar, como hacer un borrador, cómo interrogar y cómo averiguar lo que necesita saber.
4. *Familiaridad con el ambiente institucional:*... ser capaz de actuar efectivamente en el ambiente institucional en donde el problema se produce. Debe ser capaz de tratar con la gente, negociar, enfrentar a un tribunal y no alterarse ni evadir los formulismos de los tribunales, agencias administrativas y otras instituciones jurídicas.
5. *Conciente del total del ambiente extrajurídico...* habilidad para comprender el ambiente del problema, para evaluar el impacto que las consideraciones extrajurídicas tendrán en el resultado, y para percibir la manera en que el conocimiento y discernimiento de los que no son letrados, pueden ser aprovechados y utilizados. Todo problema jurídico produce su propio ambiente de consideraciones políticas y económicas, fuerzas históricas y psicológicas; cada situación jurídica tiene sus propios problemas de acumulación de datos, ordenamientos y evaluación. El proceso legal es parte de un amplio proceso social; el abogado...sabe cómo y cuándo debe solicitar el auxilio de los contadores, psiquiatras, doctores, economistas, analizas de

mercado, sociólogos, etcétera, cuyos conocimientos pueden ser útiles para él y su cliente.

6. *Buen criterio.*

4.1.1.7.3. Semblanza del contenido del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En otro orden de ideas, corresponde hablar de tres elementos que consideramos básicos para integrar la semblanza del contenido del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho: 1) Los contenidos informativos (Witker, 1976: 103); 2) La naturaleza de los estudios del Derecho; y 3) La dislocación del Sistema Jurídico Mexicano.

Dentro de los contenidos que debe tomar en cuenta la enseñanza del Derecho, Jorge Witker se refiere a lo que nombra los contenidos informativos del Derecho y los define como: *“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”* (Witker, 1976: 103).

Tales contenidos informativos junto con la naturaleza de los estudios del Derecho conforman el panorama de los contenidos de la enseñanza del Derecho. Se entiende que la naturaleza de la enseñanza del Derecho es de contenidos enciclopédicos, extensos y horizontales; se trata de contenidos que devienen de los sistemas jurídicos europeos de Derecho codificado que recogieron toda la sistemática y coherencia del Derecho Romano, que son expresión del racionalismo y positivismo jurídico y cuyas disposiciones se caracterizan por ser de homogeneidad interna, sistemática acabada, rigor conceptual y racionalidad.

Dicho de otra forma, el Sistema Jurídico Mexicano es un sistema conceptual que resume la filosofía liberal burguesa que inspiró a Europa de finales del siglo XVIII, cuyos principios liberales en temas económicos y políticos son evidentes. Es una clara herencia de las codificaciones normativas francesas y alemanas, principalmente de los códigos civil, penal y de comercio.

“Esta opción obedece a varias 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 exclusivista de la profesión jurídica; la cerrada estratificación social de la carrera

judicial y de la misma profesión de abogado; la dependencia cultural de corte eurocentrista, que legitima la interpretación y doctrina de autores europeos, etcétera” (Witker, 1976:105).

En oposición a ellos, con la llegada de ideas de matiz social, de protección de los sectores débiles de la sociedad, de corte estatista y paternalista, el sistema jurídico mexicano incluyó codificaciones de técnica defectuosa, inorgánica, asistemática y fructífera. Ese contenido durante mucho tiempo se ha considerado de carácter complementario dentro de los planes de estudio.

“...la hegemonía del Derecho privado sobre el Derecho público es una constante que se detecta en los programas...Paralelo a este fenómeno está el constate aumento de principios, conceptos, leyes, reglamentos, sentencias, etcétera, que pasan a tener jerarquía y que se incorporan a los programas...” (p.105).

La complejidad de la vida social, por su parte, exige mayor especialización profesional, lo cual se traduce en nuevos requerimientos en los programas, o bien, en establecer materias optativas que actualicen los contenidos jurídicos, lo que hace currícula más largos y complejos y evade el problema total, analizar la influencia que tienen el Derecho privado sobre la enseñanza del Derecho, que no es más que la tendencia a privatizar el Derecho en desmedro de lo público y lo social.

De ahí que una de las pretensiones que constantemente reclama la enseñanza del Derecho sea inyectar dinamismo y eficacia al material jurídico puesto a disposición de los alumnos y acompañarlo de una simplificación y funcionalización de los temas normativos.

Posteriormente, a esos contenidos de la enseñanza del Derecho, se le aunó el contenido profesionalizante; como resultado de la tendencia a privatizar la enseñanza del Derecho. Cuando Jorge Witker se refiere al contenido profesionalizante, indica que se trata de una enseñanza dirigida a formar abogados litigantes o practicantes y asesores con una noción del un ejercicio privado del Derecho, sólo vinculado a determinados sectores de la sociedad, cuya orientación es visiblemente estática y regresiva. Lo contraproducente de esta orientación significativamente estática es que queda al margen la función de concienciar los problemas sociales, esto es, la función de servicio a la sociedad del Derecho.

La misma idea manifiesta el jurista Eduardo Novoa Monreal cuando señala que el Sistema Jurídico Mexicano está “dislocado”, es decir, nuestra legislación tradicional cuenta con un origen derivado de la legislación europea codificada y por ende, participa con ésta de su inspiración liberal individualista; y por otro lado, dicho Sistema cuenta también, con la existencia paralela de leyes nuevas, sin que se produzca entre ambas una fusión o integración en un ordenamiento sistemático.

“De esta manera, se produce una verdadera disociación interna dentro del Sistema Jurídico Nacional: por una parte, se conserva como un subsistema básico toda la legislación tradicional, principalmente la codificada; por otra, se incorpora un cantidad apreciable de leyes nuevas con sentido social, diferentes, en sentido, finalidad y hasta en su forma, de aquélla... En efecto, toda la legislación, que hemos llamado básica, corresponde a la trama primordial sobre la que correspondería tejer todo el conjunto de normas de detalle que va a formar posteriormente el sistema total. Se le considera como un verdadero cimiento sistemático, que permite el crecimiento en todas las direcciones necesarias, y la ley común que ha de regir de manera general y con más amplios alcances en cualquier situación de conflicto. En esta virtud, alcanza muy alto prestigio entre jueces, juristas y abogados, pues expresa una pretensión de plenitud y denota un grado de sistematización, de armonía dentro de sí misma y de solidez científica que pocos podrían negar. En el fondo, ella representa el momento cumbre del desarrollo jurídico nacional.” (Novoa, en Witker, 1976:59).

En breve, estos tres aspectos de la semblanza de los contenidos del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho implican que el maestro valore y otorgue un lugar dentro del Plan de Estudios correspondiente a la legislación más reciente. Ello, en razón de que actualmente, la legislación que tiene mayor vigencia es la que se refiere a la intervención y regulación del Estado en las actividades administrativas, económicas, políticas y laborales, es decir, las abarcadas por el Derecho social. Mientras la legislación tradicional codificada tiene una limitada aplicación entre la sociedad. Este es un aspecto relevante dentro de la enseñanza del Derecho, pues se ha visto descuidado este tipo de materias del Derecho social imperante, y es un deber del profesor integrarla al plan de estudios, pues serán los estudiantes quienes

en un momento determinado se vean envueltos con una serie de necesidades sociales y no cuenten con esta cultura general.

En este orden de ideas, el maestro debe evitar presentar al Derecho de manera atomizada, es decir, romper con la noción de orden jurídico: un orden sistemático, ordenado, claro y accesible de normas exigidas; pues sólo una parte del Sistema Jurídico Mexicano fue creado partiendo de este origen sistemático, el resto, no; y por ello, requiere de un estudio particularizado de acuerdo a sus antecedentes que le dieron arranque.

Finalmente, el docente debe atender al hecho de que todo el Sistema Jurídico Positivo Mexicano presenta una particularidad más: la definición del campo normativo de las reglas de Derecho, en atención a que toda entidad de normas al ser parte de una realidad social, se relaciona con otros elementos no jurídicos, y en este sentido, las normas jurídicas son causas y no sólo efectos. De ahí que se deba dar a conocer en la enseñanza del Derecho las relaciones de determinación, de interacción e interdependencia, en que las normas se hallan con respecto a elementos extrajurídicos:

“La ciencia del Derecho no puede consistir únicamente en la contemplación y análisis de las reglas jurídicas consideradas como fenómenos aislados. La ciencia de las causas de Derecho, o regulación, y la ciencia de sus efectos son una parte, tal vez una rama o departamento, de la ciencia del Derecho” (Eisenmann, citado en Witker, 1976: 44).

4.1.1.7.4. Trascender el dilema entre la Enseñanza práctica y teórica del Derecho.

Antes de expresar el por qué de la necesidad de dejar al margen el dilema entre la enseñanza práctica y teórica del Derecho, es necesario describir las características de ambos tipos de enseñanzas.

Siguen siendo esclarecedoras las siguientes características de la Enseñanza Práctica del Derecho que mencionó el jurista francés Charles Eisenmann en 1976:

- a) Preocupada por el Derecho del Estado dado.
- b) Tratamiento o solución de casos concretos a la luz del estado general de las reglas del Derecho nacional.

- c) Desarrolla las técnicas intelectuales como el razonamiento deductivo (lógica deductiva: A menudo el abogado no puede realizar su tarea simplemente razonando de acuerdo con la lógica formal o la mera aplicación del silogismo sino que requiere de una justificación de la decisión adoptada antes de proceder a tal proceso lógico).
- d) Limita de manera vertical la enseñanza: En cuanto al campo de los problemas se preocupan por la aplicación del Derecho positivo, las normas son absolutas e incuestionables.
- e) Limita de manera horizontal la enseñanza: En cuanto al campo de los hechos, se preocupa por las reglas vigentes en el Estado Nacional en cuestión; las reglas no nacionales no le interesan.

En tanto que entre las características de la Enseñanza Científica del Derecho menciona las siguientes:

- a. Aborda a la Ciencia del Derecho o conocimiento científico del Derecho. Para tener un conocimiento del Derecho se necesita tener "...una captación intelectual de cada variedad de elemento y fenómeno, problema y relación que esté conectado o se refiera al Derecho y deba ser tomando en cuenta por la teoría científica del Derecho." (Eisenmann, citado en Witker, 1976: 22).
- b. El Derecho es una realidad específica, es el campo total de lo que es jurídico.
- c. Percibe a la Ciencia del Derecho como sinónimo de conocimiento o aprendizaje.
- d. Define a la Ciencia del Derecho como un "conjunto total o conocimiento relacionado con el Derecho, indiscriminadamente y sin especificar...cubre y combina el grupo total de disciplinas diferentes que tratan con los fenómenos y problemas del Derecho" (Eisenmann, citado en Witker, 1976: 23).
- e. No se contenta con analizar un sistema particular de Derecho positivo o un problema de aplicación de normas.
- f. No se limita ni vertical ni horizontalmente, siempre se relaciona con otras normas y problemas, analiza todas las normas.

De las características antes citadas, se advierte que la enseñanza práctica y la enseñanza la científica no se excluyen, aunque hay una forma diferente de enseñanza. La elección dependerá de la forma en que se organice le *currículo* de Derecho, es decir, de la idea de educación media superior.

Entonces, el contenido de la enseñanza práctica completa, desarrolla y mantiene al científico; de tal forma que ambas conforman una unidad mayor, más renovada y extendida.

“Sostener que la enseñanza del Derecho se pueda limitar a objetivos puramente prácticos es concordar con que proporciona un conocimiento trunco y deformado de su tema, con que trata al Derecho únicamente como algo para ser practicada; sería excluir, desde el comienzo, la consideración de una sección entera de los problemas que involucra. Tal enseñanza podría ser solamente de valor intelectual limitado; y la limitación sería, en este terreno particular, tanto más seria y lamentable ya que los problemas examinados estarían subordinados o secundarios: problemas fundamentales, cuya solución se presumiría, sería descuidados y se prestaría atención únicamente a la solución misma y a sus consecuencias.”(Eisenmann:53).

El viejo dilema entre la enseñanza teórica y la enseñanza práctica tuvo su origen en uno de los aspectos diferenciales entre la tradición jurídica romano-canónica y la tradición angloamericana. La primera tradición, con una tendencia hacia los estudios lógico-sistemáticos; y la segunda tradición, acentuando los estudios de naturaleza empírica. Como consecuencia, se malinterpretó que la enseñanza dogmática o teórica del Derecho que se lleva a cabo en México tiene como razón el pertenecer a la tradición jurídica romano-canónica, que se basa en estudios lógico-sistemáticos.

Sin embargo, un nuevo análisis de los países latinoamericanos a logrado que se contemple una enseñanza práctica del Derecho.

4.1.2. El elemento de introducir en la enseñanza-aprendizaje del Derecho los paradigmas de la educación.

Como hicimos referencia en el primer capítulo, los diversos paradigmas de la educación y algunas perspectivas dentro de dichos paradigmas, nos involucran en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el objetivo, ahora es, aplicar esos paradigmas al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho, pues ellos nos darán respuesta a muchas de las problemáticas a las que aludimos en el capítulo III.

4.1.2.1. Los Tipos de aprendizajes de Ausubel aplicados a la enseñanza del Derecho.

Hablar de los tipos de aprendizaje de Ausubel aplicados al Derecho implica centrar el interés en la adquisición y reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y almacena la información jurídica. De manera específica dentro de estos tipos de aprendizaje, Ausubel analiza el aprendizaje significativo, centrándose en que los alumnos estuvieran concientes de la estructura del contenido o de la estructura de la información que van a aprender.

Damos por hecho, que no siempre la naturaleza del aprendizaje es la misma, los tipos de aprendizaje que se pueden emplear en la enseñanza del Derecho y que se retoman de Ausubel, son: **a)** Aprendizaje jurídico por recepción; **b)** Aprendizaje jurídico por descubrimiento; **c)** Aprendizaje jurídico significativo.

Como introducción a estos tipos de aprendizaje, debe quedar claro que la enseñanza de la asignatura de Derecho I y Derecho II, son radicalmente distintas desde el punto de vista cognoscitivo. Ello es así, dado que en el caso de la materia del quinto semestre, esto es, de Derecho I, el alumno no cuenta con conocimientos sobre la materia jurídica en su estructura cognoscitiva, lo que sí sucede con el alumno de sexto semestre que está cursando la asignatura de Derecho II como continuación de la de Derecho I, y que además ya abordó el temario de la primera, lo que implica que cuenta con referentes contextuales alrededor de los cuales puede integrar los nuevos conocimientos jurídicos.

a) Aprendizaje jurídico por recepción: Si el profesor decide utilizar el aprendizaje por recepción, lo puede hacer significativo en la forma de presentar los contenidos del temario en su forma final y requerirá saber qué el alumno de Derecho I, no cuenta con información jurídica en su escritura cognoscitiva, a diferencia del alumno de Derecho II, donde al ya haber información jurídica disponible en su estructura cognoscitiva, tenderá a ser potencialmente significativo; sin embargo, tendrá que reconciliar las ideas existentes en la estructura cognoscitiva del alumno, para establecer similitudes y las diferencias de la nueva información con la anterior. En otros casos, deberá reformular el material jurídico de acuerdo a la condición sociocultural y vocabulario de los alumnos.

Para el caso del alumno de Derecho I: La mayor parte del aprendizaje de la materia jurídica es de naturaleza jerárquica, procediendo de arriba hacia abajo en términos del nivel de abstracción, generalidad e inclusividad. Un *organizador avanzado* es un dispositivo pedagógico que ayuda a implementar estos principios salvando el abismo que existe entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita conocer si es que ha de aprender el nuevo material de la manera más activa y expedita. Comúnmente se le presenta al alumno más o menos en su forma final el contenido de lo que tiene que aprender, donde lo único que se le pide es que comprenda el material y lo incorpore a su estructura cognoscitiva, de modo que lo tenga disponible, sea para reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas en fecha futura.

Cuando se usa la exposición oral como herramienta de aprendizaje por recepción, hay que recordar que sí el alumno está empezando la asignatura de Derecho I, no puede hacer mucho uso de la exposición oral, porque sería un empleo prematuro de técnicas puramente verbales con alumnos cognoscitivamente inmaduros. Además debe presentar de manera muy organizada y estructura la información temática de las unidades y que no puede evaluar al alumno basándose en la reproducción o reconocimiento de ideas jurídicas con las mismas palabras o en contextos idénticos a los encontrados por primera vez. Ejemplo el uso de organizador avanzado²⁹.

Para lograr la comprensión del alumno en este primer nivel de Derecho, es necesario usar ideas centrales unificadoras del Derecho, tales como los conceptos jurídicos fundamentales, que forzosamente se tienen que aprender antes de que se introduzcan los conceptos e informaciones periféricos; reforzar las definiciones exactas pero de forma en que se pongan en relieve las similitudes y las diferencias entre conceptos jurídicos relacionados, lo anterior se logra fácilmente, si se les pide a los alumnos que vuelvan a formular con sus propias palabras las proposiciones nuevas. Finalmente, no hay que olvidar que los grandes volúmenes de material de estudio jurídico se adquieren en virtud del aprendizaje por

²⁹ Los organizadores se caracterizan por señalar la naturaleza general del texto (tal como describir su propósito y la línea de argumento tomada para cumplirlo) y proporcionan conceptos superordinados dentro de los cuales pueden ser incluido. Para ser útiles, deben ser presentados en términos ya familiares para los aprendices. Son útiles en especial cuando el material no está bien organizado y los aprendices carecen del conocimiento necesario para ser capaces de organizarlo bien por sí mismo. En general, los modelos concretos, las analogías o ejemplos, las series de reglas de orden superior o las discusiones de los temas principales en términos familiares son organizadores más efectivos que las preguntas de hecho específicas, las introducciones, los resúmenes o las instrucciones para poner atención en hechos o términos clave específicos (Good y Brophy, 1996: 159-160).

recepción. En cambio, los problemas cotidianos se resuelven gracias al aprendizaje por descubrimiento.

Para el caso del alumno de Derecho II: Todo profesor se debe valer de la elaboración de materiales didácticos que tengan como finalidad anticipar las similitudes y diferencias entre las ideas nuevas y las existentes en las estructuras cognoscitivas de los alumnos. Por ejemplo, un nuevo significado como lo sería el delito de homicidio que se le platee al alumno debe anticipar al alumno que existen norma jurídicas que prevén un tipo y una sanción. De esta forma la información del delito de homicidio es adquirida y la concepción de norma existente que se encuentra en su estructura cognoscitiva asumir una nueva organización y, con ello, un significado nuevo.

Cuando ya se está cursando la asignatura de Derecho II, ya no depende tanto del maestro la integración de información a la estructura cognoscitiva del alumno, dado que mucho dependerá de la voluntad del alumno de integrar una idea nueva a sus conocimientos anteriores y el tipo de relación que quiera establecer con ellos; en otros casos puede que depende de la forma en como interprete y use su creatividad para incorporarla a su estructura cognoscitiva. Así como del esfuerzo que el alumno haga por adquirir significados precisos y carentes de ambigüedad o satisfacerse enteramente con ideas vagas y difusas.

b) Aprendizaje jurídico por descubrimiento. Aquí el contenido de lo que va a ser aprendido se descubre por el alumno antes de que lo incorpore en su estructura cognoscitiva. El maestro debe guiar al alumno a que descubra los atributos comunes de cierto número de casos distintos; y luego, debe dirigirlo para que reordene la información, la integre con la estructura cognoscitiva existente, y la reorganice o transforme a fin de que obtenga un producto final deseado o se descubra la relación entre medio y fines que hacía falta. El conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por descubrimiento debe ser empleado en el salón de clases para aplicar, extender aclarar, integrar y evaluar el conocimiento jurídico y para poner a prueba la comprensión.

c) Aprendizaje jurídico significativo: Se parte de conocimientos jurídicos que el alumno ya conoce y que los debe relacionar de manera sustancial y no arbitraria con lo que ya sabe. Se entiende por “modo no arbitrario y sustancial” que la información jurídica se relaciona con algún aspecto existente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una

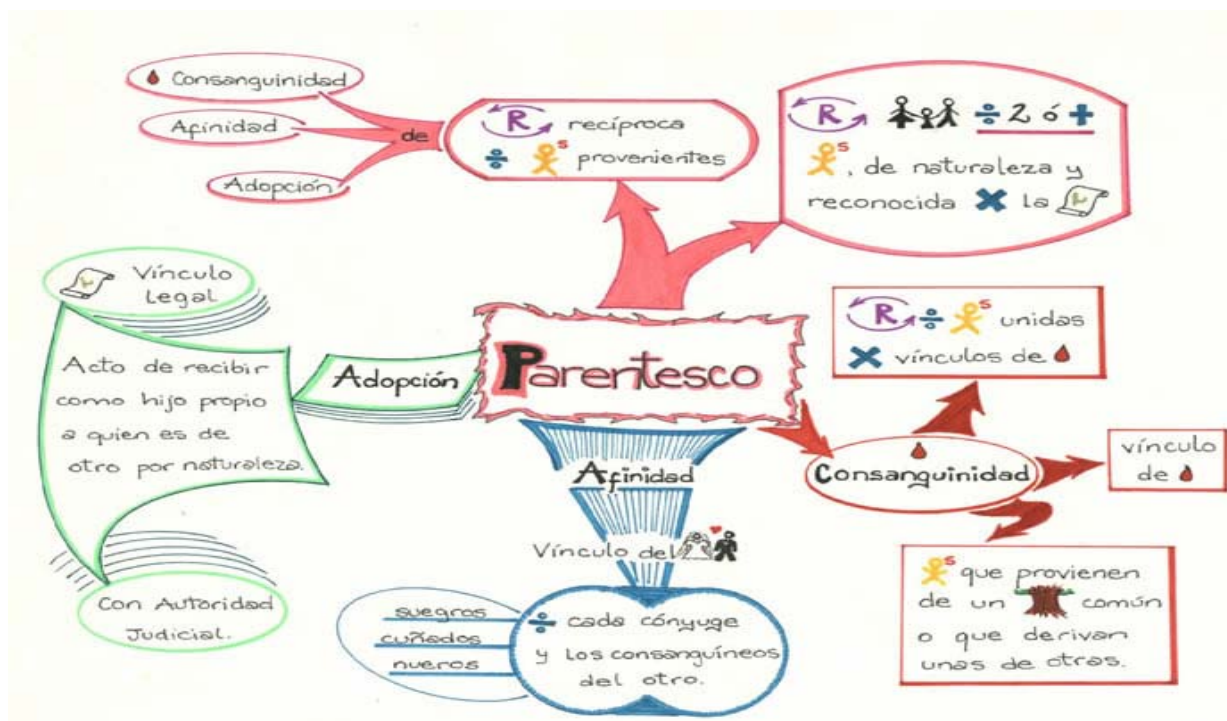
imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición; en virtud de ello, el profesor debe preparar el material información con ideas específicamente relevantes: El mejor ejemplo de material es la preparación de casos, que no son más que la aplicación del original "Case Method".

Una forma de preparar material que propicie esta relación sustancial de la información jurídica con la ya conocida por el aprendiz es que el profesor elabore:

- Extensiones de esa información jurídica.
- Requiera al alumno que reelabore información jurídica que le compartió, por ejemplo a través de ensayos.
- Guiar al alumno para que realice modificaciones, limitaciones y generalizaciones de la información jurídica que les presento.
- Relacionar la información jurídica con un sistema más amplio de ideas que sean congruentes con dicho sistema.

Que el material que aprende sea potencialmente significativo para el alumno es obligación del maestro; pero la actitud de aprendizaje significativo o disposición sustancial y no arbitraria para relacionar el nuevo material con su estructura cognoscitiva, es voluntad del alumno.

Ahora bien, todo nuevo aprendizaje guarda una relación *supraordinada* con la estructura cognoscitiva cuando uno aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. Mientras, el aprendizaje supraordinado tiene lugar en el curso del razonamiento inductivo o cuando el material expuesto es ordenado inductivamente o implica síntesis de ideas componentes. Ejemplo de un mapa mental para la asignatura de Derecho civil sobre el parentesco.



Mapa mental # 1: (Montes y Montes, 2002: mapa 8).

El aprendizaje significativo de proposiciones nuevas que no guarda relaciones, ni subordinadas ni supraordinadas, con ideas pertinentes *particulares* de la estructura cognoscitiva (que no pueden ser incluidas en proposiciones particulares), da lugar a los significados *combinatorios*. El aprendizaje de muchas proposiciones nuevas, así como de conceptos, produce esta categoría del significado. A diferencia de las proposiciones subordinadas o supraordinadas, estas no son relacionables con ideas pertinentes *particulares* de la estructura cognoscitiva; y esta existencia de contenidos son solamente generales y no específicos en cuanto a pertinencia en la estructura cognoscitiva sirve presumiblemente para que se formen proposiciones combinatorias menos relacionables con conocimientos adquiridos previamente; de ahí que, por lo menos al principio, sean más difíciles de aprender y recordar que las proposiciones subordinadas o supraordinadas.

La mayoría de las generalizaciones *nuevas* que los estudiantes aprenden en ciencias, matemáticas, estudios sociales y humanidades son ejemplos de aprendizajes combinatorios; por ejemplo, las relaciones entre la masa y la energía, el calor y el volumen, entre la estructura genética y la variabilidad, entre la demanda y el precio, etcétera. Aunque adquiridas con mayor dificultad que las proposiciones subordinadas o supraordinadas, éstas

manifiestan la misma estabilidad de las ideas supraordinadas (inclusive) en la estructura cognoscitiva. La mayor elaboración de estas ideas produce comúnmente inclusión derivativa o correlativa (análisis, diferenciación) y menos comúnmente aprendizaje supraordinado (generalización síntesis).

Toda vez que, supuestamente, las proposiciones pueden aprenderse y retenerse más fácilmente cuando son incluíbles en ideas pertinentes específicas de la estructura cognoscitiva, y como la organización jerárquica (que ilustra el principio de inclusión) parece razonable sugerir que el modo inclusivo de aprendizaje significativo se utilice siempre que sea posible.

Ausubel también planteó como otra forma de aprendizaje significativo por descubrimiento otras dos formas de aprendizaje, además de las citadas proposiciones de resolución de problemas, a saber, las proposiciones de sustrato o de fundamento (de base) que son de dos tipos:

- a) **proposiciones de planteamiento de problemas**, que definen la naturaleza y las condiciones de la situación problema prevaleciente. Ejemplo exposición de motivos de una ley.
- b) **proposiciones antecedentes**, que consisten en los aspectos pertinentes del conocimiento adquirido (información, principios) que atañen al problema. Ejemplo de un mapa conceptual:

Mismas que sí el maestro logra que el alumno internalice de manera significativa, consigue un proceso de aprendizaje por descubrimiento significativo, pues forma una nueva proposición de *resolución de problemas*, que incorpora relaciones de medios afines potencialmente significativas mediante varias operaciones de transformación efectuadas en las proposiciones de planteamiento de problemas y antecedentes internalizadas. El *quid* está en transformar las proposiciones de sustrato, que de manera oral recibió en una clase anterior, en proposiciones de resolución de problemas potencialmente significativas.

Finalmente, la comprensión facilita indudablemente el aprendizaje significativo, recodificación y la retención del alumno ante un exceso de datos y temas que son de difícil almacenamiento

en su estructura cognoscitiva, por ello, cuando un maestro elabora un discurso de manera coherente participa en el **aprendizaje verbal significativo** de su educando.

4.1.2.2. La adquisición y uso de los conceptos de Ausubel aplicados a los conceptos jurídicos.

Un maestro de Derecho debe de considerar los siguientes aspectos para lograr la adquisición de conceptos jurídicos, ya sean en el quinto como en el sexto semestre:

1. Representar los diversos conceptos jurídicos al alumno en materiales que los muestren de supraordinados y subordinados.
2. Si el maestro reconoció una baja edad mental del alumno en su nivel de abstracción, será imposible que el alumno logre aprendizaje significativo, y deberá mostrar un mismo concepto jurídico en gran número de contextos diferentes para facilitar la abstracción de los rasgos comunes, fortalece la generalidad y la transferibilidad del concepto resultante y le suministra mayor estabilidad.
3. Un maestro debe conocer y explorar cuales son los atributos que definen a un concepto jurídico a fin de hacérselos saber al alumno.
4. Nunca debe un docente usar instancias pequeñas y aisladas para explicar un concepto jurídico, porque dificultan la obtención de tal concepto.
5. El profesor debe usar instancias positivas para explicar un concepto jurídico, porque transmiten mayor cantidad y explicitud de información, poseen información más adecuada para las generalizaciones, y una menor carga para la memoria, no así las instancias negativas.
6. El maestro debe saber que es aún más efectivo, usar una instancia negativa seguida de otra positiva.
7. El maestro debe saber que para la adquisición de conceptos jurídicos nuevos es más eficaz usar instancias negativas porque traen mejor información para la discriminación; pero no debe usarlas cuando advierta que los alumnos no muestran disposición para usar la estrategia de exclusión para encontrar la información que le es útil.
8. Para facilitar la adquisición de conceptos hay que disminuir la información no pertinente porque dificulta la adquisición de un concepto al aumentar la tarea de identificar los atributos de criterio pertinentes.

9. El profesor debe presentar simultáneamente varias instancias, hace posible agrupaciones más estrechas durante el proceso de abstracción de los atributos de criterio de un concepto, no después de un tiempo.
10. El maestro debe saber que los beneficios de adquirir conceptos jurídicos influyen en los aprendizajes por recepción y por descubrimiento, porque intervienen en cómo se perciben las categorizaciones jurídicas anteriores; intervendrán en la adquisición de nuevos significados conceptuales y proposicionales; e intervendrán en la resolución significativa de problemas.
11. Para que la formación de conceptos sea significativa, las hipótesis que haga el alumno deben tener una relación de medios a fines; esto es, de atributos a concepto jurídico.

4.1.1.3. La categorización de Bruner como herramienta para conceptualizar jurídicamente.

Las aportaciones derivadas de los elementos que aporta Bruner para que el alumno logre categorizar de manera eficaz los conceptos jurídicos se consideran los siguientes:

1. El maestro debe saber que si guía al alumno a saber categorizar, lo beneficiará en desarrollar la facultad para registrar las diferencias en los conceptos jurídicos así como para identificarlos como únicos a través de hacerlos equivalentes agrupándolos a una clase.
2. Si el alumno sabe hacer equivalencias dará una respuesta común a objetos que se distinguen uno de otro.
3. Para adquirir conceptos hay que encontrar atributos definitorios que predigan los distintos ejemplares de una clase de los que no lo son; donde todo atributo es una dimensión sobre la que pueden especificarse valores diversos. Ejemplo: el concepto de divorcio: atributo enfermedad: valor de enfermedad sida o enfermedad congénita.
4. En el Derecho existen categorías en las que los atributos definitorios son muy precisos, al establecerse formalmente (por el Estado) el valor de los atributos jurídicos, donde tal valor darse de dos formas:
 - Por que la norma jurídica establece el valor (el Poder Legislativo).
 - Por que las resoluciones o laudos de los poderes judicial o ejecutivo establecen el valor, cuando hay desacuerdo en el indicador del atributo. (Poder Judicial y Ejecutivo)

5. Atributo de criterio: Cuando el atributo cambia de valor altera la probabilidad de categorización de un objeto. Aquí nos referimos a categorizaciones realizadas por personas. Ej. Si los valores: mayor de edad y haber nacido en territorio México, cambian a 22 años y basta que primos mexicanos, como atributo de ciudadano, el atributo será de criterio.
6. Atributo definitorio: Cuando el atributo cambia de valor altera la probabilidad de que el código de normas clasifique a un objeto como perteneciente o no a una clase. Aquí nos referimos a categorizaciones oficiales. Ej. Si los valores: mayor de edad y haber nacido en territorio México, del atributo ciudadano cambian, el atributo será definitorio.
7. De los tipos de categorías existentes: la conjuntiva, la disyuntiva y la relacional, obtenemos valiosas herramientas para que el maestro guía al alumno en la categorización de conceptos jurídicos.
8. La categoría conjuntiva cuando se infiere la identidad a partir de varios atributos tomados conjuntamente, es la presencia común del valor adecuado de diversos atributos. Ejemplo: Para ser Presidente de la República mexicana se requiere: Ser ciudadano mexicano por nacimiento, tener pleno goce de Derechos, hijo de padre o madre mexicanos, haber residido en el país al menos durante veinte años y tener 35 años cumplidos al tiempo de la elección; a falta de una de ellas no se es Presidente del país.
9. La categoría disyuntiva cuando se infiere la identidad a partir de la elección de cualquiera de sus componentes. Ejemplo: El daño en propiedad ajena es destruir o deteriorar una cosa ajena; con cualquiera de las dos que se cumpla, se actualiza el concepto.
10. La categoría relacional cuando se infiere la identidad a partir de una relación especificable entre atributos definitorios. Ejemplo: En el Derecho penal, la medida de la pena estará en relación directa con el grado de culpabilidad del sujeto respecto del hecho cometido y de su gravedad.
11. Cuando un tema contiene conceptos jurídicos con demasiados atributos, el maestro debe nivelar la cantidad de atributos y hacerle ver al estudiante que debe limitarse a los principales atributos de criterio para basar su categorización en ellos.
12. Combinar atributos en configuraciones de los mismos atributos, esto es, recodificar el estímulo de entrada en rasgos del concepto que reconstruirán el resto del concepto, tal reconstrucción es porque los rasgos definitorios de muchos conceptos y sucesos son redundantes entre sí. Ejemplo: un delincuente con un mismo hecho cometió

varios delitos al mismo tiempo: robo, homicidio, violación y secuestro, pero basta con saber que cometió uno de ellos para saber que es delincuente. En esta recodificación se construye una expectativa de todos los rasgos que han de presentarse aunados.

13. Eliminar los atributos no definitorios de un concepto, es decir, los atributos ruidosos y los silenciosos. Los primeros, son atributos cuya comprobación desvía o demora el descubrimiento de un conjunto de atributos definitorios, por ejemplo todos los trabajadores que cuenten con atención del seguro social cuentan con un contrato de trabajo, por lo que no es innecesario comprobar la relación laboral en un juicio de esa índole. En cambio, los atributos silenciosos, poseen un valor único a lo largo de la serie completa de instancias que han de ser sometidas a prueba. Por ejemplo: Distinguiendo entre diferentes tipos de trabajadores por las labores que desempeñan, la edad de cada uno de ellos sería un atributo no definitorio silencioso.

14. Igualmente, es indispensable distinguir las condiciones que afectan la adquisición de conceptos, entre ellas están: 14.1) La definición de la tarea; 14.2) La naturaleza de las instancias encontradas; 14.3) La naturaleza de la validación; 14.4) Las consecuencias de categorizaciones específicas; y 14.5) La naturaleza de las restricciones impuestas.

14.1. Es importante hacerle saber al estudiante que quiere adquirir un concepto, pues cuando lo sabe, tiene mayor éxito en descubrir la base de agrupación. También se tienen que conocer las expectativas que el alumno tiene sobre la naturaleza del concepto con el que debe enfrentarse y los factores implicados en el establecimiento del nivel de aspiración para resolver un problema, pues determinan el momento en que el sujeto deja de actuar, donde se estabiliza y acaba el proceso de búsqueda de atributos y relaciones adecuados.

14.2. Naturaleza de las instancias encontradas: Cuanto mayor sea el número de atributos que presenten las instancias, y el número de valores discriminables que posean, mayor será el número de hipótesis que habrá que someter a examen. Ejemplo: Concepto de “existencia de un contrato” a que se refiere el Código Civil Federal se requiere dos atributos para que pueda existir el contrato, con dos valores discriminables cada uno:

a. Consentimiento (1. expreso; o 2. tácito).

b. Objeto que pueda ser materia del contrato (1. La cosa que el obligado debe dar; o 2. El hecho que el obligado debe hacer o no hacer).

Suponiendo que sea un concepto conjuntivo, los dos atributos y dos valores pueden combinarse en muchas formas y resultar muchas hipótesis. Dentro de este punto, la naturaleza de las instancias que se agrupan conceptualmente varía de acuerdo con las clases de atributos que manifiesten: su inmediatez, conocimiento previo, status, su valor en procesos previos de conceptualización. Además debe estar conciente del:

- El modo y orden de encuentro de las instancias. Ejemplo. Empezar con una instancia positiva o con un tipo especial de concepto.
- La frecuencia de instancias positivas y negativas influye en las hipótesis que se establezcan. Al encontrar instancias positivas o negativas confirmaremos o invalidaremos una hipótesis. Cuando el estudiante se encuentra con más instancias negativas se vuelve más lento en hacer juicios rápidos.
- Las estrategias para la adquisición de conceptos dependen del uso de clases de polos iniciales. La primera instancia positiva encontrada por una persona influye para realización una comparación con nuevos miembros de la clase, y por ende, reduce el esfuerzo memorístico e inferencial.
- Una vez adquirido el concepto, hay que formar una instancia típica de la categoría, que es un resumen de todos los ejemplares encontrados de una clase de acuerdo con lo valores típicos de cada uno de los atributos definitorios de la clase; después, hacer una instancia genérica, esto es, una representación del concepto en valores ideales de los atributos definitorios y despojados de atributos ruidosos.
- Para determinar el tipo de estrategia a usar, la persona debe saber si puede controlar el orden de instancias con que se enfrenta, o si el control depende de agentes externos o aleatorios.
- El controlar el orden de las instancias depende de si el sujeto está preparado o no para encontrarlas.

14.3. Naturaleza de la validación. Existen cuatro formas en que se puede validar las categorías:

1. Frecuencia e inmediatez de la validación. La poca frecuencia de la validación incrementa la confianza en indicadores preferidos que suelen ser poco ciertos.

Cuando no se accede con falibilidad a la validación, el sujeto busca como referencia el consenso del grupo como base de su validación, que no siempre tiene mejores bases de categorización que las que el sujeto encontró.

La demora en la validación lleva a sobrevalorar la confianza depositada en los indicadores; por ello, nos encontramos diciendo que categorizamos de manera

precipitada a una persona como “difamadora” y que con el tiempo nos demostró que no lo era.

2. Rapidez de la validación. “Si somos incapaces de contrastar inmediatamente nuestras bases de clasificación respecto a un criterio externo adecuado, estaremos más prontos a utilizar el criterio subsidiario del consenso o a basarnos en indicadores escasamente racionales. También, la demora en la validación lleva a reconstruir los posibles atributos que pudieran haber sido: ejemplo cuando se dice: “Carlos era después de todo sincero”.

3. *Ambigüedad de la validación.* La ambigüedad en la validación reside en que el criterio validante facilita una información incierta. Ejemplo: El que la sentencia fuera absoluta pudo deberse a que ese día el juez tuvo mucho trabajo y no evaluó bien las pruebas. En este aspecto, existen condiciones que hacen que se valide de manera ambigua:

3.1.- La relación probabilística o de pronóstico del concepto.

3.2.- Equivocar el sentido de un concepto.

3.3.- El carácter directo o indirecto de la validación. La *validación directa* es la oportunidad de contrastar una hipótesis que responda al interrogante: ¿qué es el ejemplar de una categoría? Por ejemplo, cuando un estudiante hace saber al profesor el concepto de “Derechos humanos” que entendió y el maestro le responde que es ése exactamente el concepto. En tanto que la *validación indirecta* exige transformación de la información y esto lleva a cometer errores, un ejemplo es que el mismo estudiante dijera <<no son Derechos humanos las garantías individuales>>, el profesor responde si o no, pero se trata de una hipótesis residual relativa a lo que no son los Derechos humanos.

14.4. Consecuencias de categorizaciones específicas. El aprendizaje de una categoría es resultado de un serie de decisiones secuenciales interrelacionadas, como el orden de contraste de instancias o hipótesis. Hay que considerar la relación entre decisiones y consecuencias esperadas.

14.5. Naturaleza de las restricciones impuestas. El alumno debe saber ante las restricciones en que se encuentra cuando quiere adquirir conceptos, tales como si necesita papel y lápiz, mapas, cronologías, descripciones, etcétera, pues en la medida en que trabaje de memoria para resolver un concepto habrá esfuerzo adicional. Las personas adiestradas en matemáticas y física, cuya notación de información es

condensada, les cuesta trabajo la categorización debido a la carga pesada que les implica el manejo de información en la memoria.

Estrategias de selección en la adquisición de conceptos:

- I. Estrategia de comprobación simultánea de hipótesis. Es usar cada instancia encontrada para deducir qué hipótesis conservan la verosimilitud y cuáles hipótesis deben ser eliminadas. Se trata de una estrategia muy sofisticada, ya que el sujeto debe manejar muchas hipótesis independientes, conservándolas en la memoria. Implica que la elección de sucesivas instancias para contraste vendrá determinada por el objetivo de eliminar el máximo de conceptos hipotéticos por instancia elegida.
- II. Estrategia de comprobación sucesiva de hipótesis. Es contrastar cada vez una hipótesis única. El sujeto adopta la hipótesis de que “algo” es el rasgo común a todas las cartas correctas y elige instancias que contengan el “algo” para comprobar si son instancias positivas. Continúa contrastando hipótesis hasta que alcanza el concepto correcto. La comprobación sucesiva limita sus elecciones a aquellas instancias que le proporcionen una prueba directa de sus hipótesis. Es una estrategia poco arriesgada.
- III. Estrategia de polarización conservadora: alteración de un atributo cada vez. Es encontrar una instancia positiva utilizable como polo o centro, elaborando entonces una secuencia de elecciones, dada una de las cuales solamente modifica un valor atributo de la primera carta polar, contrastándola para ver si el cambio suministra una instancia positiva o negativa. La finalidad de la técnica es contrastar la relevancia de los atributos.
- IV. Estrategia de polarización arriesgada: alteración de varios atributos al azar. Se usa una instancia positiva como polo, modificando simultáneamente más de un valor atributo. Aquí se alcanza el concepto en un número menor de jugadas que en la conservadora., pero aumenta el riesgo.

4.1.2.4. La zona de desarrollo próximo de Vygotsky y el andamiaje de Bruner aplicado a la actividad del docente de Derecho.

No solo la actividad independiente de los adolescentes representa su desarrollo mental, sino también su actividad imitativa, que se dirige al logro de respuestas con ayuda de alguien.

La maduración o desarrollo es una condición previa del aprendizaje. En este contexto Vygotsky planteó dos niveles evolutivos entre las relaciones del proceso evolutivo y las aptitudes de aprendizaje: el nivel evolutivo real, que es el nivel de desarrollo de las funciones mentales del adolescente; y, el nivel de la zona de desarrollo próximo, a través de la cual los adolescentes pueden incrementar su desarrollo mental con la ayuda del profesor, más que por sí solos. Esta zona del desarrollo próximo es la que aplicaremos a la actividad del docente de Derecho.

Un bachiller de una edad cronológica de 17 años en términos de su desarrollo mental, no es capaz de manejar un problema jurídico cuyo nivel se sitúa más allá de los 17 años; pero si el profesor les muestra la manera de tratar el problema, es decir, los ayuda a tratarlo, resulta que es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los 19 años, la diferencia entre 17 años de su desarrollo mental y el manejo del problema a una edad de 19 años que logró, es lo que se denomina zona de desarrollo próximo.

Si el maestro usa la zona de desarrollo próximo propuesta, incrementará la efectividad y utilidad para evaluar el desarrollo mental en los problemas educativos

El maestro debe saber que toda imitación del bachiller en relación con el aprendizaje permite imitar las acciones que superan sus capacidades. A través de la imitación, se es capaz de realizar más tareas en colectividad o bajo la guía de los adultos.

Las ideas respecto a la enseñanza en la zona de desarrollo próximo se relaciona con las ideas de andamiaje y transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor al estudiante.

La idea de andamiaje es asistir en la tarea o estrategias de simplificación que podrán usar los profesores para salvar la brecha entre lo que los estudiantes son capaces de hacer por su cuenta y lo que son capaces de hacer con ayuda. Ejemplo: el profesor demuestra la ejecución de la tarea mientras verbaliza en voz alta el pensamiento que la guía.

La transferencia gradual de la responsabilidad para el manejo del aprendizaje implica que al inicio del proceso, el profesor asume la mayor parte de la responsabilidad de la estructuración y manejo de las actividades del aprendizaje y proporciona a los estudiantes una gran cantidad de información, explicación, modelamiento u otras entradas. Sin embargo, conforme los estudiantes desarrollan pericia pueden comenzar a asumir la responsabilidad de regular su propio aprendizaje haciendo preguntas (una excelente guía para realizar cuestionamientos se encuentra en el anexo 4) y trabajando en aplicaciones cada vez más complejas con grados crecientes de autonomía.

4.1.2.5. El aprendizaje como resultado del desarrollo de procesos superiores según Vygotsky.

Vygotsky propone que las funciones mentales superiores del ser humano son producto de una actividad mediada por el contexto sociocultural. Tales funciones psicológicas superiores permiten analizar todo como proceso; explicar las relaciones dinámico-causales reales de los fenómenos; y estudiar desde el punto de vista histórico, como proceso de cambio.

Así, el maestro debe:

- Usar el lenguaje y el habla para formar otras funciones mentales del bachiller.
- Usar habla para influir en el pensamiento, pues se influyen recíprocamente, son interfuncionales entre las funciones mentales superiores.
- Si el progreso en el pensamiento no es paralelo al progreso en el habla, pero se cruzan en su crecimiento constantemente, pueden correr juntas.
- El crecimiento intelectual del adolescente depende de su dominio del lenguaje.
- Para formar conceptos se requiere un uso funcional de la palabra que fije la atención, seleccionar los rasgos definitivos, analizarlos y sintetizarlos.
- El pensamiento y la conducta de los adolescentes no se inducen desde dentro, sino desde fuera, por el ambiente social.
- Para que el alumno alcance estadios superiores mentales, el maestro debe presentarle las tareas sociales, culturales, cívicas (etcétera.) que la sociedad impone a un adolescente; plantearle nuevas exigencias; y estimular su intelecto proporcionándole una serie de metas nuevas.
- El maestro debe tener presente que la verdadera formación de conceptos y el razonamiento abstracto sólo aparecen en los adolescentes.

4.1.2.6. La utilidad de saber formar conceptos jurídicos de acuerdo a Vygotsky.

El bachillerato es una de las principales fuentes de conceptos científicos del adolescente, por ende, las asignaturas en esta etapa son un impulso hacia el desarrollo mental del adolescente. En efecto, su formación presupone el desarrollo de muchas funciones intelectuales: atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad para comparar y diferenciar.

Si partimos de la base de que los conceptos jurídicos son conceptos científicos, podemos aducir las características de los conceptos jurídicos que señala Vygotsky, a saber, que cuentan con un sistema jerárquico de interrelación en el que los conceptos se trasladan de un lado a otro de las áreas de pensamiento. De tal forma que en el aula, el maestro debe de motivar al alumno conscientizándolo de:

- Que una operación mental tiene que transferirla al lenguaje, es decir, recrearla en la imaginación para poder expresarla con palabras; y por tanto, debe ser evaluado en su forma de hablar, pues ello implica, que se hizo conciente de una operación mental significa transferirla del plano de la acción al del lenguaje.
- Que la reflexión le llegará a través de la adquisición de los conceptos científicos.
- Que existe interdependencia entre los conceptos espontáneos y los científicos, y si los conceptos científicos se amplían y elevan su nivel, también los harán los primeros.
- Que la importancia de adquirir conceptos jurídicos (conceptos que requieren de una actitud mediada hacia su objeto, esto es referirse a otro objeto para explicar otro), es que, inicialmente, a través de ellos se adquiere el razonamiento sistemático, que después se traslada a su organización estructural de conceptos espontáneos (conceptos que se iniciaron cara a cara con una situación concreta y se elaboraron en la vida cotidiana), remodelándolos.
- Que el uso conciente y control de los conceptos se logra mediante su sistematización (basándose en las relaciones de generalidad entre los conceptos).
- Que una vez controlados los conceptos jurídicos, todos los conceptos jurídicos o no formados previamente se reconstruyen de acuerdo con esto.

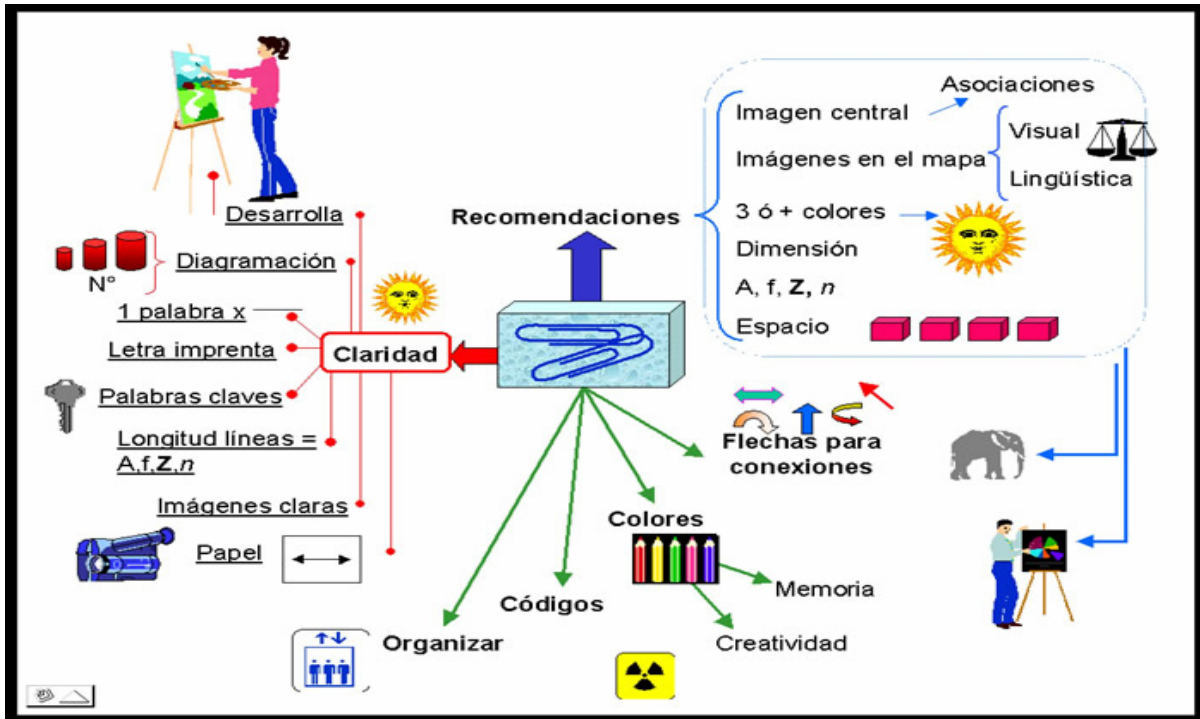
- Los significados de conceptos científicos son formaciones dinámicas, no estáticas, que cambian conforme el adolescente se desarrolla y conforme a las formas en que funciona el pensamiento.
- Que debe ser evaluada su expresión escrita, por que en ella se excluye su entonación y conocimiento, por ello, el alumno queda obligado a usar muchas más palabras y con mayor precisión, en razón de que es una forma de habla más elaborada de habla.
- Que el pensamiento se origina por la motivación, a través deseos, necesidades, intereses y emociones, y por ello, la comprensión del pensamiento ajeno es posible cuando entendemos esta base afectivo-volutiva, es decir, de su motivación.

4.1.2.7. Beneficios que ofrece el Paradigma Constructivista al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho.

El paradigma constructivista aplicado al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho enfatiza el desarrollo del conocimiento jurídico por medio de procesos de construcción activa que vinculan el conocimiento nuevo con el conocimiento previo. De ahí los beneficios de aplicar en el aula el Case Method. Desde luego, que el maestro debe saber que cada estudiante construye una serie única de significados e implicaciones de la misma serie de ideas, porque cuenta con una bagaje diferente de conocimientos previos con que conectar los nuevos.

En este sentido, la actividad del docente de Derecho debe dirigirse:

1. Lograr que la información sea asimilada por el alumno a través de la construcción de representaciones del aprendizaje nuevo, apropiándose a través de parafrasear con su lenguaje propio los contenidos y teniendo en cuenta sus significados e alcances.
2. Estructurar el conocimiento en red, no en jerarquías lineales, sino por redes estructuradas alrededor de ideas clave. Donde la red incluya hechos, conceptos, generalizaciones, valores, disposiciones, conocimiento procedimental y condicional. Pues a través de una red se aprender desde cualquier parte, no sólo en el extremo inferior de una jerarquía lineal. Un ejemplo de cómo elaborar un mapa mental es el siguiente:



Mapa mental # 2 (Montes y Montes, 2002, mapa 2)

3. Usar en el aula la comunicación de las ideas por parte del estudiante, pues ello lo obliga a articular dichas ideas con mayor claridad, lo cual agudiza sus concepciones y a menudo lleva al reconocimiento de conexiones nuevas. Como resultado, las estructuras cognoscitivas se desarrollan mejor, mejor diferenciadas y mejor organizadas.
4. Trabajar en grupos pequeños de alumnos enfatiza el diálogo o discusión.
5. Usar en clase la abstracción de las propiedades de los objetos separándolas de otras para analizarlas de manera independiente (abstracción empírica).
6. Usar la abstracción de las acciones y operaciones del sujeto (abstracción reflexiva).
7. Usar la constatación de los hechos repetidos a su elevación a leyes generales (generalización inductiva).
8. Usar la producción de nuevas formas (generalización constructiva).
9. Incidir en los esquemas de acción (referidos por Piaget) a través de los materiales didácticos elaborados por el profesor.
10. Usar como instrumentos de proceso cognoscitivo el requerimiento al estudiante de que realice:

- Diferencias
- Integraciones

- Comparaciones
- Transformaciones

4.1.2.8. El abordaje del conocimiento jurídico científico desde la perspectiva socioconstruccionista.

Cada sociedad ubicada en un tiempo determinado tiene una forma de representar, acumular, transmitir y pensar el conocimiento societal así como de usar una retórica que corresponda a las necesidades existentes.

El Plan de Estudios Actualizado de 1996 del Colegio de Ciencias y Humanidades, advirtió que el estado de la cuestión del conocimiento científico de los docentes había abandonado “el planteamiento, discusión o búsqueda de solución de problemas de la experimentación, de la práctica, de la lectura y la redacción” y que tales docentes contaban con “concepciones de las ciencias y del método científico rígidas, esquemáticas y cercanas a planteamientos positivistas o bien dogmáticas y excluyentes” (Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH, 1996: 28).

De ahí nuestro interés en fomentar y aplicar una perspectiva socioconstruccionista al conocimiento científico del Derecho cuya visión requiere asumir las siguientes implicaciones:

- Cuestionar el estatus del conocimiento jurídico y su forma de comprenderlo,
- Reconocer que existen negociaciones en la elaboración de conocimientos jurídicos y que no se trata de sujeciones a significados jurídicos universales,
- Escenificar el conocimiento jurídico como inacabado, controvertible y debatible,
- Representar la construcción del conocimiento jurídico a un relativismo metodológico y al tipo de argumentación,
- Sumergir el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje como parte de los procesos de comunicación, lenguaje y conocimiento,
- Oponerse a ver la realidad como condición independiente del observador, posición reinante en el conocimiento científico,
- Cuestionar los procedimientos jurídicos que se realizan,
- Debatir la sobre-especialización del conocimiento jurídico,
- Advertir que el conocimiento científicista se avala por un valor ahistórico,

- Reconocer que el conocimiento científico se ha basado en una narrativa de la verdad científica: exclusivismo, el objetivismo, el valor probatorio de la información, el absolutismo y la legitimación ideológica en aras del conocimiento científicamente válido,
- Reconocer que el Derecho retoma dicha narrativa de la verdad científica de la corriente empírico-positivista, a fin de lograr el reconocimiento y valor que concede dicha retórica,
- Reconocer que la corriente empírico-positivista no se abre a la discusión, a la argumentación, a la confrontación, a la diversidad de interpretaciones,
- Afirmar que la verdad no tiene características trascendentales y son relativas a las convenciones, tanto sociales como científicas,
- Los procesos sociales son intrínsecamente históricos. Dado que los procesos sociales, están formados por los contenidos históricos que son concretos y particulares, éstos no pueden ser mecanismos generalizables,
- Los fenómenos sociales están constituidos desde una perspectiva hermenéutica y por este carácter hermenéutico es imposible someterlos a modelos predictivos,
- La razón científica es una práctica social, histórica y contingente.
- El lenguaje es social y presenta una visión social del conocimiento,
- Huir de la dualidad sujeto/objeto,
- Huir de la concepción representacionista del conocimiento,
- Huir de la creencia en la verdad,
- Huir de la creencia de que el cerebro es la fábrica del conocimiento y la sede del pensamiento y
- Reemplazar el criterio de la verdad por otros como:
 - La coherencia,
 - La utilidad,
 - La inteligibilidad de las operaciones que permite realizar
 - Los efectos que produce,
 - El rigor de su argumentación
 - El valor de uso
 - La adecuación a las finalidades que se le asigna al conocimiento.

4.1.3. El elemento de “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos.

El “*Case Method*” o Método de Casos se originó en la metodología de Langdell³⁰. Consiste en que luego de una exposición introductoria del profesor sobre el tema, utilizar una decisión judicial como objeto de la clase e interrogar a los alumnos sobre los hechos, los argumentos, los problemas y las soluciones que emergen de una sentencia estudiada previamente por los alumnos y que se encuentra compilada en un texto de sentencias llamado “*Casebook*”³¹. El “caso” da origen a un debate formativo, aproximando mucho al estudiante a la realidad social en que deberá actuar, por lo que se tiene este método como un ejemplo de enseñanza activa, bajo la hábil dirección del profesor que desarrolla una discusión en la que intervienen los alumnos, tomando como referencia el “caso” previamente seleccionado y debidamente estructurado.

El Método de Casos se presenta ante el alumno un caso concreto, hipotético o no, con el objeto que lo analice y proceda a su solución, debiendo profundizar en las normas positivas vigentes y en la jurisprudencia existente hasta estar en condiciones de razonar como un juez o como un abogado. Combina el desenvolvimiento de un a teoría general con su aplicación a casos prácticos.

El método Langdell contribuye a capacitar al alumno en su forma de razonamiento. Este método ha evolucionado desde 1930 y actualmente se complementa con el “*Problem Method*” o Método de Problemas y el “*Moot Court*” o Simulacro de Juicio. En el primero, el profesor expone un problema como lo haría un cliente, a fin de que el estudiante se ejercite en alcanzar por si mismo las soluciones. En el segundo, los alumnos representan un juicio y los papeles de jueces, jurados, testigos, abogados, etcétera., bajo la dirección de un profesor.

³⁰ El “*Case Method*” fue introducido en los Estados Unidos en 1870 por el profesor de la Universidad de Harvard, Christopher C. Langdell y se extendió en Estados Unidos y países del *common law*. Cfr. Héctor Fix-Zamudio. “Docencia en las facultades de Derecho”, en Witker, V. Jorge, comp. Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho, 1ª ed., 1976, Ed. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, serie J: enseñanza del Derecho y material didáctico, núm.1, 1976, México:160.

³¹ Los “*Casebooks*” o recopilaciones de casos en que se encuentren los materiales relativos a los problemas que se trataron, deben contener pocas sentencias, con capítulos introductorios que expliquen posprincipios de Derecho generalmente aceptados; cuando se trataba de jurisprudencia se escogen los más difíciles y relevantes acerca de los cuales se haya creado Derecho nuevo.

El Método de Problemas consiste en presentar un conjunto de hechos como pudiera presentarlos un cliente, y el estudiante debe efectuar teóricamente todo lo que estimaría necesario para la defensa de los intereses de su cliente si se tratara de un caso real, es decir, que ha de redactar los escritos, documentos y escrituras, o elaborar los dictámenes pertinentes. Con ello se prepara al alumno para la redacción de escritos de apelación u otros recursos utilizando argumentos jurídicos. Con el empleo del Método de Casos y el Método de Problemas se procura que el alumno razone y que ejercite su memoria.

Ahora bien, cuando se busca un aprendizaje significativo por descubrimiento al que aludimos con anterioridad y se piensa en lograrlo a través del Método de Casos, éste se vuelve ideal para la enseñanza-aprendizaje del Derecho, porque funciona a través de la comprensión de los significados de los conceptos jurídicos y otros temas que abarcan el temario de bachillerato.

Efectivamente, a través del Método de Casos se logra el aprendizaje significativo por descubrimiento porque el alumno debe descubrir los contenidos jurídicos por sí mismo, generando proposiciones jurídicas que representan una solución al problema que se le plantea o el proceso jurídico para resolverlo. Las proposiciones de resolución de problemas son generadas de nuevo, transformadas, reestructuradas, reorganizadas, sintetizadas o integradas en proposiciones de *sustrato* pertinente y asequible. Este es el fundamento del Method Case de acuerdo al aprendizaje significativo por descubrimiento de Ausubel.

Entre las desventajas del Método de Casos se ha considerado que:

1. Es un método lento y pesado.
2. “Estrella” el Derecho en la cabeza de los estudiantes, al no exponerle más que casos concretos en donde los principios aparecen en conflicto, sin haberles formado antes en esos mismos principios, ni haberles proporcionado un panorama del Derecho, sintético y relativamente digno de confianza.
3. No todas las asignaturas jurídicas ofrecen un objeto de aprendizaje susceptible de desarrollarse con el Método de Casos, ni toda la extensión de una materia se presta para su aplicación.
4. Se ha dicho que estos métodos dan resultados solo con los mejores alumnos.

Entre las ventajas del Método de Casos se ha considerado que:

1. Estimula el interés de los estudiantes.
2. Da consistencia a los principios que sin él serían solamente una masa de generalizaciones.
3. Da excelentes resultados cuando es aplicado profesores excelentes a estudiantes excelentes, pero en término medio, produce resultados inferiores al método francés de enseñanza magistral (Ricord, 1971: 111).
4. Es utilizada con provecho innegable en los cursos de Derecho Procesal, de Práctica Forense y de Clínica Procesal, porque coloca al estudiante en contacto con problemas de aristas reales, que le ejercitan en la solución de situaciones análogas a las que encontrará el futuro profesional.
5. Se presta para una participación colectiva o aprendizaje grupal de los estudiantes

Todo maestro debe tomar en cuenta los siguientes lineamientos para usar en clase el Método de Casos:

- a. Seleccionar rigurosamente los “casos”, ya que no se trata de presentar simples situaciones problemáticas, sino de encauzar al estudiante para que haga el aprendizaje de una norma, un principio, de un tema, de una parte de la materia, por medio de una *situación auténtica*, en cuyo estudio, debate y proyectos de solución alcance el aprendizaje propuesto. No es recomendable que el “caso” provenga de la imaginación del profesor, ya que le resta autenticidad a la situación planteada y dicha autenticidad es un ingrediente importante ya que un alumno siente más interés ante un caso real, verdadero (Ricord, 1971: 112).
- b. Escoger un “caso” con innegable autenticidad.
- c. Depurar el “caso” de sus elementos accesorios o inútiles, sin afectar su carácter de caso real; pero esa depuración debe ser excepcional para sortear el riesgo de transformar el “caso” en una situación imaginaria.
- d. Hacer el texto del “caso” breve, dos páginas como máximo. Sus datos deben estar consignados con toda precisión.
- e. Examinar que la terminología sea la apropiada, sin ser demasiado técnica. Puede llevar un título sugestivo o comprensivo de la situación.
- f. Analizar que el relato de las circunstancias sea completo, para que no falten ni sobren elementos necesarios.

- g. Añadir al final del texto, una o dos preguntas (ver anexo 4) que concentren los objetivos del aprendizaje.
- h. Anexar al “caso” los documentos anexos o indicaciones bibliográficas y referencias análogas, que convenga tener en cuenta.
- i. Organizar un debate del “caso” bajo una dirección hábil del profesor para evitar las desviaciones, mantener la discusión, propiciar el desarrollo progresivo de la discusión, obtener la participación de todos los alumnos, dirigir el debate hacia la conclusión, manejar las situaciones imprevistas e incidentes críticos, etcétera. Una de las reglas de la dirección eficaz de un debate aconseja la menor cantidad de intervenciones por parte del profesor, pues de otro modo se dificulta la participación de los estudiantes (Ricord: 113).

El Método de Casos es muy completo, ya que se puede llevar a cabo de diversas formas:

- La lectura del caso por el alumno al que se tendrá que enfrentar en clase, preparando un informe ante el juzgador, quien pondrá a prueba el acierto de la interpretación dada a dicho caso e informe.
- La discusión basada en el método socrático aplicado a decisiones judiciales seleccionadas: se trata de que el alumno formule conclusiones sobre el principio jurídico que se encuentra desarrollado en la sentencia. La participación activa del alumno con una actividad del pensamiento claro.
- Rafael Valenzuela Fuenzalida (citado en Witker, 1976: 113) propone dos formas de llevar a cabo el aprendizaje del Derecho: a) La forma dirigida y, b) La forma compartida.

Por su utilidad y claridad, nos apegamos a la descripción de la forma en cómo se puede desarrollar el Método de Casos, de acuerdo a Valenzuela Fuenzalida:

LA FORMA DIRIGIDA: es protagonizada fundamentalmente por los alumnos y en la que el profesor adopte un rol pasivo, caracterizado por su desempeño como director, guía o moderador de los debates llevados a cabo por los estudiantes. Esta clase sirve para el desarrollo del “método de situaciones”, el “método de problemas” y el “método de sentencias”.

I. Método de situaciones: Primer enfrentamiento del alumno con la materia, consiste en

someter a su consideración una situación de hecho determinada y en requerirle para que le dé solución jurídica, sobre la base exclusiva de lo que al respecto le dicte su criterio de justicia. La situación planteada será representativa de la problemática jurídica cuyo estudio inicia el alumno. El tiempo de su formulación corresponderá al momento en que deba ser resuelta y el alumno, para este efecto, no podrá valerse de otro elemento de juicio que el que le sea proporcionado por su concepción personal de lo que es justo o injusto con relación a los hechos constitutivos de la situación que ha de resolver. Por consideraciones de tiempo, y además, por ser de conveniencia que el profesor y el alumno puedan recurrir con certeza a las formulaciones jurídicas propuestas por éste, efectuará por escrito.

Planteamiento de la situación 1: “Se trata de un hombre casado, padre de tres hijos menores, que a raíz de ciertas desavenencias conyugales entraba en amistad con otra mujer, que llega a ser su amante. Sintiendo enfermo y próximo a la muerte, otorga testamento en que instituye herederos de la mitad de sus bienes a sus hijos y en la otra mitad a su amante, dejando a su cónyuge al margen de su sucesión hereditaria.

Preguntas: Sobre la base de su concepción de lo justo y de lo injusto:

- a. ¿Considera que esta persona es absolutamente libre para disponer de sus bienes por testamento?
- b. En caso negativo ¿Considera que los hijos del testador tienen Derecho a una cierta parte de su haber hereditario?
- c. En el mismo caso, ¿Considera que la cónyuge tiene Derecho a una cierta parte de su haber hereditario?
- d. Si los hijos del testador no fueren legítimos, sino naturales, ¿Cambiaría la respuesta dada a la pregunta b?
- e. Si la cónyuge hubiera dado lugar al divorcio por su culpa, ¿Cambiaría la respuesta dada en la pregunta c?
- f. Si tanto los hijos del testador como su cónyuge tuvieran bienes propios que aseguren su adecuada manutención, ¿Cambiaría las respuestas dadas a las preguntas b y c?”
(Valenzuela, en Witker, 1976:119).

Planteamiento de la situación 2: “Se trata de una mujer casada, madre de ocho hijos, cuyo marido obtiene escasamente lo necesario para el mantenimiento de su hogar desempeñándose como obrero de la construcción. Sabiéndose embarazada y ante la aflicción económica que vive su grupo familiar, recurre a los servicios de una comadrona para que le practique el aborto. Preguntas: Sobre la base de su concepción de lo justo y

de lo injusto:

- a. ¿Considera que esta mujer ha cometido un delito?
- b. Si el aborto es practicado no en los primeros días sino una vez transcurridos cinco meses del proceso de embarazo, ¿Cambiaría tu respuesta a)?
- c. Si la mujer recurre al aborto para evitar el nacimiento de un hijo que fundadamente puede temer nacerá defectuoso, ¿Cambiaría tu respuesta a)?
- d. Si la mujer recurre al aborto como un medio para evitar su deshonor, ¿Cambiaría la respuesta dada a la pregunta a)?
- e. En caso de contestar afirmativamente a la pregunta a, ¿Qué pena aplicaría usted a la mujer?
- f. En el mismo caso, ¿Qué pena aplicaría a la comadrona que practicó el aborto?”.
(Valenzuela, en Witker:119-120).

Planteamiento de la situación 3: “Se trata de una persona de escasos recursos que ha obtenido sentencia favorable de primera instancia en un juicio de cobro de cantidad de cien (pesos) seguido contra un acaudalado comerciante. Preguntas: Sobre la base de su concepción de lo justo y de lo injusto:

- a. ¿Considera que esta resolución es apelable por el demandado?
- b. En caso afirmativo, ¿Considera que la interposición del recurso de apelación debe suspender la ejecución del fallo de primera instancia?
- c. ¿Considera que el tribunal de alzada debe revisar las cuestiones de Derecho planteadas en primera instancia o debe encontrarse facultado para revisar las cuestiones de hecho ventiladas en el juicio?
- d. En su concepto, ¿Cuál es el procedimiento a que debe sujetarse la tramitación de este recurso ante el tribunal de alzada?
- e. En caso de que el tribunal de alzada acuerde revocar la sentencia de primera instancia, ¿Considera que su resolución debe ser también apelable?” (Valenzuela, en Witker: 230).

Resuelta la situación, el método de situaciones adoptará en su desarrollo las modalidades propias del tipo de clases dirigidas. El profesor replanteará la situación y, sobre la base de la regulación, con que haya sido resuelta por uno de los alumnos, promoverá un debate general acerca de la solución que deba dársele en justicia, exigiendo de los estudiantes, la debida fundamentación de sus opiniones. Aquí, la actitud del profesor será pasiva, encauzando en términos apropiados el curso de la discusión iniciada pro los alumnos. Si

el criterio de justicia de éstos no corresponde en sus fundamentos o lineamientos básicos con el criterio de justicia del profesor, éste, a la conclusión de la clase, aportará su punto de vista sobre la situación, aunque tan sólo como un elemento más de juicio y cuidándose de proporcionar a los estudiantes las explicaciones que la justificación de su distinta apreciación de la situación haga necesaria. *Es como crear la norma de Derecho aplicable.* El mérito fundamental que acompaña la aplicación del método de situaciones radica en el hecho de que enfrenta al alumno, antes que con el orden legal, con el orden justo. De esta manera le educa en la responsabilidad de iniciar el análisis de un problema legal desde la perspectiva de sus proyecciones de justicia; le proporciona elementos de juicio para asumir más tarde una actitud crítica frente a la norma legal vigente; y, enfrentándole a realidades concretas específicas, le obliga a adoptar frente al problema de la equidad una actitud decididamente dinámica que se traduce en la proposición de formulaciones normativas específicas. También será de provecho para el alumno encontrar en la aplicación del método, su capacidad de defender posiciones personales frente a las observaciones de que pueden ser objeto por parte de sus compañeros y de entrenar su habilidad para someter a crítica las demás soluciones. Concluido este método, pasamos al método de problemas.

II.- Método de problemas: Concluido el anterior método, pasamos al método de problemas, donde se trata de que el alumno dé solución legal al mismo problema a que han sido enfrentados, pero habiendo recibido del profesor los materiales informativos³² necesarios para resolverlo, o en su caso, recibirán la orientación acerca de las fuentes de donde podrán extraerlos. Normalmente, junto con dicho material se les encarga estudios otros materiales, para incrementar su criterio de valoración. *Es aplicar correctamente la norma de Derecho aplicable.*

Así el alumno logra confrontar la solución que él calificó de justa con la solución imperativa (solución dada por la norma legal), lo que le permitirá verificar que la normas jurídicas no es siempre fiel intérprete del orden de lo justo y, por otra, le inducirá, en la medida de la

³² Los materiales informativos se relacionarán con el sistema jurídico vigente, las Ciencias Sociales, los antecedentes jurisprudenciales, la elaboración doctrinal, el desenvolvimiento histórico, los presupuestos filosóficos y el Derecho comparado. Para ejercitar la facultad de discernimiento entre los hechos relevantes y no relevantes de un problema, se aconseja incluir premeditadamente entre la información, alguna que sea de dudosa o ninguna pertenencia al caso, para que se coloque al alumno a tener que efectuar dicho discernimiento. Lo mismo se sugiere para el propósito de ejercitar al alumno en su capacidad de discernir entre las normas jurídicas. Sin embargo, resulta inconveniente dar la sentencia judicial pronunciada por el tribunal respectivo, pues impide que el alumno piense sobre la decisión conveniente.

magnitud de dicha disconformidad, a criticar responsablemente el contenido de la norma legal y a formular proposiciones concretas para su rectificación.

Posteriormente, el profesor se ajustará a dar una clase dirigida, promoviendo el debate entre las soluciones de Derecho, orientando la discusión. El provecho de este método es en relación con su proceso de información y formación. Informativamente, conocerá el sistema legal vigente, que le permitirá observarlo más que como una acumulación de tecnicismos inertes, como un conjunto de regulaciones sociales vitalizadas por el problema humano comprometido en las situaciones conflictivas a que ha procurado dar solución. Formativamente, complementará el entrenamiento que hizo con el método de situaciones, en su capacidad de analizar problemas jurídicos, de sintetizar las conclusiones a que conduzca su análisis y de defender estas conclusiones de las objeciones de que puedan ser objeto, como también, en la habilidad de formular críticas al razonamiento de quienes postulan opiniones contrarias. Además, lo capacitará para determinar el alcance concreto de las normas jurídicas reguladoras.

Clausurado el debate, el profesor otorgará una decisión judicial o sentencia que será sometida a su consideración.

III.- Método de sentencias: Consiste en someter a la consideración de los alumnos el texto de una decisión judicial ya resuelto definitivamente en un litigio y en requerirle para que, sobre la base del material informativo pertinente a dicho fallo previamente sometido a estudio, proceda al análisis de los hechos envueltos en el caso; de las normas de Derecho invocadas por los litigantes en apoyo de sus premisas jurídicas y de la interpretación que de tales hechos y normas de Derecho haya hecho en su fallo el tribunal sentenciador. Aquí se capacita al alumno a enjuiciar.

Si los tres métodos que fueron usados versaron sobre los mismos hechos, el resultado será que el alumno habrá tenido una perspectiva completa de las diferentes situaciones del hecho, el ordenado por la justicia, el impuesto por la ley y el concedido por los tribunales; lo que formará integralmente al abogado y al hombre que queremos entregar a la sociedad. Posteriormente, este método se ajustará a la clase dirigida.

El provecho de este método es en relación con su proceso de información y formación. Informativamente, le permitirá imponerse de la naturaleza de los problemas que se suscitan en la vida real en relación con el debe vigente y del alcance concreto concedido por los tribunales a este Derecho con tales problemas. También reparará la interpretación que el

tribunal haya hecho cuando sea errada. Al discutir el alcance de ciertos preceptos, aprenderá que la lucha por el establecimiento de un orden de justicia se resuelve en la lucha por la rectificación de la interpretación que los tribunales conceden a la norma de Derecho, pues la capacidad de las normas jurídicas para establecer la justicia depende a veces más del alcance práctico que le dan los jueces encargados de su aplicación. Formativamente, aprenderá la perspectiva realista en que se realiza la aplicación de las generalizaciones a una referencia concreta. Además, de modo paralelo, perfeccionará los métodos de situaciones y problemas.

LA FORMA COMPARTIDA: Formulación de una síntesis de los conocimientos que hayan servido de base al ciclo de clases dirigidas. Es decir, pone término a las clases dirigidas. Es protagonizada por los alumnos con la intervención del profesor cuando los conocimientos logrados no se encuentran a la altura del nivel requerido. (Valenzuela, en Witker, 1976:118). Aunque habrá de trabajarse con casos hipotéticos, resulta aconsejable que sus elementos sean extraídos de acontecimientos reales o de una resolución. Concluida la aplicación sucesiva de los tres métodos, cada uno de ellos pasa a la clase compartida, en la cual, los alumnos encuentran la oportunidad de participar activamente en la elaboración de una síntesis de los conocimientos que han venido manejando, de las conclusiones a que los ha conducido su confrontación con la realidad socioeconómica en que operan y de las formulaciones críticas a que ha dado margen el trabajo. *Existen áreas de información y de formación en que la aplicación de esta metodología resulta poco aplicable, casos en los que se deberá recurrir al uso de clase magistral, seminarios, lectura controlada.*

Finalmente, el “*Método de Proyectos*” ideado por el norteamericano William Heard Kilpatrick³³, tiene como objetivo crear un propósito dominante (que, desde luego, puede ser no observable) en el que participen los alumnos voluntariamente. Por ejemplo, si se piensa en un adolescente que quiere realizar una iniciativa de reformas al artículo 400 del Código Penal Federal que le encargó el maestro, el propósito para realizar dicho proyecto será el impulso interior del adolescente que lo hará perseverar frente a obstáculos y dificultades que ello implique. Esto genera una predisposición a los recursos interiores propios del conocimiento y el pensamiento. Su atención estará dirigida a ver qué tipo de figura jurídica se configura, lo que orienta su pensamiento, dirige su estudio del proyecto de resolución y extrae de la

³³ Supra “1.1.5: Segunda aportación internacional: Métodos Activos de enseñanza del Derecho”, punto 7 William Heard Kilpatrick.

jurisprudencia y doctrina la información necesaria y las pone a prueba como supuestas soluciones al caso³⁴.

El propósito, al contemplar el Método de Proyectos define el éxito; el logro progresivo del éxito en relación a metas subordinadas trae consigo la satisfacción por las sucesivas etapas consumadas. Por lo tanto, el propósito brinda el poder de motivación, hace accesibles los propios recursos, guía el proceso hasta su fin ya programado y, gracias a este éxito satisfactorio, se fijan en la mente y en su carácter las etapas avanzadas como parte de un todo.

4.1.4. El elemento de añadir la Didáctica Crítica Jurídica.

La propuesta es un Nuevo Modelo de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho que le permita al docente de Derecho promover en el aula relaciones más amplias y diversas, tanto con los contenidos y conocimientos jurídicos, como con la realidad. Este modelo está basado en el deseo de los docentes que quieran dejar el dogmatismo y posiciones autoritarias en sus grupos y busquen la variedad y la amplitud de los conocimientos, esto es, concebir la enseñanza como una forma de vinculación con la realidad y no como un terreno de cristalización del conocimiento. Para lograr la coherencia del modelo que se plantea, tenemos que estar pendientes de la compatibilidad entre lo teórico conceptual y lo empírico referencial. El docente amplía su práctica cuando el alumno ejercita formas de pensar que le permite operar sobre los contenidos de la unidad temática y su experiencia personal. El modelo propone llevar al alumno a pensar la realidad desde una visión teórica y que explique los fenómenos de su realidad cambiante. Así es como constatamos que el pensamiento dogmático es un obstáculo para el pensamiento crítico.

En contexto y al igual que Margarita Pansza González, concebimos a la didáctica como la teoría de la enseñanza y no una metodología de enseñanza porque esta reduce la didáctica a un instrumento. El argumento de que la didáctica es una teoría se fundamenta en que una teoría es científicamente válida cuando explica los comportamientos de otros procesos pertenecientes al mismo dominio, aun cuando todavía no hayan sido experimentados; así como que cuando se impone la necesidad de formular una teoría de mayor amplitud a la establecida hasta entonces, por haberse descubierto hechos que no pueden ser explicados,

³⁴ Landon E. Beyer. Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada 1997, págs. 503-521.<<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>>, [Consulta: 30 marzo 2007].

resulta indispensable que la nueva teoría, además de explicar los hechos conocidos (entre los cuales se encuentran incluidos los que impusieron la necesidad de hacer esa nueva interpretación explicativa), también permita la predicción o anticipación racional de otros hechos y haga posible su verificación experimental (Pansza, 1992: 52-57).

El construir una teoría didáctica es un esfuerzo permanente, nos permite organizar nuestra práctica en una forma menos inmediatista y reactiva. Ello nos dará elementos para someter la realidad a criterios ordenadores que orienten nuestra acción. Si la teoría didáctica tiene coherencia interna, sigue siendo válida porque ayuda a explicar hechos que no han sido experimentados.

Con Didáctica Crítica Jurídica, nos referimos al rompimiento de la condición dada de un objeto, atendiendo al proceso de estructuración que explique la concepción de lo que es la realidad. Requiere de una forma de razonamiento objetivo, activo, objetivo y comprensivo, así como flexible a los desajustes, que obligan a profundizar en ellos. Es una reflexión sobre su actividad contextualizada dentro de una realidad social e institucional, al mismo tiempo que la condiciona, marca posibilidades de transformación y limita acciones del docente. Puede trabajarse desde una visión histórica y holística. Se debe recuperar la relación teórica y práctica para construir el conocimiento en el marco de las alternativas posibles; este proceso difícil, es llamado praxis. La didáctica crítica ubica el estudio del fenómeno educativo en dimensiones de tiempo, espacio y movimiento (Pansza, 1992: 58).

Cuando se hizo referencia a las características del Derecho, se habló del enciclopedismo como obstáculo para que los alumnos usen el saber acumulado para pensar en los problemas que la realidad le plantea; del conocimiento como mera acumulación de información acabada y estática, incuestionable, intrabajable y que refuerza la memorización y no la inteligencia; de la acumulación de conocimientos jurídicos que son atesorados como valiosos en sí mismos en el que el alumno es espectador y no un sujeto histórico partícipe; y de que el dogmatismo no estimula la reflexión, permite la sabiduría efímera, donde el alumno renuncia gradualmente a ser creador para ser consumidor. En este plano, la didáctica crítica propicia la búsqueda de la verdad en el conocimiento históricamente transmitido para desechar lo ideológico e inexacto; recupera la realidad como un todo dialéctico; crea una conciencia crítica como construcción histórica en la que la dinámica de las relaciones sociales

resulta central para la construcción de las interpretaciones, problemas, explicaciones y teorías (Pansza, 1992: 58).

Ahora bien, la didáctica tradicional, en sentido estricto, es útil para establecer de manera esquemática las características del proceso didáctico: 1) mediación; y 2) la interacción y comunicación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje; así como las relaciones que se establecen entre ellos.

1) La mediación se refiere a cómo la actividad del profesor repercute en los alumnos. Considera dos elementos: el contenido y el alumno. Así la mediación se da entre el alumno y el objeto de conocimiento, es decir, entre las estrategias cognitivas del alumno y el objeto de aprendizaje.

La importancia de la didáctica radica en que las estrategias específicas de enseñanza que utiliza el profesor para mediar en el contenido de la enseñanza, es lo que ha demostrado el mejor rendimiento escolar de un alumno. Esto es, la actividad del maestro modela las estructuras de pensamiento de aquél.

2) La interacción y comunicación: son dos elementos del proceso didáctico, que imponen los siguientes elementos:

- Profesor y alumno intercambian mensajes: emisor y receptor.
- Los mensajes son de naturaleza variada: intelectuales, afectivos, informativos, persuasivos.
- La comunicación varía en función del contexto (formal o informal, espontánea o sistemática).
- Los mensajes se comunican en diversos lenguajes (verbal, icónico o práxico) (Medina y Mate, 2002: 159).

4.1.4.1. Elementos del proceso didáctico.

Los elementos del proceso didáctico son:

Cuadro # 13: Elementos del Proceso Didáctico (Medina y Mata, 2002: 160).	
Método	Camino lógico para hacer algo o vía que conduce a un fin; y el fin es la enseñanza o el aprendizaje de ahí que exista el método de aprendizaje y el método de enseñanza. El método implica fases en una secuencia temporal y lógica, mismas que deben justificarse, aduciendo porque se sigue determinada secuencia y no otra, dicha función es de la metodología didáctica. <i>“El método se concreta en una variedad de procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas. Lo que se diga del método es aplicable a la estrategia”</i> . Ver el cuadro siguiente # 14: “Método de la didáctica”.
Técnica	Se determina conforme a la tarea.
Estrategia	Secuencia de actividades que el profesor decide como pauta de intervención en el aula. Hay dos tipos de estrategia: estrategia de enseñanza y estrategia de aprendizaje. <i>“El resultado del aprendizaje se determina por la estrategia que use el profesor”</i> . Ver el Cuadro # 15: “Estrategias didácticas”.
Actividad	Se determina conforme a la tarea.
Tarea	Es una actividad que debe realizarse en un tiempo y en una situación determinados.
Procedimiento	Actividad en cuyo desarrollo se sigue una secuencia u orden determinado.

El Método de la Didáctica tiene como función justificar racionalmente el método que utiliza y esto se hace adecuando la acción didáctica a: 1) la finalidad; 2) al alumno; 3) al contenido; y 4) al contexto.

1 Cuadro # 14: El Método de la Didáctica (Medina y Mata, 2002: 166).	
La finalidad	Esta debe atender a los fines educativos, a los valores que deben estar inmersos en los contenidos y a los objetivos planteados.
Al alumno	Es precisamente en esta parte donde es indispensable aplicar los paradigmas educativos que hemos analizado en el transcurso de esta investigación. Tratándose del paradigma cognoscitivo, estaríamos en el supuesto de establecer dos principios metódicos: a) Partir del nivel de desarrollo cognitivo del alumno y b) Promover aprendizajes significativos tales como: I) Aprendizaje por inclusión; II) Aprendizaje supraordenado; III) Aprendizaje subordinado; y IV) Aprendizaje combinatorio.
Al contenido	Debe tener en cuenta la estructura conceptual del Derecho. Hay que tener presente que las disciplinas mantienen relación entre sí, lo que a su vez permite que el aprendizaje se a transferible a otras disciplinas. La didáctica va de la interdisciplinaridad a la globalización de ideas, y a través de dicha transferencia logra su cometido. Es aquí donde se deben aplicar los principios para construir materiales significativos a que ya aludimos, a saber: <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos relevantes e inclusores: Para poder enseñar a partir de esquemas conceptuales de los alumnos, éstos deben tener conocimientos

	<p>relevantes e inclusores, tal es el caso de cuando se quiere enseñar que es el periodo de ofrecimiento de pruebas en un juicio, el alumno en principio debe poseer los conceptos de juicio, Derecho, acción, excepción... etcétera.</p> <ul style="list-style-type: none"> • De conceptos generales avanzar a específicos: Consiste en que el alumno conozca los conceptos generales o inclusores para avanzar a los conceptos más específicos. Ejemplo: saber primero que son los títulos ejecutivos para luego explicar qué es un pagaré, un cheque, una letra de cambio, etcétera. • Mostrar las relaciones de los elementos posteriores con los anteriores y de aquellos entre sí. Ejemplo: la relación que hay entre títulos ejecutivos y pagarés en su literalidad. <p>Establecer ejemplos concretos: La ejemplificación debe ser en principio sobre los conceptos más importantes para reforzarlos.</p>
<p>Al contexto</p>	<p>Atiende a las condiciones (socioculturales, naturales y familiares del alumno) en que se desarrolla el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor debe conocer las características del contexto en que se desenvuelven los alumnos, dado que dicho contexto media su personalidad. Ejemplo: el contexto de inflación del país influye en la motivación del alumno para seguir adelante. • Seleccionar contenidos en función de las peculiaridades del contexto: atender a los contenidos peculiares o particulares en las que se desenvuelve el alumno. • Seleccionar estímulos ambientales, adecuados a la situación de enseñanza-aprendizaje. Ejemplo: visita a un Ministerio Público para conocer su organigrama. <p>Desarrollar una acción compensatoria de las deficiencias originadas en el entorno social y familiar. <i>“Aunque la escuela no puede resolver los problemas estructurales, derivados de una distribución injusta de la riqueza o de una situación familiar desestructurada, al menos puede colaborar en la solución de estos problemas potenciando el desarrollo lingüístico y mental del alumno con acciones específicas”</i></p>

Las estrategias didácticas: se dividen atendiendo a los elementos del proceso didáctico: 1) Profesor, 2) Alumno, 3) Contenido, 4) Contexto (Medina y Mata, 2002: 167).

<p>Cuadro # 15: Estrategias Didácticas (Medina y Mata, 2002: 167-179).</p>	
<p>Estrategias referidas al Profesor</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar el contexto o ambiente de aprendizaje. Para potenciar el valor educativo del contexto, el profesor debe seguir las siguientes estrategias. • Moverse a través de la clase. • Dirigirse a los alumnos de la zona marginal (donde no llega la influencia de profesor y alumno). • Cambiar de sitio periódicamente a los alumnos. • Sugerir a “los de atrás” que se vengan

		<p>hacia delante.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar la elección de puesto como indicador de autoestima y aprecio por la clase.
	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre los objetivos. Los alumnos deben saber que van a aprender y porqué. Estrategias sugeridas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer los objetivos con lenguaje claro. • Informar sobre lo que se pretende y sobre cómo hacerlo. • Conectar los objetivos con tareas ya realizadas y con propósitos generales. • Utilizar ejemplos e información redundante para clarificar conceptos. • Si el trabajo es complejo, mostrar trabajos anteriores de diversa calidad y analizar aciertos y errores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Centrar y mantener la atención; algunas estrategias que ayudan son: 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar el humor como estímulo para despertar la atención. • Plantear las informaciones como una novedad. • Hacer uso de las referencias personales. • Utilizar recursos didácticos disponibles.
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la información. La información abarca tanto los contenidos como las tareas de aprendizaje; se sugieren estas estrategias: 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el conocimiento significativo: se debe potenciar la organización personal del contenido por parte del alumno, para ello se le ofrecen organizadores o pistas de codificación: estructural, semántico-conceptual, referencial y personal. • Neutralizar la pérdida informativa de los mensajes. Procurar que los mensajes sean sencillos, que las unidades de información sean breves, que se relacionen con ideas familiares y con temas generales, y que se impregnen de connotaciones personales. • Reforzar la comprensibilidad de los mensajes. El mensaje debe ser ordenado y breve, y el mensaje debe ser mostrado en diversos códigos: verbal, práxico (gestos, movimientos), icónico (imagenes).
	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar los recursos. Los recursos son una fuente entre las palabras y la realidad. Estrategias: 	<ul style="list-style-type: none"> • Usarlos supone una novedad. • Motivan, en cuanto diversifican la vía verbal. • Estructuran la realidad. • Configuran el tipo de operación mental. • Discutan la actividad del alumno. <p>Transmiten valores.</p>

	<p>Diseñar las relaciones de comunicación. La comunicación es multidimensional, pues incluye propósitos, procesos y sujetos muy diferentes que no siempre se logran relacionar y hacer compatibles.</p>	
	<p>1) Enseñanza directa o explícita: Para que el alumno aprenda, los materiales y la presentación del profesor deben ser claros e inequívocos. Técnicas:</p>	<p>1.1) Enseñanza explícita y estructurada en pasos graduales. 1.2) Demostración y ejemplos con material nuevo. 1.3) Práctica guiada, que permite preguntar al alumno, comprobar su comprensión, corregir los errores y reforzar el aprendizaje. 1.4) Práctica sistemática. 1.5) Dominio de cada paso por el alumno. 1.6) Trabajo autónomo del alumno con material nuevo, sin ayuda. 1.7) Evaluación mediante test criterios.</p>
	<p>2) Enseñanza recíproca:</p>	<p>2.1) Discusiones entre profesores y alumnos articula el problema del aprendizaje y ayuda a resolverlo adecuadamente. Guía a la consecución de metas. 2.2) Guía del razonamiento. Consiste en plantear interrogantes al alumno para que construya relaciones lógicas entre la información nueva y la anterior.</p>
	<p>3) Estrategias positivas del aprendizaje verbal significativo: 3.1) Resumen: al término o parte de una exposición sintetizar el contenido permite captar relaciones entre elementos de la estructura de un tema.</p>	
	<p>3.2) Repetición: exponer de nuevo un contenido, en el transcurso de la exposición o al final. Para que esta técnica sea efectiva, debe tenerse en cuenta las siguientes</p>	<p>3.2.1) Repetir poco. 3.2.2) Repetir sólo lo fundamental. 3.2.3) Repetir cuando parece no haberse entendido. 3.2.4) Utilizar, en lo posible, la misma forma lingüística. 3.2.5) Hacer intervenir al alumno.</p>

	normas:	
	<p>3.3) Focalización: consiste en llamar la atención sobre ciertos contenidos fundamentales o difíciles de comprender, tales como los conceptos más complejos y los contenidos imprescindibles para comprender otros. Se realiza de tres modos:</p>	<p>3.3.1) Verbalmente: mediante frases específicas y variaciones de ritmo, tono e intensidad de la voz (Ejemplo, decir “Atención a esto”) 3.3.2) Gestualmente: con gestos, cambios de postura y movimientos en el aula. 3.3.3) Gráficamente: (Ejemplo, utilizando la pizarra o el proyector).</p>
	<p>3.4) Clarificación: se utilizan los siguientes procedimientos:</p>	<p>3.4.1) Verbales; Ejemplos: anécdotas o hechos reales. 3.4.2) Prácticas; observaciones de fenómenos u objetos, experimentos y demostraciones. 3.4.3) Instrumentales; recursos didácticos materiales.</p>
	<p>3.5) Preguntas. Los tipos de preguntas son:³⁵</p>	<p>3.5.1) Memorística: para recordar contenidos. 3.5.2) Aplicativa: para conectar teoría y práctica. 3.5.3) Demostrativa: para dar razones. 3.5.4) Clarificadora: para aplicar el contenido. 3.5.5) Disciplinaria: para llamar la atención del distraído. 3.5.6) Estimulante: para motivar. 3.5.7) Focalizadora: para focalizar.</p>
	<p>➔ Según la amplitud de la respuesta, éstas pueden ser:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abiertas: la elaboración de la respuesta por el alumno deberá ser con sus propias palabras. • Cerradas: se espera una respuesta concreta o una definición.

³⁵ Supra: Anexo 4: preguntas como elemento de guía y estructura para la atención del lector de la obra: MARDONES, J.M. y Ursua, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, 2ª reimpresión de la 1ª ed. De 1999, Ed. Coyoacán, México:9-12.

	<p>➔ Factores que inciden en una pregunta:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nivel de dificultad: debe adecuarse al contenido pero, a la vez, debe adecuarse al nivel cognitivo del alumno y al que se <u>pretende conseguir</u>. Para esta exigencia se requiere: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Formular preguntas diferentes, en función de la capacidad del alumno. ➤ Si el aprendizaje se refiere a habilidades básicas, las preguntas deben ser frecuentes pero fáciles de responder. ➤ Si el aprendizaje de los contenidos son complejos, las preguntas serán difíciles. ➤ La mayoría de las preguntas (75%) deben ser fáciles de manera que todos los alumnos las puedan responder.
	<p>➔ Para la formulación de preguntas, se debe tener en cuenta normas referentes a su contenido:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Que sugiera la respuesta. ◆ Que no implique optar entre dos soluciones (No/Si) ◆ Que se refiera a ideas básicas. <p>Que no se refiera a varios contenidos. Es decir, que simultáneamente no haga 2 preguntas implícitas en la misma proposición. Ejemplo: “¿Fue usted ayer con su hermano Ricardo al cine para preguntarle si su esposa se había divorciado con motivo de la demanda entablada en su contra?”</p>
	<p>➔ Normas para la presentación de las preguntas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciarla con claridad y concisión, evitando la ambigüedad y el equívoco. - Dirigirla a todos los alumnos y, tras un tiempo de espera, indicar quién puede o debe responder. Así, todos se obligan a pensar la respuesta. - Dejar tiempo para comprender la pregunta y elaborar la respuesta. - No insistir con el alumno que no sabe responder. - Adoptar un tono de voz que inspire confianza.
	<p>Las técnicas se dirigen a conseguir objetivos, y los tipos de OBJETIVOS son: <u>1. Objetivos referidos al contenido:</u> Proporcionan información sobre un tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Sintetizar gran cantidad de información. b. Situar la información en su contexto científico. c. Presentar métodos de indagación. d. Indicar fuentes de información. e. Presentar información actualizada. f. Hacer síntesis o recapitulaciones, a lo

<p><u>2. Objetivos referidos al alumno.</u></p>	<p>largo o al final de la unidad didáctica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Estimular el interés por un tema y por el trabajo individual. ◆ Hacer accesible el conocimiento de temas complejos. ◆ Ahorrar tiempo y esfuerzo de aprendizaje. ◆ Reforzar el aprendizaje. ◆ Fomentar el desarrollo lingüístico (capacidad de escuchar y expresarse) ◆ Para que las técnicas dirigidas a conseguir objetivos sean eficaces y coherentes, deben cumplirse con las siguientes tres condiciones: ◆ Tener en cuenta el nivel de desarrollo del alumno, referido a aquellas capacidades relacionadas con la estrategia expositiva: competencia lingüística, atención y comprensión verbal.
<p>Estrategias para relacionarnos con la exposición del maestro:</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Utilizar un tono de voz adecuado, haciendo variaciones y evitando la monotonía. b. Cuidar la forma lingüística (articulación, léxico y estructura sintáctica de la frase) c. Acompañar la expresión verbal con gestos y movimiento corporal. d. Armonizar la fluidez verbal y el ritmo (cambios de ritmo, pausas y silencios).
<p>Estrategias para promover la motivación del alumno (implicar al alumno en la exposición):</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dar a conocer los objetivos. ➤ Establecer pausas para incitar a la reflexión personal u ordenar el pensamiento. ➤ Aludir a experiencias personales del alumno. ➤ Suscitar problemas, planteando interrogantes. ➤ Despertar la admiración y el asombro. ➤ Proporcionar al alumno esquema sobre el contenido. ➤ Realizar actividades durante la exposición (cuadros, esquemas, gráficos, notas). ➤ Utilizar recursos visuales. ➤ Aplicar refuerzos positivos.
<p>Estrategias para promover la aplicación práctica, a través de:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustrar con ejemplos lo expuesto. • Reflexionar lo que se está explicando con otros conceptos ya adquiridos. • Que el alumno busque situaciones en

Estrategias referidas al alumno		las que aplique lo aprendido.
	Estrategias para adecuar la estructura del contenido:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar contenidos significativos. ▪ Estructurar los contenidos coherentemente. ▪ Realizar recapitulaciones y síntesis.
	<p>1. Estrategias Cognitivas de Aprendizaje:</p> <p>Conjunto de procesos que facilitan la realización de tareas intelectuales.</p>	<p>Resolución de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar el problema mediante una representación del mismo, que guíe la solución. ▪ Comprender el problema a través de la información pertinente. ▪ Identificar una solución. ▪ Aplicar la solución (operaciones a realizar). ▪ Evaluar la solución (ventajas y desventajas de la elección ante otras opciones.) <p>Auto instrucción. Consiste en que el alumno diga cómo debe actuar al realizar una tarea y lo capacita para centrarse en el problema e identificar una estrategia para solucionarlo.</p> <p>Autogestión del aprendizaje: consiste en que el alumno controle su conducta de aprendizaje. Se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autocontrol (es la auto observación y auto registro de la conducta). ▪ Auto-evaluación de la respuesta, de acuerdo con un criterio establecido. ▪ Auto-esfuerzo (deriva de la auto-evaluación) <p>Pensamiento con voz alta: describe verbalmente los procesos mentales implicados en la resolución de problemas.</p>
2. Técnicas de estudio o trabajo intelectual:	<p>1. Estrategias para obtener y elaborar información:</p> <p>1.1. Plan de trabajo: decir las estrategias de aprendizaje; decir la temporalización de actividades.</p> <p>1.2. Estrategias de lectura: la comprensión requiere de:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. Inferencia 1.2.2. Predicción. 1.2.3. Comprobación de hipótesis. 1.2.4. Aplicación del conocimiento 	

		<p>adquirido en el texto a otras situaciones nuevas. 1.2.5. Metacompreensión. (evaluar eficacia en la comprensión del texto y mejorarla).</p> <p>1.3. Estrategias de escucha: hacer apuntes.</p>
		<p>2. Estrategias para fijar y retener información. 2.1) Estrategias para memorizar: 2.1.1. Uso de acrónimos y acrósticos. 2.1.2. Recuerdo multisensorial. 2.1.3. Asociación de palabras con objetos familiares. 2.2) Estrategias para repetir lo aprendido, sin ver texto. 2.3) Estrategias para repasar lo aprendido, transcurrido un tiempo.</p>
		<p>3. Estrategias para reproducir o exponer la información. Si es oral se aplican las estrategias referidas al profesor. Pero si es escrita: 3.1. Elaborar un esquema previo. 3.2. Exponer ordenadamente las ideas (usar epígrafes diferenciados) 3.3. Relacionar las ideas, deduciendo nuevas aportaciones. 3.4. Formular conclusiones personales. 3.5. Usar adecuadamente el léxico y la frase (sin caer en vulgarismos ni ampulosidad) 3.6. Cuidar el formato tipográfico</p>
	<p>3. Estrategias Metacognitivas Aprendizaje: de</p>	<p>Se sitúan en un nivel superior de la actividad cognitiva. Es un conocimiento sobre el conocimiento. Consiste en pensar en los pasos dados en la solución de un problema. Se trata de conocer lo que conocemos y sabemos, y cómo lo conocemos y almacenamos en la memoria a largo plazo, facilita el uso de lo que se conoce y hace posible mejorar el propio conocimiento.</p>

<p>Estrategias referidas al contenido:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de introducción o motivación. • Actividades de conocimientos previos (permite conocer los errores y opiniones de los alumnos). • Actividades de desarrollo (para adquirir conocimientos nuevos y comunicar a otros lo elaborado). • Síntesis y resúmenes (facilita la relación de contenidos) • Contrastar ideas nuevas con previas. • Refuerzo y recuperación de conocimientos previos. • Ampliar los conocimientos más allá de lo programado. 	
	<p>→ Para organizar y presentar el contenido:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Esquema conceptual. Ejemplo: el índice. • Redes semánticas o conceptuales (relación que se establece entre los significados). Ejemplo: técnicas del árbol. • Mapas cognitivos o conceptuales (relaciones de orden jerárquico entre conceptos en forma de proposiciones, donde cada uno de los conceptos de menor rango termina con un ejemplo).
	<ul style="list-style-type: none"> • → Procedimientos de enseñanza: 	<p>Inductivos: se sigue el proceso de observar, experimentar, abstraer y generalizar; se va desde el contacto directo con el objeto hasta la formación del concepto. Ejemplo: objeto redondo → concepto de redondez.</p> <p>Deductivos: es un proceso inverso al inductivo. Va desde el concepto a la comprobación en la realidad. Se sigue el proceso de aplicar, comprobar y demostrar. Ejemplo: del concepto redondez → señalar objetos que cumplan con esa propiedad.</p> <p>Analíticos: es dividir un concepto complejo en sus partes para comprenderlo (analizarlo). Ejemplo: para comprender “el hambre en el país” hay que ver cuáles son sus causas.</p> <p>Sintéticos: incluye varias operaciones cognitivas: la conclusión, la definición y el resumen.</p>

Estrategias referidas al contexto.	Estrategia de tutoría entre compañeros:	El alumno más aventajado enseña a otros, supervisado previamente por el profesor.
	Estrategia de aprendizaje en grupo cooperativo:	Se trabaja y se resuelven tareas en grupo, cuyos miembros tienen diferentes capacidades y dominio de la tarea. En el grupo, todos los miembros comparten el liderazgo; el profesor estructura una tarea y asigna una función a cada uno de los miembros. El resultado es el esfuerzo común. Es fructífera para los que tienen un malo auto concepto, pues el éxito grupal lo satisface.
	Estrategias de colaboración.	<ul style="list-style-type: none"> • Resumir y recordar información a otros. • Responder e intercambiar preguntas críticas sobre los aspectos de un tema. • Explicar a detalle lo relevante. • Asegurarse de que es comprendido. • Aplicar las explicaciones e instrucciones. • Observar la actuación de otros y corregir los errores. • Hay que agrupar de distinta forma.

4.1.4.2. Elementos de la planeación de la didáctica.

Mucha razón tiene el dicho que se comenta en las salones de clase, respecto de que la espontaneidad e impulsividad en clase no es ética para un profesor.

Cuadro # 16: Elementos de la Planeación Didáctica (Junta de directores del CCH, 2001: 8-12.)			
OBJETIVOS Para qué enseñar	Desarrollo de capacidades:	Los objetivos deber ser definidos en términos de capacidad, potencialidad del alumno para realizar una actividad determinada.	Requisitos de los objetivos:
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ cognitivas ➤ Afectivas ➤ Psicomotrices ➤ Comunicativas ➤ Sociales 	<p>El objetivo es una capacidad aplicada a un contenido; ejemplo:</p> <p>“Redactará un texto expresivo (capacidad) especificando la situación comunicativa y el esquema de comunicación correspondiente (contenido)”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Claridad en su planteamiento (en infinitivo). 2. Identificar a qué contenido pertenece: De conceptos, de actitudes, o de habilidades. 3. La capacidad: Cognitiva,

		“Distinguirá (capacidad) la motivación y la recombinación como fuente de variación genética (contenido)”	Psicomotriz, Afectiva, Comunicativa y de inserción social ¿qué se espera de alumno? 4. Flexibilidad para adoptar el contenido a los aspectos individuales del aprendizaje.
CONTENIDOS Qué enseñar	Aprender a aprender: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contenidos conceptuales (conocimientos)- Aprender a Informarse. ▪ Contenidos procedimentales (habilidades)- Aprender a Hacer. ▪ Contenidos actitudinales (valores)- Aprender a Ser 	Requisitos de los contenidos deben ser: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Validez. Si logran los objetivos propuestos. ➤ Significativos. Si incluyen contenidos que conciernen a la realidad. ➤ Adecuados. Si se adaptan a la competencia cognitiva del alumno. 	
		Los contenidos deben de ir de: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Lo simple a lo complejo. ➤ Lo próximo a lo distante ➤ Lo conocido a lo desconocido ➤ La solución de problemas. 	
ESTRATEGIAS Cómo enseñar	Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir información ▪ Interpretar información ▪ Analizar información ▪ Organizar información ▪ Comunicar información 	Motivación (de la información e ideas).	Tiene que ver con explicaciones, textos, preguntas, etcétera. que introduce a los alumnos en el aspecto de la realidad que se van a aprender.
		Conocimientos previos.	Son los que se realizan para conocer las ideas, opiniones, errores y aciertos de los alumnos.

		Desarrollo.	A partir de una dinámica grupal, material escrito, etcétera. permiten conocer los conceptos, procedimientos o actitudes que van adquiriendo los alumnos.
		De refuerzo.	Son las diseñadas por los alumnos con dificultades o problemas de aprendizaje.
		De recuperación.	Tareas, ejercicios, trabajos que se programan por los alumnos que no han adquirido los conocimientos tratados.
		De retroalimentación.	Explicaciones o actividades que mantienen al alumno en una interacción continua y significativa con el contenido de la asignatura.
MATERIALES Y RECURSOS Con qué enseñar	Impresos Recursos Desarrollar destrezas Audiovisuales Habilidades intelectuales Equipo de laboratorio Nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Libros de texto ▪ Paquetes didácticos ▪ Manuales ▪ Videos ▪ Mapas ▪ Diapositivas ▪ Páginas Web ▪ Softwares ▪ Videoconferencias. 	El empleo de materiales propicia: la concentración, el desarrollo de explicaciones, la participación activa, el gusto estético, la posibilidad de la investigación, el impulso a la creatividad, la ampliación del conocimiento, etcétera.

EVALUACIÓN Qué aprendizajes se obtuvieron	<p>TRES MOMENTOS DE EVALUACIÓN:</p> <p>Diagnóstica (inicio). Al inicio del curso, es de las diferentes unidades con el fin de conocer si tienen los prerrequisitos para comprender los temas a tratar, así como para conocer los conocimientos previos y habilidades que tienen los alumnos respecto al nuevo aprendizaje a enseñar.</p>	<p>Qué, cómo, cuándo y con qué evaluar:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hay que tomar en cuenta la diferenciación de los contenidos para cada unidad. 2. Hay que saber si se evalúan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; y estimarlos como productos de aprendizaje. 3. Tener en cuenta que evaluar no sólo es medir el logro de los objetivos previamente definidos, sino atender y valorar los procesos y resultados de la intervención educativa. 	<p>Instrumentos de la evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pruebas objetivas (Opciones, correspondencia, relación múltiple, etcétera.) ➤ Examen oral y escrito. ➤ Trabajos temáticos o de composición. ➤ Observación participante. ➤ Ensayos. ➤ Reportes de investigación. ➤ Trabajo en equipos.
	<p>Formativa (durante- Instrumentos Cualitativos y Cuantitativos) Aplicable durante todo el curso, se registran avances, errores y se obtiene información para ajustar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Sumativa (final). Aplicada al terminar la secuencia de aprendizajes para comprobar la eficacia del proceso mediante diferentes técnicas de</p>		

	evaluación; se logran acreditar, certificar y calificar los niveles adquiridos.		
--	---	--	--

Para repensar la información anterior en un plano de la enseñanza del Derecho, hay que responder a tres cuestiones:

- 1) La concepción del Derecho,
- 2) Las formas de enseñarlo y
- 3) Los objetivos de la enseñanza.

Estas tres preguntas conforman lo que denomino una “concepción general de la enseñanza del Derecho” y toda Facultad de Derecho que forma parte de una Universidad privilegia al menos una. Sólo para descargar la voluntad de cambio, presentamos algunas técnicas y estrategias que favorecen lo que se puede denominar como “aprendizaje significativo”.

Cuadro # 17: Técnicas y Estrategias (Gozáñi, 2001: 31)

Técnicas y estrategias	De qué tratan	Capacidades y actitudes que favorecen
Estudio de casos	Trabajo de análisis sobre un caso concreto real o simulado en el que hay que resolver un problema o interpretar lo que sucede.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y para la resolución de problemas
Trabajo por proyectos	Definición de un objetivo común y de las acciones para lograrlo con adjudicación de responsables para cada tarea y los plazos en que se deben realizar	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la resolución de problemas. • Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar una tarea. • Capacidad para trabajar en equipos. • Actitud responsable frente a la tarea asignada.
Taller laboratorio	Aprendizaje por la práctica sobre un tema determinado en el que se trabaja individualmente o por grupos y se presentan conclusiones.	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para la resolución de problemas. • Capacidad para el trabajo en equipos.
Debate	Intercambio fundamentado de ideas diferentes con un moderador o coordinador	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y crítica. • Actitud de rigurosidad científica. • Capacidad de argumentar. • Capacidad de expresar ideas claramente. • Capacidad de liderazgo.
Simulaciones, dramatizaciones o juegos o roles	Vivenciar o experimentar una situación para luego analizar sus implicancias. Algunos alumnos son actores y otros "observadores" de la situación	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y para la resolución de problemas. • Capacidad de descentración (ponerse en lugar de otro). • Capacidad para oír y criticar. • Actitud flexible. • Capacidad de argumentación. • Capacidad de observación.
Seminarios, simposios, mesas redondas y paneles	Estudio, investigación o presentación de un tema o problema en el que pueden intervenir expertos o alumnos orientados por un especialista	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y crítica. • Actitud de rigurosidad científica. • Habilidad para el manejo adecuado del tiempo. • Capacidad para el trabajo en equipos.
Grupos de estudio con guías de estudio	Llevar adelante el estudio específico de un tema con la guía de un tutor o de una orientación escrita previamente elaborada por el profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y crítica. • Actitud de rigurosidad científica. • Capacidad para el trabajo en equipos.

Brainstorming (Tormenta de ideas)	Permitir el debate libre mediante la expresión libre de las ideas que el tema sugiera	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad. • Pensamiento flexible.
Trabajo en grupo	Desarrollo de una tarea común en la que participan varios alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de liderazgo. • Habilidad para la asunción de roles diferenciados. • Capacidad para el diseño, el desarrollo y la evaluación de proyectos. • Actitud abierta y flexible.
Guía de observación y/o experimentación	Trabajo fuera del aula con conclusiones escritas una vez finalizado	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de observación. • Capacidad para diseñar, desarrollar y evaluar un proyecto. • Capacidad para desarrollar ideas y expresarlas con claridad.
Construcción de redes conceptuales	Esquema en el que clarifican los conceptos relevantes de una teoría y las relaciones conceptuales entre ellos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de conceptualización. • Capacidad de análisis. • Actitud rigurosa frente a la información.

Cuadro # 18: Cómo Evaluar (Gozáñi, 2001: 34)		
¿Qué se hace?	¿Cómo se práctica?	Disfunción consecuente
Sólo se evalúa al alumno	Se analiza el nivel alcanzado a partir de conocer la aptitud de la "persona", antes que sus productos.	Sólo se analiza la capacidad histriónica; la memoria; la capacidad para sortear obstáculos (interpretando como tales a cada interrogación)
Sólo se evalúan resultados	Se toma en cuenta el promedio general de exámenes y se otorgan "promociones" (premios) o se adoptan nuevas rendiciones (castigos)	En este proceso no sólo interesan los resultados logrados sino también los presupuestos de los que se parte, las condiciones que se tienen, las estrategias que se utilizan, los ritmos de consecución, la proporción rendimiento/esfuerzo.
Sólo se evalúan los conocimientos	Se reduce a examinar lo que tienen los textos y la manera como el alumno lo interpreta	Es el reduccionismo externo. No hay evaluación del método de razonamiento.
Se evalúa principalmente la vertiente negativa	Se analizan más los errores del examen que los aciertos del alumno	Fracaso inmediato porque pone en práctica mostrar las debilidades que conducen a la inmediata frustración.
Se evalúa cuantitativamente	Se asigna una calificación numérica que es discrecional y tarifada	La numeración de las evaluaciones es compleja y esencialmente arbitraria. Un

Se evalúa incoherentemente con el proceso de enseñanza/aprendizaje	Es el examen adoptado con técnicas distintas a las que se enseñó (por ejemplo, el examen práctico como ejercicio de la memoria, frente a la enseñanza por el método de casos)	cuatro no tiene el mismo significado docente. El alumno estudia para el examen que define y descuida la atención en clase
--	---	--

4.1. 4. 3. Material jurídico-didáctico

Los materiales jurídico-didácticos son aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores. Para poder auxiliarse de los materiales didácticos es necesario saber qué concepción de aprendizaje compartimos. Para Gagné (1975: 45) el aprendizaje es un proceso que capacita al que aprende para modificar su conducta con cierta rapidez en una forma más o menos permanente, de modo que la misma modificación no tiene que ocurrir una y otra vez en cada situación nueva. En este sentido, un observador externo puede reconocer que ha ocurrido el aprendizaje cuando se percata de la presencia de una transformación en la conducta y también de la persistencia de esta transformación; dicha transformación tiene que ver con los resultados del aprendizaje:

1. Información verbal o conocimientos
2. Habilidades intelectuales
3. Estrategias cognoscitivas
4. Actitudes
5. Destrezas motoras (Gagné,1975:45)

De tal forma que un maestro podrá usar de forma eficaz los materiales didácticos, si antes sabe:

- Qué tipo de resultado de aprendizaje se espera apoye el material didáctico.
- A qué fase del aprendizaje se va a dirigir para saber dirigir su correspondiente evento de instrucción.
- Qué objetivos pueden lograrse a través de un material didáctico: reforzar; ejemplificar; practicar; complementar; identificar; recordar; y resolver problemas.

Los materiales didácticos actualmente se clasifican en:

1. Materiales auditivos

2. Materiales gráficos: Proyector de acetatos, Carteles, Pizarrón.
3. Materiales impresos: manuales, fotocopias, revistas, textos.
4. Materiales mixtos: audiovisuales, películas, videocassettes.
5. Materiales electrónicos (Softwares, Computadoras)
6. Materiales tridimensionales (Ixtli)
7. Materiales tecnológicos.

Cuadro # 19: Relación entre las Fases del Aprendizaje y los Eventos de la Instrucción (Ogalde y Bardavid, 1997: 20) y (Castañeda, 1979: 55)

Fase de motivación	Expectativa	Activación de la motivación
Fase de comprensión	Atención, Percepción selectiva	Informar al alumno acerca del objetivo
Fase de adquisición	Cifrado, acceso a la acumulación	Orientación de la atención
Fase de retención	Acumulación en la memoria	Estimulación de la recordación
Fase de recordación	Recuperación	Proporcionar orientación en el aprendizaje
Fase de generalización	Transferencia	Intensificación de la retención
Fase de actuación	Respuesta	Fomentar la transferencia en el aprendizaje
Fase de realimentación	Afirmación	Producir la actuación, proporcionar realimentación

4.1.5. El elemento de uso de la argumentación jurídica.

Es importante señalar que un objetivo de la enseñanza jurídica debe ser que los alumnos adquieran un buen nivel argumentativo; esto es importante porque hay que dotar a los estudiantes de altos niveles argumentativos que les permitan defender sus posturas frente, por ejemplo, a las normas vigentes pero válidas o que les permitan construir argumentativamente las opciones para colmar las lagunas existentes en el ordenamiento (Carbonell, 2004: 20-21).

A mayor abundamiento, para el uso de los elementos que propusimos en el apartado anterior, el “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas) y el “Moot Court” (Simulacro de Juicio), es indispensable que el maestro sepa utilizar y elaborar proposiciones de tipo argumentativas.

Aquí enfocamos a la argumentación jurídica en relación con la interpretación jurídica y su aplicación en el Derecho. Primeramente, la argumentación jurídica es una corriente de la filosofía del Derecho que se inicia después de la Segunda Guerra Mundial. El origen se encuentra en una serie de obras de los años cincuenta que rechazan la lógica formal, la lógica deductiva, en cuanto método para analizar los razonamientos jurídicos.

Es indiscutible que el estudio de la argumentación jurídica está directamente basado en el conocimiento de qué es un argumento desde el punto de vista lógico. Manuel Atienza (Garzón y Laporta, 1996: 232), precisamente orienta la definición de argumentación como el encadenamiento de proposiciones, puestas de tal manera que de una de ellas (las premisas) se sigue(n) otra(s) (la conclusión). En una inferencia válida deductivamente, si las premisas son verdaderas, entonces también necesariamente es verdadera la conclusión. Esa noción de argumento parece en principio aplicarse también a los diversos contextos jurídicos. Así, en el caso de la aplicación del Derecho, la decisión del juez –o, en general, del órgano aplicador- se acostumbra a presentar como el resultado de una operación lógica: a partir de una premisa mayor (la norma aplicable al caso) y de una premisa menor (los hechos considerados probados) se llega a la conclusión (el fallo). El esquema podría ser éste: siempre que se den las circunstancias X, debe ser la consecuencia jurídica Y; en el caso C se dan las circunstancias X; por lo tanto, en el caso C debe ser la consecuencia jurídica Y. De un fallo judicial que no adoptase (o que no puede reconstruirse según) esta forma deductiva, diríamos sin duda que carece de justificación; no sería una forma racional de aplicar el Derecho (Atienza, citado en Garzón y Laporta, 1996: 232).

Ahora bien, la argumentación jurídica no se agota en este tipo de argumentación lógica. Sin embargo, reconocemos que si un fallo judicial no adopta este tipo de deducción de premisas o no le es posible estructurarlas, carecería, entonces, de justificación y por ende, no sería una forma racional de aplicar el Derecho. Motivar una decisión judicial, en principio, significa proporcionar argumentos que lo sostengan. Sin embargo, se convierte en una obligación formal

de los tribunales de justificar una decisión, siendo suficiente presentar una sentencia en la que se de una fundamentación jurídica, un razonamiento de la resolución arribada, de cualquier forma, es la única permitida como control institucional sobre la labor del juez.

La argumentación jurídica es una parte de la interpretación jurídica, por lo que no hay que confundirla con ésta. Obviamente, la argumentación jurídica va más allá de la lógica jurídica – sin olvidar que es su fundamento-, porque los argumentos jurídicos pueden ser estudiados también desde una perspectiva que no es la de la lógica; por ejemplo, desde una perspectiva psicológica o sociológica, o bien desde una perspectiva no formal, como la lógica material o la retórica (Atienza, 1993:46).

Es por ello que acudimos de manera breve a su fundamento, la lógica jurídica, que de acuerdo con el jurista Eduardo García Máynez, los argumentos jurídicos que se fundan en la lógica formal son:

Cuadro # 20: Argumentos Jurídicos que se Fundan en la Lógica Formal (García Máynez, 2002: 7)	
1.- Argumento a contrario.	Cuando un texto legal encierra una solución restrictiva, en relación con el caso a que se refiere, puede inferirse que los no comprendidos en ella deben ser objeto de una solución contraria.
2.- Analogía.	<p>La Analogía resulta ser el argumento: <i>a pari</i>; <i>a majori ad minus</i>; y, <i>a minori ad majus</i>. Razonamientos que consisten en que en los casos en que haya una misma razón jurídica, la disposición debe ser la misma: <i>Ubi eadem ratio, idem jus</i>. Habiendo un caso imprevisto por la ley y uno previsto, se busca que la misma razón legal de éste, impere en aquél. Los tipos de argumentos jurídicos por analogía buscan descubrir la razón fundamental que ha inspirado a la ley, esto es, la <i>ratio juris</i>, y a partir de ahí, es posible la aplicación extensiva de una fórmula legal a casos no previstos en ella. Son los siguientes:</p> <p>2.1.- Argumento <i>a pari</i>. Cuando la aplicación por analogía es porque existe igualdad o paridad de motivos.</p> <p>2.2.- Argumento <i>a minori ad majus</i>. Cuando la aplicación por analogía es porque hay una mayor razón.</p> <p>2.3- Argumento <i>a majori ad minus</i>. Cuando la aplicación</p>

por analogía es porque hay una menor razón.

La interpretación, la hermenéutica jurídica así como la aplicación del Derecho, están vinculadas con la argumentación, sobre todo retórica, en el sentido de que hay que convencer de nuestra interpretación. De otra manera, no tendrán los demás por qué aceptar nuestra propuesta interpretativa. En principio hay que comenzar con que la argumentación alcance lo plausible y hasta lo verosímil, pero tenemos obligación de argumentar.

La argumentación jurídica tiene una función justificadora, con ello queremos decir, que otorga razones que muestran que las decisiones en cuestión aseguran la justicia, de acuerdo con el Derecho, con la pretensión de que dichas decisiones jurídicas se justifiquen de acuerdo a un modelo. Que una decisión tenga sentido en relación con el modelo o sistema significa, que satisface los requisitos de consistencia y de coherencia.

Cuadro # 21: Requisitos de la Argumentación (Atianza, 1993: 144)

Consistencia

Se basa en premisas normativas que no entran en contradicción con normas válidamente establecidas. El requisito deriva, por una parte, de la obligación de los jueces de no infringir el Derecho vigente y, por otra parte, de la obligación de ajustarse a la realidad en materia de prueba.

Coherencia

Consiste en estar de acuerdo con la noción de universalidad, en cuanto componente de la racionalidad en la vida práctica, al permitir considerar a las normas no aisladamente, sino como conjuntos dotados de sentido, porque promueve la certeza del

Derecho.

Es necesario hacer un paréntesis para distinguir los conceptos de argumentación analógica e integración por analogía.

Cuadro # 22: Diferencias entre Argumentación Analógica y Integración por Analogía (García Máynez, 2002: 155)	
Argumentación analógica	Integración por analogía
Se distingue por otorgar diversas formas de argumentar, <i>a pari</i> (o <i>a símili</i>), <i>a contrario</i> , o <i>a fortiori</i> ; en todas las cuales el argumento se funda en la falta de información en la norma jurídica.	Es un tipo de integración jurídica, que es una forma de llenar las lagunas en la ley, como también lo hace la equidad y los principios generales del Derecho, aceptados en nuestro sistema jurisdiccional mexicano.

Cuadro # 23: La Justificación en la Argumentación Jurídica	
Casos fáciles (Vigo, 1985: 37-38).	Casos difíciles (Atienza, citado en Garzón Valdéz, 1996: 236-237)
<p>Justificación interna</p> <p>Alude a los mecanismos de inferencia y a las premisas, en la cual el juez se reduce a efectuar una inferencia de tipo lógico deductivo y obtiene la validez de una inferencia a partir de premisas dadas. Pero, a veces, se necesita de criterios adicionales como el de universalidad, de coherencia y de aceptabilidad de las consecuencias lógicas o normativas, así como el</p>	<p>Manuel Atienza otorga una estructura al proceso de argumentación en los casos difíciles a través de “pasos racionales”:</p> <p>1.- Identificar cuál es el problema a resolver, esto es, en qué sentido nos encontramos frente a un caso difícil. Se trata de un problema de:</p> <p>1.1.- Relevancia, que se producen cuando existen dudas sobre cuál sea la norma aplicable al caso;</p> <p>1.2.- interpretación, que surgen cuando existen dudas sobre cómo ha de entenderse la norma o normas aplicables al caso;</p> <p>1.3.- Prueba, que se plantean cuando existen dudas sobre si un determinado hecho ha tenido lugar;</p> <p>1.4.- Clasificación, que surgen cuando</p>

<p>respeto a las reglas del discurso práctico general y otras del discurso jurídico.</p>	<p>existen dudas sobre si un determinado hecho que no se discute cae o no bajo el campo de aplicación de un determinado concepto contenido en el supuesto de hecho o en la consecuencia jurídica de la norma.</p>
<p>Justificación externa</p> <p>Se pregunta por la validez de las premisas mismas y las reglas de inferencia; las mayores dificultades aparecen aquí, dado que somete a prueba el carácter más o menos fundamentado de las premisas, va más allá de la lógica en sentido estricto.</p> <p>Toda justificación que sea apropiada legítima no sólo al juez que la dictó sino también a la norma.</p> <p>Una argumentación apropiada, según Rolando L. Vigo, quien realizó un exhaustivo tratado sobre la interpretación jurídica, es aquella que satisface lo siguiente:</p> <p>(...) -coherencia, no entra en contradicción consigo mismo ni con decisiones anteriores;</p> <p>-universalizable, vale para el caso y para todos los casos iguales que pudieran presentarse;</p> <p>-sincera, no se apoya en mentiras o falsedades a sabiendas;</p> <p>-eficiente, se orienta a respaldar concretamente la decisión u opinión expuesta;</p> <p>-suficiente, expresa todos los argumentos fuertes que se pueden aducir a favor del resultado interpretativo defendido;</p> <p>-controversia, atiende a</p>	<p>2.- Hay que determinar si el problema surge por insuficiencia de información (la norma aplicable al caso es una norma particular que no cubre el caso sometido a discusión) o por un exceso de información (la norma aplicable puede entenderse de varias maneras que resultan ser incompatibles entre sí). Esto tiene que ver con la consideración de la argumentación como un proceso de tipo informativo, en el cual se parte de una determinada información (la contenida en las premisas) para llegar a una información de salida (la de la conclusión). Cuando las premisas contienen toda la información necesaria y suficiente para llegar a la conclusión, argumentar es un proceso deductivo. Pero, normalmente, necesitamos argumentar en aquellas situaciones en que la información de las premisas es deficitaria, o bien excesiva (no en el sentido de redundante, sino en el de contradictoria), para poder llegar a la conclusión deseada.</p> <p>3.- Hay que construir hipótesis de solución para el problema, esto es, hay que construir nuevas premisas, para crear una nueva situación informativa que contenga ya una información necesaria y suficiente en relación con la conclusión. Por ejemplo, si se trata de un problema interpretativo por insuficiencia de información, la nueva premisa tendrá que consistir en una reformulación de la norma de que se parte, que dé lugar a una nueva norma que resulte ser suficientemente amplia –o suficientemente precisa- como para abarcar el caso sometido a examen. Si se tratara de un problema interpretativo por exceso de información, habría que optar por una de entre las diversas interpretaciones posibles de la norma en cuestión, descartando todas las demás.</p> <p>4.- Hay que pasar a justificar las hipótesis de solución formuladas, es decir, hay que</p>

<p>los argumentos del interlocutor e intenta rebatirlos racionalmente, y -contextualizada, se argumenta desde un cierto sistema jurídico, una comunidad lingüística, etcétera</p> <p>Tratando de recapitular lo expuesto en cuanto a las funciones que cumple la tarea justificatoria, ellas serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> -legitimadora, tanto del resultado como del sujeto interpretativo; de control por parte de las instancias revisoras; -informativa, al explicar cómo y por qué se adoptó tal interpretación; -persuasiva, en relación a los destinatarios directos o indirectos del resultado auspiciado, y -pedagógica, al contribuir al análisis y conocimiento del Derecho. 	<p>presentar argumentos a favor de la interpretación propuesta. Si se trata de un problema de insuficiencia de información, la argumentación es analógica y se distingue por sus diversas formas de argumentar, <i>a pari</i> (o <i>a símili</i>), <i>e contrario</i>, o <i>a fortiori</i>. Si se tratara de un problema de exceso de información, la argumentación tendrá lugar mediante el esquema de la <i>reductio ad absurdum</i>. Esta argumentación muestra que, por ejemplo, determinadas interpretaciones no son posibles, porque llevarían a consecuencia -fácticas o normativas- inaceptables.</p> <p>5.- Ir de las nuevas premisas a la conclusión, se trata del primer tipo de justificación, la deductiva. En conclusión, podría decirse que en el Derecho existen básicamente tres formas de argumentar (la deducción, la analogía y la reducción del absurdo) y un número indeterminado de argumentos substantivos, es decir, de enunciados o conjuntos de enunciados que cabe utilizar para la justificación de los pasos a dar en el contexto de esas tres formas y de las posibles combinaciones de esas tres formas.</p>
--	--

Hay conceptos de legalidad tan amplia que sin ellos no sería posible trabajar con validez en el camino de la verdad, como los axiomas y fundamentos que son como unos primeros principios que condicionan a todos los demás, que no son más que son como leyes del pensamiento para una estructura razonada de argumentación coherente, pues el conocimiento es posible gracias a la unidad del pensamiento, por lo que los principios de identidad y de no contradicción, son explicaciones de esta unidad del pensamiento (Dión Martínez, 1990:46-50).

Cuadro # 24: Leyes del Pensamiento (García Máynez, 1999: 27-47 y 110-167)

<p>Principios de identidad</p>	<p>Es captado en intuición inmediata hasta por el mismo sentido común, puesto que no necesita de mayor demostración.</p> <p>Ej. El libro es el libro ↔ A = A</p> <p>Todo ser es uno y el mismo, todo objeto es idéntico a sí mismo; todo lo que es; si una proposición es verdadera, entonces es verdadera. En otras palabras: Cuando en un juicio el sujeto es idéntico total o parcialmente al predicado, el juicio</p>
--------------------------------	---

	<p>es necesariamente verdadero. Declarar que $A=A$ es válido sólo en el caso de que ninguno de los términos de la proposición pueda ser alterado en su contenido o en extensión, es seguir teniendo imagen de la realidad de la existencia. En contra de la tautología aparente, no debe descuidarse la necesidad de la supremacía lógica que ya no requería de otro principio que fundamente éste como subsistente en el pensamiento de por sí.</p>									
<p>Principio de no contradicción</p>	<p>Es el fundamento de todas las verdades, la lógica lo considera como la negación del principio de identidad. Ninguna proposición es al mismo tiempo verdadera y falsa; ningún objeto puede ser y no ser al mismo tiempo; nada que es, no es. Si una proposición es verdadera, entonces no es falsa.</p> <p>Ej. Este libro no es libro \leftrightarrow A no es no-A.</p>									
<p>Principio de tercero excluido</p>	<p>Muestra la forma negativa del anterior principio, ya que excluye o deja fuera una tercera posibilidad entre lo que es y lo que no es. Ejemplo:</p> <table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td style="width: 40%;">Esto es un libro</td> <td style="width: 20%;"></td> <td style="width: 40%;">Esto no es un libro</td> </tr> <tr> <td></td> <td>A es B o</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>A no es B</td> <td></td> </tr> </table> <p>Entre los opuestos contradictorios no hay un tercero; entre esto es y esto no es, no cabe una tercera posibilidad; nada es entre lo que es y lo que no es.</p> <p>La misma fórmula nos aclara que entre dos conceptos opuestos se excluye cualquier otra alternativa, pues es de suponerse que por fuerza quedaría correlacionada positiva o negativamente, e igualmente daría lugar a un juicio de identidad o uno de contradicción.</p>	Esto es un libro		Esto no es un libro		A es B o			A no es B	
Esto es un libro		Esto no es un libro								
	A es B o									
	A no es B									
<p>Principio de razón suficiente</p>	<p>Este principio fue enunciado por el alemán Guillermo Leibniz (1646-1716), no como lo hizo Aristóteles con los 3 anteriores. Todo objeto debe tener una razón suficiente que lo explique; lo que es, es por alguna razón; nada existe sin una causa o razón determinante.</p> <p>Ej. La energía es la razón del movimiento. \leftrightarrow A es la razón de B.</p>									

A las leyes del pensamiento aplicadas al ámbito jurídico, García Máynez las denomina Lógica del Derecho, donde, dicha lógica no es más que el estudio sistemático de la estructura de las normas, los conceptos y los razonamientos jurídicos. Su uso consiste en aclarar y en analizar los conceptos jurídicos puros y esenciales, como son: los conceptos de norma jurídica, relación jurídica, derecho subjetivo, deber jurídico, persona jurídica, supuesto jurídico, consecuencia jurídica, etcétera. Y este enfoque de la lógica jurídica de García Máynez, se basa en los 4

principios de las leyes del pensamiento pero aplicadas a los silogismos del Derecho; dicho de otra forma, se trata de principios que aluden a las normas que afirman o niegan algo de su validez o invalidez, son los principios que pertenecen al deber jurídico (García Máynez, 2002: 7).

Cuadro # 25: Principios Lógico-Jurídicos (García Máynez, 2002: 31, 38-39, 132, 155 y 169).	
1.- Identidad	<p>“La norma que permite lo que no está jurídicamente prohibido o prohíbe lo que no está jurídicamente permitido es necesariamente válida”.</p> <p>Presupone la existencia de una regulación bilateral de la conducta, de acuerdo con la cual los actos de las personas a quienes se dirigen encuéntrense, a fortiori, jurídicamente prohibidos o jurídicamente permitidos.</p> <p>Los siguientes enunciados lógico-jurídicos, aluden a las normas de la conducta jurídicamente regulada y expresan algo acerca de su validez:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ La norma que prohíbe lo que está jurídicamente prohibido es necesariamente válida. ◆ La norma que permite lo que está jurídicamente permitido es necesariamente válida. ◆ La norma que permite lo que no está jurídicamente permitido es necesariamente válida. ◆ La norma que prohíbe lo que no está jurídicamente permitido es necesariamente válida.
2.- Contradicción	<p>“Dos normas de Derecho contradictorias entre sí no pueden ambas ser válidas”.</p> <p>Señala que dos normas contradictoriamente opuestas no pueden ser válidas ambas, de donde se sigue que una de ellas carece necesariamente de validez, así pensemos lo contrario.</p> <p>Desde el punto de vista de la lógica hay oposición contradictoria entre dos juicios cuando uno atribuye y el otro niega a un mismo objeto la misma determinación, predicada en la misma unidad objetiva. Dos preceptos jurídicos se contradicen cuando –en iguales circunstancias uno prohíbe y el otro permite a un sujeto la misma conducta.</p> <p>El conflicto deriva precisamente de la oposición entre la prohibición y el facultamiento, pues en lo demás las dos normas son iguales.</p> <p>En todo precepto jurídico hay que distinguir cuatro ámbitos: material, personal, especial y temporal, en los cuales se debe aplicar el citado principio jurídico de contradicción.</p> <p>Además, dentro de este principio existe uno <i>sui generis</i>, el principio</p>

	<p>especial de contradicción que se define así: Los lógicos hablan de un principio general y otro especial de contradicción. Mientras el primero se refiere a dos juicios que se contradicen y afirma que no pueden ser verdaderos ambos, el segundo alude a un sólo juicio de contenido contradictorio, y señala, en general, de todos los de esta especie, que son necesariamente falsos. El juicio: 'Este cuerpo no es extenso', no puede ser verdadero, porque en el concepto de cuerpo se halla implicada la idea de extensión. El enunciado es contradictorio y, por ende, expresa una falsedad.</p>
<p>3.-Tercero excluido</p>	<p>"Dos normas jurídicas contradictorias no pueden ambas carecer de validez".</p> <p>Como el principio de contradicción, el de tercero excluido se refiere a dos juicios opuestos contradictoriamente. Pero mientras aquél, en su forma general, afirmaba de tales juicios que no pueden ser verdaderos ambos, el de tercero excluido enseña que, cuando dos juicios se contradicen, no pueden ser ambos falsos. Con esto, el principio afirma, al propio tiempo, que necesariamente uno de los dos es verdadero.</p> <p>Este principio parte de que: <i>"Cuando dos normas de Derecho se contradicen, no pueden ambas carecer de validez"</i>, esto significa que una de ellas tiene que ser válida, porque si una de las dos carece de validez, la otra será válida. Por ende, cuando en condiciones iguales de espacio y tiempo, una norma prohíbe a una persona una conducta que otra le permite, una de las dos carece de validez. Sin embargo, el principio de tercero excluido no dice cuál es válida, ni da la pauta para la solución de este problema. De manera análoga, el de contradicción afirma que dos preceptos contradictoriamente opuestos no pueden ser válidos ambos, mas no indica cuál carece de este atributo.</p> <p>En conclusión, el principio de contradicción no indica si es posible o imposible que los preceptos contradictorios carezcan entrambos de validez. La afirmación de tal imposibilidad corresponde al otro principio. Y el de tercero excluido dice que, de dos normas que se contradicen, una tiene que ser válida, pero omite decir que la otra no puede ostentar tal atributo, por lo que para saberlo hay que recurrir al principio de contradicción.</p>
<p>4.- Razón suficiente</p>	<p>"Toda norma, para ser válida, ha menester de un fundamento suficiente".</p> <p>Hace depender la validez de toda norma de cierto fundamento, mas no dice en qué consiste éste. Una norma de Derecho sólo puede ser válida si posee un fundamento bastante; pero es obvio que tal fundamento no reside en la norma misma, sino en algo que con ella se relaciona y le sirve de base. El principio de que hablamos plantea un problema, mas no lo resuelve, ya que para determinar si una norma jurídica es o no válida resulta indispensable recurrir a un criterio idóneo o, lo que es igual, preguntar si existe o no una razón que pueda abonar su fuerza obligatoria.</p> <p>La aplicación de los tres principios vistos hasta aquí, exige el conocimiento de la razón capaz de apoyar la validez de cada norma. Las razones suficientes consisten entonces en la validez del precepto y van a</p>

determinar la fuerza obligatoria y la existencia de las normas jurídicas. Se habla, pues, de validez formal y validez material.

La validez formal, reside en otra de grado superior y, en última instancia, en la básica o suprema, sustento de las anteriores; los factores que, desde el punto de vista del Estado, condicionan la existencia de un precepto de Derecho, son puramente *formales*, en el sentido de que no se refieren a cualidades intrínsecas de lo prescrito, sino a condiciones externas de los procesos de creación de cada norma y, en ciertos caso, a la ausencia de contradicciones entre los preceptos inferiores y los de mayor jerarquía. Para los juzgadores sólo existen los preceptos que, de manera directa o indirecta, puedan ser referidos a la norma fundamental y, de no ser así tendrán que negarse a reconocerla.

La validez material se refiere a los conflictos estimativos entre normas de sistemas heterogéneos. Supone un conflicto entre diferentes criterios de valoración, y son resueltos al preferir a uno de ellos; por ello, se usan las jerarquías y los rangos de los valores en pugna.

De todos los principios anteriores se desprende que la permisión y prohibición son enunciados que se expresan con el objeto de obtener una correcta aplicación del Derecho, mismos que deben abarcarse por el juez al elaborar sus fallos.

La función de la lógica formal, en el ámbito de las relaciones humanas, otorga parámetros al uso de las inferencias formales de tipo silogístico, que son adecuadas esporádicamente y en regiones restringidas. Sin embargo, es importante recordar, que cuando se ha hecho uso del silogismo, éste acaba por completo con el objeto o la intención de la norma jurídica, dado que participan razonamientos matizados de valoraciones y estimaciones, que originan más bien otro tipo de lógica, la de lo razonable, distinta a la formal. Existe un elemento más que interfiere con lo racional puro, la experiencia de la sociedad, su percepción y la propia del juzgador.

Asumiendo que, por una parte, el silogismo garantiza o prueba la obtención de conclusiones verdaderas, la satisfacción del valor absoluto justicia tendría que darse, para lograr que la justicia recogida en la norma general se viera reflejada también en la norma individual. La introducción de esta modalidad lógica en la creación del Derecho sirve para satisfacer una condición indispensable a todo valor sustantivo entendido en sentido absoluto, como es la deductibilidad de sus contenidos a efecto de aplicarse a situaciones particulares. En otras palabras, si lo que se colocaba en la cúspide de un orden de normas eran valores absolutos, éstos no podían (como ya quedó dicho) fragmentarse, irse deduciendo de manera particular.

Éste es un caso en que el empleo del silogismo en la aplicación del Derecho, no es ejecutable (Schmill y Cossío, 1998: 80-81).

La labor de un juzgador no responde únicamente al procedimiento del silogismo, aunque le es de mucha ayuda, si encuentra adaptación al caso. Debe atender a la voluntad del juez (elaboración racional y emocional), que otorga al caso un sentido jurídicamente valioso, a la conciliación; y a la interpretación jurídica por él atribuida: debe ser una interpretación jurídica generalizada, esto es, debe objetivizar el sentido que otorgó al caso concreto (subjetivo).

Cuadro # 26: Uso del Silogismo		
(Recaséns Siches, 1997: 216, 229 y 256-257; Atienza citado en Garzón Valdéz y Laporta, 1996: 232-233; y Perelman, 1979: 232)		
Ventajas	Desventajas	¿Cómo equilibrarlo? Por medio de la Lógica de lo Razonable
<p>- Permite ser objetivo, riguroso y simple:</p> <p>- Es el camino para obtener una deducción libre de "errores" y de manera mecánica.</p> <p>- Ha llevado a conducirse al juez con plena justicia y seguridad jurídica al aplicar la ley</p>	<p>- A veces nos encontramos con soluciones bastante injustas fundadas en él.</p> <p>- No asegura el valor de la conclusión que de él deriva, así como su omisión a cambio de otra herramienta que permita interpretar, tampoco asegura el valor de una conclusión, pues nada se opone que el razonamiento judicial se presente bajo la forma de un silogismo.</p> <p>- Las premisas han sido aceptadas a la ligera, porque se olvidan de considerar que se deben elegir las premisas que estén mejor motivadas y que provocan menos objeciones.</p> <p>- El silogismo hace que</p>	<p>La lógica de lo razonable atiende al contenido de las normas jurídicas en su dimensión intensiva, imperativa, valoradora, normativa, la cual es totalmente desconocida por las leyes de la inferencia.</p> <p>La lógica de lo razonable abarca la situación social histórica y realizar valoraciones en situaciones como las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) La adhesión que la gente de un grupo prestan a determinadas reglas colectivas de conducta, a determinadas convicciones sociales, que están en vigor en una cierta colectividad (usos, costumbres, opinión pública, normas jurídicas anteriores). 2) Anhelos, afanes, aspiraciones, en suma, ideales sentidos por los integrantes de un grupo, que propicia la renovación del orden jurídico. 3) La adecuación de unos medios para conseguir ciertos fines, sufren la interferencia de

<p>conforme a esta estructura lógico-deductiva.</p>	<p>la conclusión sea congruente con las premisas, pero no demuestra la aceptación de las premisas. Dicha aceptación resulta de la confrontación de los medios de prueba, de los argumentos y de los valores que se contraponen en el litigio. En este caso, el juez debe elegir entre unos y otros para tomar una decisión y motivarla.</p>	<p>factores no racionales, como emociones, pasiones, impulsos apetitivos, tendencias apenas controlables, intereses, que desvían la conducta esperada.</p> <p>4) La jerarquía de los valores y su realización en la de la vida humana. Tienen entre sí relaciones de rango o jerarquía, verbigracia los valores éticos, valen más que los utilitarios. Asimismo, en cada familia de valores, sucede que unos valen más que otros, verbigracia: valen más los valores que se realizan en la conciencia del individuo que los valores sociales. Sin embargo, no todos los valores pueden ni deben ser realizados por medio del Derecho. Hay grados de mayor o menor realización de cada uno de los valores. Existen los valores de la prudencia, que son indispensables para un buen acto estimativo en la interpretación y son los siguientes:</p> <p>4.1) Adecuación a la índole del problema planteado y de los factores y condiciones que se dan en ese problema;</p> <p>4.2) Congruencia histórica, que esté apropiado con el momento histórico, por su realidad presente y sus proyecciones de futuro (aspiraciones, en los deseos, en los ideales que pugnan por abrirse camino y obtener realización en la época presente);</p> <p>4.3) Viabilidad o practicabilidad de las normas (generales e individualizadas) que vayan a ser establecidas, esto es, máxima probabilidad de eficacia real;</p> <p>4.4) Ponderación y estimación de los efectos ulteriores que en el inmediato porvenir puedan causar las normas que sean</p>
---	---	--

		<p>emitidas o las decisiones que sean tomadas; es necesario considerar que los conflictos que de momento pudieran quedar resueltos por las normas a dictar o por las decisiones a emitir no se conviertan después en fuente de males mayores que aquéllos que se intentó remediar;</p> <p>4.5) Armonía entre el progreso y la conciencia efectiva de las posibilidades reales;</p> <p>4.6) Armonizar los intereses contrapuestos, en la medida en que lo permita la justicia;</p> <p>4.7) Legitimidad de los medios empleados para la consecución de fines justos, pues el empleo de medios perversos al servicio de fines buenos, priva a los fines de su bondad originaria y los prostituye;</p> <p>4.8) Satisfacer a la mayor cantidad posible de intereses legítimos con el mínimo de malgasto o despilfarro y con el mínimo de fricción;</p> <p>4.9) Respeto a las expectativas concebidas por esfuerzos hechos (sin daño de otros valores más altos) o por previsión de un grado muy alto de probabilidad (Recaséns Siches, 1997: 256-257).</p> <p>Esta lista es enunciativa no limitativa y se puede alargar con problemas como: las nociones de sensatez, tino, discreción, cordura, ecuanimidad, equilibrio, circunspección, precaución, previsión, expeditividad, diligencia, plausibilidad, etcétera.</p>
<p>En ocasiones las resoluciones judiciales presentan</p>	<p>Si ya se utilizó el silogismo y sigue habiendo motivos difíciles de conciliar con el fallo, se debe revisar la solución silogística para hacerla conforme con las exigencias del</p>	<p><u>Características de la lógica de lo razonable:</u></p> <p>1) Está condicionada por la realidad concreta del mundo en el que opera.</p> <p>2) Está impregnada de valoraciones: criterios estimativos o axiológicos, ajenos</p>

<p>contradicciones, incongruencias y anomalías al no ir de acuerdo con las intenciones de la propia ley. O bien, provoca calificativos jurídicos absurdos cuando no toma en cuenta el factor sociológico, ni histórico, ni empírico.</p>	<p>Derecho (Perelman, 1979: 232)</p>	<p>a la lógica formal. Ese estar impregnada de valoraciones, es un rasgo que decisivamente diferencia la lógica de lo razonable frente a la lógica de lo racional.</p> <p>3) Tales valoraciones son concretas, se refieren a una situación humana real, a una cierta constelación social y, en consecuencia, deben tomar en cuenta todas las posibilidades y todas las limitaciones reales.</p> <p>4) Las valoraciones apoyan la formulación de las finalidades.</p> <p>5) Pero el establecimiento de fines no sólo se apoya sobre valoraciones, sino que está condicionado por las posibilidades que le ofrezca la realidad humana social concreta.</p> <p>6) Consiguientemente la lógica de lo razonable está regida por razones de congruencia o de adecuación:</p> <p>6.1) Entre la realidad social y los valores, es decir, cuáles sean los valores apropiados para la ordenación de una determinada realidad social.</p> <p>6.2) Entre los valores y los fines u objetivos, esto es, cuáles sean los objetivos valiosos.</p> <p>6.3) Entre los objetivos y la realidad social concreta, esto es, cuáles sean los propósitos de posible y conveniente realización.</p> <p>6.4) Entre los fines, objetivos y medios, en cuanto a la adecuación de los medios para los fines.</p> <p>6.5) Entre los fines y los medios respecto de la corrección ética de los medios. Se trata de evitar la caída abismal en la perversa máxima de que el fin justifica los medios; máxima de intrínseca maldad, porque cuando se trata de servir un fin bueno con medios malos el fin pierde la</p>
--	--------------------------------------	---

		<p>bondad, contagiándose de los medios.</p> <p>6.6) Entre los fines y los medios, en lo que se refiere a la eficacia de los medios.</p> <p>7) Se orienta por la experiencia de la vida humana, histórica, individual y social, presente y pasada (Atienza en Garzón Valdéz y Laporta, 1996: 232-233).</p> <p>El juzgador debe atenerse, igualmente, a las estimaciones adoptadas por el Derecho positivo formalmente válido y vigente, las valoraciones efectivas sobre las cuales la regla está de hecho fundada y sobre las cuales fundará la resolución.</p>
<p>El silogismo tiene como elementos las concepciones de generalidad, deducción, inducción y coherencia. Una sentencia es correcta si considero estos elementos y si su resolución es justa.</p>	<p>El silogismo es inservible para el tratamiento de los problemas prácticos de conducta humana y produce desquiciamientos teóricos y catástrofes prácticas.</p> <p>El silogismo no es la totalidad de la lógica, hay otras zonas de ésta, las cuales son tan 'lógicas' como la de la racional, pero diferentes de ésta: la lógica de los asuntos humanos o lógica de lo razonable. (Recaséns, 1997: 216).</p>	
<p>La diversidad de</p>	<p>El silogismo, según Manuel Atienza:</p>	

<p>métodos de interpretación jurídica propicia que el órgano jurisdiccional, que quiere legitimar una resolución que estima justa, se aproveche de la pseudo-lógica, para presentar su solución como de estricto acuerdo con la norma. Así el juzgador reflexiona a cuál es resolución justa; y luego, ensaya cuál de los métodos tradicionalmente registrados por la jurisprudencia puede(n) ser aducido(s) a</p>	<p>1) No dice nada sobre cómo establecer las premisas, esto es, parte de ellas como de algo ya dado; 2) No dice en rigor tampoco nada sobre cómo pasar de las premisas a la conclusión, sino que únicamente da criterios sobre si un determinado paso está o no autorizado; digamos que no tiene valor heurístico, sino de prueba, no opera en el contexto de descubrimiento, sino en el de justificación; 3) Es dudoso que quepa una inferencia normativa, esto es, una inferencia en la que al menos una de las premisas y la conclusión sean normas (o sea, enunciados no susceptibles de ser calificados como verdaderos o falsos) como ocurre en el silogismo judicial (y, en general en el silogismo práctico-normativo); 4) Sólo suministra criterios formales de corrección; un juez que utilice como premisas, por un lado, una norma manifiestamente inválida y, por otro, un relato de los hechos que contradice frontalmente la realidad, no estaría atentando contra la lógica; 5) No permite considerar como argumentos válidos</p>	
--	---	--

<p>efecto de proyectarlo en la resolución, como el método adecuado que justificó tal decisión. Entonces, al juzgador se le ve experimentado con los métodos de interpretación con el fin de presentarlo como el camino que condujo a la resolución satisfactoria.</p>	<p>aquellos en los que el paso de las premisas a la conclusión no tiene carácter necesario, aunque sea altamente plausible;</p> <p>6) No permite dar cuenta tampoco de una de las formas más típicas de argumentar en el Derecho (y fuera del Derecho): la analogía;</p> <p>7) No determina en el mejor de los casos, la decisión en cuanto tal, (por ejemplo, 'condenó a S a la pena Z'), sino el enunciado normativo que es la conclusión del silogismo judicial ('debo condenar a S a la pena Z'): un enunciado como 'debo condenar a S a la pena Z, pero no le condeno' no representaría una contradicción de tipo lógico; etcétera.</p>	
	<p>Una regla de Derecho no puede nunca ser ni verdadera ni falsa; podrá ser más o menos justa; más o menos adecuada; más o menos viable; más o menos segura; pero no puede ser nunca ni verdadera ni falsa. (...)</p> <p>En la realidad jurídica se da 'el más y el menos', porque la vida es flexible, y porque la vida oscila dentro de un</p>	

	<p>determinado campo de varias posibilidades. Por eso, las tesis y los juicios en el Derecho son formulados dentro de determinados márgenes de posibilidad, con pretensiones de probabilidad y nunca de un modo exacto. La lógica de los contenidos de las normas jurídicas, es siempre diferente de la lógica del silogismo, del tipo matemático. La primera es filosófica, no meramente una técnica empírica, es la lógica que rige el proceso que debe conducir a una solución aceptablemente correcta de las cuestiones prácticas planteadas (Recaséns Siches, 1997: 229).</p>	
	<p>El silogismo no investiga los efectos probables, ni prevé probabilidades ni certidumbres; donde se utilicen los principios generales del Derecho sí y sólo sí van de acuerdo con el fin planteado, incluso donde los principios generales del Derecho sean cambiados al presentarse nuevas situaciones o al querer obtener diversos resultados.</p>	
	<p>El silogismo no prevé la vida en sociedad y sus derivados; mientras que la lógica de lo humano o de lo razonable es estimativa, valorativa,</p>	

	<p>axiológica, empírica y se ocupa de las formas esenciales del Derecho <i>a priori</i>, esto es, de nociones esenciales intrínsecamente válidas, de carácter necesario; esencias que inevitablemente se hallan presentes en todas las normas y en todas las situaciones jurídicas, con supuestos, con consecuencias, con Derecho subjetivos, con deberes jurídicos, con personas, etcétera, esto es, nos encontramos con esencias necesarias y universales.</p>	
--	--	--

En suma, el silogismo no se puede aniquilar en la interpretación jurídica y en la aplicación del Derecho, como lo propone Manuel Atienza, porque, aunque no se quiera, esta lógica continúa dando elementos indispensables para la emisión de resoluciones, fundadas y motivadas, de acuerdo a la normatividad expedida en el sistema jurisdiccional mexicano. Aplastar la estructura del silogismo no es una acertada pretensión, queremos dejar planteado que el problema en él se presenta al momento de hallar las premisas correctas de las cuales hay que partir, porque de ahí se infiere la conclusión. El juzgador sí debe recurrir a la equidad y a la justicia; el motivo radica en que aun cuando existan malas reglas legislativas, existen buenos jueces, frente a quienes está el ser humano en sociedad, inspirador de la justicia.

Con el cuadro anterior, se intenta demostrar que el uso del silogismos se puede ver equilibrado a través de la “Lógica de lo razonable o equitativa” que propone Recaséns Siches, que lo que aporta indudablemente la consideración de otros elementos frente a cualquier caso, fácil o difícil, uno de ellos es observar la realidad y del sentido de los hechos, considerar las intenciones del sistema jurídico positivo y en particular, el propósito de la norma jurídica y realizar la contextualización respecto a ambos.

4.1.6. El elemento de uso de la metodología jurídica y los métodos de investigación jurídica.

La metodología de las ciencias es la disciplina que tiene por objeto el estudio del método(s) a seguir para el conocimiento de una materia científica, bien con fines sólo de investigación, bien además con fines prácticos o de aplicación. La metodología del Derecho es esto mismo cuando la materia objeto de conocimiento es la materia jurídica considerada en cuanto tal. El hacer del método jurídico en sí un estudio específico, puede decirse que arranca del siglo XIX. La preocupación por elegir las cuestiones metódicas de la ciencia del Derecho inicia con la visión del Jusnaturalismo, del Positivismo Jurídico y del Jussociologismo.

Jusnaturalismo.

Para entender el pensamiento iusnaturalista, en sus múltiples facetas, es preciso adquirir, en cada caso, cómo entienden sus paladines el sustantivo “naturaleza” y el adjetivo “natural”. Eric Wolf observa: ¿Es la palabra naturaleza lo fundamental y determinante y por tanto, con ella se alude a un Derecho “de la naturaleza”, nacido o dependiente de este, o el adjetivo “natural” como calificativo de “Derecho”, es algo accesorio y de segundo rango?

Máynez (2002) explica que la naturaleza, como fundamento del Derecho para los seguidores de esta corriente, es lo que existe por sí, independientemente de nuestra obra y nuestro querer. Puede tratarse por ejemplo del orden físico o biológico creador de las desigualdades que permiten a los fuertes imponerse a los más débiles, como pensaba el sofista Calicles, o, por otra parte, de ciertos rasgos o características comunes, biológicas, psicológicas, sociales, etcétera., del ser humano, en las que deben buscarse el origen y raíz del Derecho natural. Como ejemplos, tomados de diversos autores del siglo XVII, cabría citar: el “appetitus sociales” (Grocio); “el deseo de no dañar ni ser dañado” (Hobbes); “el amor a la libertad y al goce tranquilo de todos los Derechos” (Locke); “la tendencia a la conservación del propio ser” (Spinoza); “el anhelo de independencia frente a cualquiera que no sea Dios” (Pufendorf); “el propósito de buscar lo que prolonga la vida humana y la hace feliz” (Thomasius).

El fundamento del Derecho no es la naturaleza física o biológica, ni la psicológica o social del individuo humano, sino la del Creador del Universo, a través de cuyas leyes se manifiestan su inteligencia o su arbitrio. A 2da posición se le denomina iusnaturalismo teológico y a ella pertenecen todas las corrientes que, en una u otra forma, contraponen al mudable orden

positivo, otro inmutable y eterno, emanado de la razón o de la voluntad divinas. Los ejemplos más notables de esta corriente los constituyen San Agustín y Santo Tomás.

Dentro de ésta corriente del iusnaturalismo, encontramos las posturas de Platón y de Aristóteles, quienes conciben el Derecho natural como un modelo o paradigma de los ordenamientos positivos. Welzel, comentando a Platón, expone que lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto no son decisiones de la divina voluntad, pues Dios no es el legislador del mundo; bueno y malo, justo o injusto, son más bien verdades de razón, esencias eternas que como las relaciones entre los números, están supraordenadas a la voluntad divina, por lo que Dios se encuentra también ligado a ellas. Así las cosas, para Platón el Derecho positivo es verdadero Derecho en cuanto participa del orden natural, en cuanto copia o remedo suyo, así como en cuanto la idea de la justicia se halla presente en él.

Por lo que hace a Aristóteles, éste distingue entre ley universal o natural y ley especial o positiva. Positiva es la que regula la vida de una comunidad determinada. Por ley natural entiende un conjunto de principios objetivamente válidos, que reciben aplicación en todos los países. El Derecho natural es comparable al fuego, que quema en cualquier sitio. El positivo en cambio, difiere en cada Estado y sólo vale para él. Los principios de la equidad son permanentes e inmutables, y el Derecho universal tampoco cambia, pues es la ley de la naturaleza; las leyes escritas, por lo contrario, a menudo varían.

El orden natural, representa frente al positivo, el fin a cuyo logro debe éste aspirar.

Ahora bien, continuando con el iusnaturalismo, existen corrientes iusnaturalistas que buscan el fundamento del Derecho en un principio racional. La máxima “hay que vivir de acuerdo con la naturaleza”, significa vivir de acuerdo con la razón. Desde ésta perspectiva, la razón natural ordena lo que hay que hacer y prohíbe lo que debe ser omitido. Los Estados espacialmente limitados son numerosísimos y nunca tienen constituciones y leyes iguales, pues cada uno inventó diferentes usos y costumbres. De éste modo las constituciones particulares se convirtieron en apéndices de una sola ley natural.

Una de las corrientes más originales del iusnaturalismo contemporáneo en palabras de Máynez, está constituida por las doctrinas que buscan el fundamento del Derecho en la llamada “naturaleza de las cosas”, lo que debe entenderse como el orden o estructura que

necesariamente corresponde a cada ente de acuerdo con su determinación o su tarea. Desde esta óptica las deducciones y argumentaciones que tienen sus punto de partida en la naturaleza de las cosas son ensayos tendientes a derivar las proposiciones de deber del Derecho positivo de algo que se halla fuera de las normas estatuidas, mas no a la manera de las deducciones de un Derecho natural abstracto de derivado de principios jurídicos supremos, sino del Derecho natural concreto de todos los tiempos, partiendo de las situaciones vitales que el material jurídico ofrece. Esas deducciones y argumentaciones no fundan las proposiciones de deber del Derecho positivo en otras proposiciones de deber más generales, sino que nos reconducen al deber ser realizado en el ser.

Las situaciones vitales no son cosas materiales u objetos aislados, sino de modos o maneras de nuestra conducta en el mundo. Como tales aparecen ante nosotros, la compraventa y el arrendamiento, el robo y el fraude, en cuanto modos positivos o negativos de la coexistencia humana. De lo que se trata cuando pensamos de acuerdo con la naturaleza de las cosas son las situaciones vitales que encontramos en el mundo exterior. Una situación vital, un modo de existencia se da en la relación ser vendedor-ser comprador, pues es una manera de encuentro humano en el mundo de la cotidianidad. Al interpretar la compraventa como situación existencial, se nos abre el camino que conduce a la respuesta sobre el ser cultural de semejantes situaciones. Entonces nos percatamos de que en éstas hay siempre hombres que aparecen ante nosotros con ciertas propiedades como compradores o vendedores, arrendadores y arrendatarios, médicos y pacientes, padres e hijos, etcétera.

Así, en palabras de Maihofer, aún cuando en teoría seamos convencidos negadores del Derecho natural, en la práctica, todos, legos y juristas, en vez de vivir de acuerdo con las proposiciones normativas del positivo, en realidad nos guiamos por los principios de un Derecho ultrapositivo, cuyo fundamento reside en la naturaleza de las cosas.

De lo expuesto se concluye que las posturas del Derecho natural no se presentan como algo unitario e inequívoco. Lo único que las une, o une a sus expositores es su actitud crítica frente a l Derecho positivo, y la convicción de que la validez de las normas jurídicas no debe hacerse depender de requisitos extrínsecos de su proceso de creación, sino del valor intrínseco de su contenido. Este enfoque permite contraponer el concepto formal o extrínseco de validez, único que los positivistas admiten, al objetivo o intrínseco en sentido axiológico, preconizado por los paladines del Derecho natural.

Positivismismo Jurídico.

Bobbio, señala que hay que distinguir tres aspectos en la presentación de esta postura para entenderla:

1. Es una manera especial de abocarse al estudio del Derecho.
2. Presenta una concepción específica de esta última.
3. Constituye una ideología *sui generis* de la justicia.

El primero de los aspectos presupone una rigurosa distinción entre Derecho real o existente y Derecho ideal o, para decirlo de otro modo, entre Derecho como hecho y como valor, entre Derecho que es y entre Derecho que debiera ser.

De acuerdo con la primera acepción del término positivismo jurídico, positivista es el que adopta, frente al Derecho, una actitud no adoradora o aestimativa, y para distinguir un precepto jurídico de otro no jurídico se basa, exclusivamente, en datos verificables. La mentalidad positivista no incluye en la definición del Derecho consideraciones de tipo teleológico, como la de que éste, para ser tal, deba realizar la justicia, la libertad o el bien común. Son jurídicos aquellos preceptos que habiendo sido creados por órganos competentes, en la forma legalmente prescrita, no realizan empero, tales o cuales ideales de justicia, de libertad o de común beneficio.

Un segundo aspecto del positivismo, es el que éste presenta como teoría. Se trata de la concepción doctrinal que liga el Derecho a la formación de un poder soberano, capaz de establecer y aplicar sanciones: el Estado. Desde el punto de vista histórico, aquella concepción refleja en la formación del Estado moderno, el complejo fenómeno del monopolio, de parte de la comunidad política del poder de producción jurídica. Desde esta óptica toda decisión judicial presupone la existencia de los preceptos que aplica; tales preceptos son formulados por el Estado; el conjunto de los que el poder político crea y hace cumplir, constituye una unidad.

Esta característica del Derecho tiene las siguientes notas: Por Derecho se entiende un sistema de normas que se hacen valer por medio de la fuerza o que reglamentan el uso de éste dentro de un conglomerado social; las normas jurídicas tienen el carácter de mandatos; hay una supremacía de la legislación; el orden jurídico forma un sistema que posee el atributo de la integridad, es decir, de la ausencia de lagunas, así como la existencia de coherencia, lo que

excluye las antinomias. De todo ello se deriva que la actividad del jurista y del juez es una tarea esencialmente lógica, de donde la Ciencia del Derecho es simple hermenéutica (Escuela francesa de la exégesis) o dogmática (Escuela de los pandectistas alemanes).

El tercer aspecto, de los mencionados de esta corriente es de naturaleza ideológica. Como ideología el positivismo significa que el Derecho por el sólo hecho de existir, tiene un valor positivo, independientemente de cualquiera consideración en torno de su eventual correspondencia a un orden justo o ideal. Es decir, el Derecho por el simple hecho de su positividad, por emanar de la voluntad soberana, es justo y como conjunto de normas creadas o impuestas por el poder que tiene el monopolio de la fuerza en una determinada sociedad, ese Derecho sirve, por el mero hecho de existir.

Jussociologismo

El sociologismo jurídico, no es sino un paso más en el camino del positivismo: la suplantación del positivismo jurídico por el positivismo sociológico. La elaboración sociológica aplicada al Derecho considera que hay que limitarse a seguir las realidades sensibles, la dirección de los hechos de los fenómenos sociales; su descripción, su análisis, su comparación; la constatación de éstos fenómenos para determinar sus leyes. De ahí el contenido de la ciencia jurídica, sociológicamente orientada, que prescinde de toda fundamentación metafísica.

Al sociologismo lo caracteriza la creencia en un Derecho de la sociedad, dinámico y concreto, momento vivo de la vida social, en la que nace, se desarrolla y extingue, y que no necesita para nada de las normas jurídicas, por lo mismo que la sociedad es más antigua que las normas. El propio Duguit comparte aunque no plenamente, la ideología sociológica, al afirmar que las nociones jurídicas no tienen realidad sino en la medida en que son síntesis de hechos reales; detesta toda concepción supra-empírica; un hecho social constatado directamente por la observación; ésta es la única base segura.

El sociologismo jurídico significa la asimilación por el jurista del método utilizado por la sociología, y en su consecuencia, la reducción de la investigación jurídica a investigación sociológica, considerando que el Derecho es sólo eso: un producto sociológico, una manifestación de la vida social, de donde el método sociológico propugna la observación, experiencia, constatación, análisis y comparación de los hechos, tal como se ofrecen en la

realidad, sin inquirir principios superiores de la razón, con el fin de determinar las leyes a que aquéllos responden.

Hasta aquí, la parte teórica de la metodología jurídica que todo profesor debe conocer para poder llevar a cabo en el aula, ejercicios sobre metodología del trabajo jurídico. A continuación, tomando como base los trabajos de Luis Villoro Toranzo, proporcionamos una serie de ejercicios que pueden ser aplicados en clase de Derecho I y II (Villoro, citado en Witker, 1975: 119):

Cuadro # 27: Metodología del Trabajo Jurídico (Villoro, citado en Witker, 1975: 119)		
Ejercicio 1: Recopilación de material en la biblioteca	Ejercicio 2: Investigación de la Jurisprudencia	Ejercicio 3: Exposición y crítica de teorías de autores
<p>Finalidad:</p> <p>Enseñar a los alumnos a buscar material de trabajo en la biblioteca y a reunirlo para una futura investigación.</p>	<p>Finalidad:</p> <p>Enseñar a los alumnos a encontrar y entender la jurisprudencia, tanto definida, como aislada, de la Suprema Corte de Justicia de la Nación y Tribunales Colegiados de Circuito.</p>	<p>Finalidad:</p> <p>Llegar a un conocimiento metódico de las afirmaciones presentadas por los tratadistas acerca de un tema jurídico, tanto para asimilar lo que tengan de constructivo como para ser capaces de criticarlas en sus limitaciones o errores.</p>
<p>Método:</p> <p>Se establece un tema (institución jurídica) para la recopilación de materiales.</p> <p>Se señala a alumnos o equipos una especie diferente de material de información. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratadistas 	<p>Método:</p> <p>El ejercicio debe en primer lugar enseñar al alumno a manejar las colecciones de sentencias ya publicadas en forma de libro así como los CD de bases de datos (IUS 2007, Compila X, Semanario Judicial de la Federación, etcétera).</p>	<p>Método:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se propone por el profesor un tema jurídico del cual existen varias teorías y se encomienda a los alumnos o equipos de alumnos su estudio en autores determinados. 2. Una vez localizado el autor que se debe estudiar, el alumno o equipo de alumnos comprobará si el tratamiento del tema

<p>nacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tratadistas en lengua española • Tratadistas franceses • Tratadistas extranjeros • Legislación extranjera • Jurisprudencia nacional • Jurisprudencia extranjera • Diccionarios y enciclopedias de Derecho. <p>Si el tema ha sido estudiado por otras ciencias señalar datos tomados de éstas. Ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filosofía liberal del tema. • Filosofía marxista del tema. • Historia de la institución jurídica, etcétera. <p>Los alumnos irán a la biblioteca y procurarán localizar la información que se les ha pedido.</p> <p>Cada alumno o equipo redactará una ficha por cada fuente de información. Todavía no se preocupará por el contenido de la misma. Su meta es únicamente</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Las sentencias o ejecutorias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación son publicadas en el Semanario Judicial de la Federación, que viene apareciendo desde 1871. Su publicación se ha dividido en siete épocas. La séptima que se encuentra en curso, se inició a partir del mes de enero de 1969, y ya incluye las ejecutorias de los Tribunales Colegiados de Circuito. Además se han publicado Apéndices en los que se consigna la jurisprudencia definida. ◆ El alumno, una vez localizado el tema que le interesa, anotará en una hoja de referencias las localizaciones de las ejecutorias que deberá consultar. ◆ Consulta de las ejecutorias en los tomos del Seminario. ◆ Consulta más amplia de las ejecutorias de la Suprema Corte de Justicia de la Nación para precisar el sentido exacto de una ejecutoria será necesaria una consulta directa de los documentos del 	<p>por ese autor es histórico o sistemático.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Si el tratamiento del tema es histórico, habrá que observar cómo las diversas circunstancias históricas han ido afectando la solución del tema. 4. Si el tratamiento del tema es sistemático, se advertirá qué datos jurídicos y qué valoraciones sirven de base a la teoría del autor estudiando y si ésta soluciona el problema planteado. Un ejemplo de este estudio se encontrará en el capítulo XVIII de nuestra introducción, donde estudiamos el concepto jurídico de persona. 5. En sesión común, se dará cuenta de los estudios efectuados por los alumnos, procurando en primer lugar descubrir la lógica de cada solución propuesta por lo autores. 6. También en sesión común, se sistematizarán los resultados obtenidos: <ol style="list-style-type: none"> a. Observando los datos jurídicos tomados en cuenta para cada solución y reflexionando si la ignorancia o desconocimiento de algún dato afecta trascendentalmente alguna teoría y; b. Comparando las valoraciones de cada autor. Nótese que los tratamientos históricos se caracterizan por ignorancia en alguna
---	--	--

<p>localizarla; por ello, en la ficha indicará el número de las páginas y la obra, si se trata de autores; el número de las páginas y la obra, si se trata de autores; el número de los artículos y nombre de la ley, si son disposiciones legales; y las referencias apropiadas en material jurisprudencial.</p> <p>Sesión final, en que se dará cuenta del trabajo realizado y se exhibirán las fichas redactadas.</p>	<p>caso. Los expedientes originales que contienen las ejecutorias que se desea consultar, se encuentran en el Archivo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, donde se facilitan a quienes los piden para ser consultados allí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Consulta de jurisprudencia en material fiscal, penal, administrativo, civil. ◆ Una vez localizadas las cinco ejecutorias en el mismo sentido que constituyen jurisprudencia definida o un a tesis definida de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, se procederá a estudiarlas separadamente, y después, a su comparación. 	<p>fase histórica de algún dato del problema o por destacar cambios en las valoraciones.</p> <p>7. Se checará cada una de las soluciones dadas por los autores con el conjunto de datos y valoraciones del problema. La conclusión probablemente será que algunas teorías sólo toman en cuenta una parte y no la totalidad del problema. Esta parte del ejercicio se puede hacer bajo la dirección del profesor o en forma de discusión. Si es bajo la dirección del profesor, este puede plantear cada teoría a los alumnos, y éstos darán entonces su opinión sobre la adaptabilidad de la teoría al conjunto de datos y valoraciones del problema.</p> <p>8. La conclusión ideal del ejercicio sería la elaboración de una solución sintética, que tomará en cuenta todo lo constructivo de las teorías estudiadas. Aunque no llegará a tal conclusión, el ejercicio habrá sido útil, pues se habrá percibido el planteamiento propio de cada teoría y las diferencias y semejanzas entre las soluciones estudiadas.</p>
--	--	---

También se puede ejercitar al alumno de diferente forma, a través de la aplicación de los distintos métodos de investigación jurídica.

Cuadro # 28: Aplicación de los Distintos Métodos de Investigación Jurídica (Witker, 1975: 138-141).

Investigación teórica o dogmática	Investigación empírica (aplicada)
<p>El desarrollo lógico de una investigación dogmática es:</p> <p>I. Elección del tema</p> <p>II. Esquema provisional</p> <p>III. Pesquisa y registro de fuentes jurídicas: Fichas por autor y fichas por materia.</p> <p>IV. Etapas de redacción: Introducción, desarrollo, conclusión y anexos documentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - General: Índice y bibliografía. - Especial: Alfabética por autor y alfabética por materia. <p>Un ejemplo de la estructura de un proyecto de investigación dogmática es así:</p> <p><u>Ejemplo. Tema: Arrendamiento.</u></p> <p>I. Concepto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Según Código Civil - Según Legislación especial - Según Autores <p>II. Duración.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arrendamiento de cosas. - Arrendamiento de inmuebles. - Normas comunes - Normas diferentes <p>III. Reformas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico - Nuevas concepciones. 	<p>Busca acercarse al sistema normativo y a la realidad social. Se preocupa por lo que los hombres hacen realmente, en vez de por aquello que los hombres, a través de sus leyes o sentencias, dicen que hacen. Para poder encontrar lo que los hombres hacen es necesario reunir hechos sociales, económicos, culturales, psicológicos, etcétera. Se hace el análisis de la norma jurídica en función de su eficacia social, reguladora de conductas, verificando al efecto el grado de acatamiento o desobediencia de los impetrados. Es una investigación que recién empieza a usarse. Para criticar, evaluar o cambiar una norma, es fundamental saber cómo opera en la práctica social esa norma. Las etapas de una investigación empírica o aplicada son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Formulación del problema de investigación b) Orientación teórica del estudio c) Diseño de la investigación d) Construcción de los instrumentos de medición e) Recolección de la información f) Procesamiento de los datos g) Análisis e interpretación de la información h) Conclusiones y sugerencias.
<p>1.1) Método exegetico: La tarea del intérprete y del investigador es tratar de descifrar lo que el legislador quiso decir. Toda controversia</p>	

<p>encuentra respuesta en los textos legales.</p>	
<p>1.2) Método sistemático: Hegel incorporó la idea de sistema al análisis filosófico, pero fue Kelsen quien la aplicó al Derecho, y afirmó: “El Derecho no es, como a veces se cree, una norma. Es un conjunto de normas que tienen el tipo de unidad a que nos referimos cuando hablamos de un sistema.” Es imposible captar la naturaleza del Derecho si limitamos nuestra atención a una norma aislada. Para Kelsen el vocablo sistema significa aquello que constituye la forma del Derecho. El método sistemático para interpretar recurre a dos elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipificar la institución jurídica a la cual debe ser referida la norma, para su análisis e interpretación. - Determinar el alcance de la norma interpretada, en función de la institución a la cual pertenece. <p>En ambos, juega un rol fundamental la norma constitucional que da la naturaleza a todas las instituciones secundarias o subsistema.</p>	
<p>1.3) Método sociológico: Se ve al Derecho como un producto social, su exponente es el francés Francisco Geny.</p>	

4.1.7. El elemento de influir en la cohesión al interior del grupo e introducir el aprendizaje grupal.

El fenómeno educativo y desarrollo psicológico del alumno está inmerso en el contexto histórico-cultural, su mayor implicación son la variedad de interacciones que resultan de él: entre el maestro y los alumnos; entre los alumnos entre sí; entre el maestro y la clase; entre el alumno y el grupo; entre el alumno y la familia; y entre el alumno y la cultura. El salón es un grupo con un comportamiento o personalidad particular.

Es conveniente que el profesor influya y fomente la interacción entre los alumnos para lograr la cohesión entre los estudiantes, pues la cohesión mejora:

- El rendimiento escolar,

- El cumplimiento con las normas y valores que todo el grupo propugna,
- El compartimiento de metas comunes,
- La pertenencia al grupo da seguridad,
- Los logros y actividades grupales y
- El reconocimiento social.

La propuesta para influir en el grupo es la siguiente:

- ◆ Que la clase sea un grupo de pertenencia (al que el alumno se incluye) y de referencia (al que se desea pertenecer).
- ◆ Que el maestro se convierta en líder admitido y no sólo establecido, dicho de otra forma, que el reconocimiento de la autoridad sea en razón de sus cualidades, más que una imposición de la misma a causa de su poder.
- ◆ Que el maestro conozca al grupo en los siguientes aspectos:
 - Quién o quiénes son los líderes,
 - Cuántos subgrupos hay,
 - Quiénes son los miembros preferidos y los rechazados,
 - Qué relación guardan entre sí los subgrupos y
 - Qué tipo de valores son los más propugnados por el grupo, etcétera.
- ◆ La aplicación de esta recomendación puede hacerse a través del caso del sociograma, mediante la cual cada alumno es cuestionado respecto a con qué alumno le gustaría sentarse (preferencia), junto a quién no (rechazo), a quién elegiría para organizar un trabajo o fiesta (líder), y se le pide motive sus razones. Con las respuestas se traza un diagrama en el que muestran las distintas relaciones de los miembros del grupo, es decir, elabora el sociograma.
- ◆ Que el profesor estimule y guíe el grupo. Dentro de este punto se considera influir en el líder del grupo cuando su actitud sea decisiva en la conducta de los demás; defender y proporcionar a los alumnos rechazados por el grupo, elogios y reconocimientos en relación con los alumnos de más prestigio, que ayuden a cambiar la imagen negativa que el grupo tiene de ellos; idear actividades que fomenten la cohesión y las estrategias para el desarrollo de la pertenencia y participación; y desempeñar una actitud flexible ante las circunstancias.
- ◆ Que el grupo elabore las normas del grupo de clase, pues es un medio para hacer eficaz el comportamiento y una herramienta accesorio de educación ciudadana.

Hacer uso del “Proceso de solución de problemas de grupo” que consiste en explorar una situación, definir los problemas, buscar una solución y aceptarla, basándose en un plan de acción que en ocasiones posteriores sea revisado y evaluado por el grupo.

En este sentido parece acertado ver al aula como un espacio en el que el maestro y los estudiantes negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: los saberes en los que se incluyen no sólo conocimientos de tipo conceptual, sino habilidades, valores, actitudes, normas, etcétera.

Por otra parte, entre los problemas que el docente enfrenta en el salón de clase están: la disciplina, la autodisciplina, la antidisciplina, la firmeza, el autoritarismo y el autoconcepto.

La disciplina se dirige a qué es lo que requiere un profesor, como líder, para controlar adecuadamente el grupo de clase. Por ello, es conveniente hacer mención a la definición de disciplina de Pedro Hernández Hernández: *“es la capacidad de los alumnos para autocontrolarse y evitar conductas significativamente perturbadoras, que afecten la situación del aprendizaje en el aula, la relación social con los compañeros, con el profesor o cualquier aspecto de la convivencia.”* (2005: 115.)

Sin embargo, frente a este concepto se deben hacer varias precisiones:

- a) Que la disciplina es un medio y no un fin. Un medio que implica freno o inhibición de la libertad. Conscientizarnos de que la disciplina sí se puede transformar en fin en sí misma.
- b) Que la disciplina tiene un fin: el respeto a los demás, la libertad de los otros, tanto en la adquisición de aprendizaje como en la convivencia.
- c) Que la disciplina tiene dos importancias educativas: i) Social, se aprende a considerar la opinión externa; ii) Personal: desarrolla el autocontrol.
- d) Que se debe hacer del conocimiento del alumno, esta importancia educativa de la disciplina.

La autodisciplina es la meta de la disciplina, dicho de otra forma, es lograr que la heterodisciplina se vaya convirtiendo en autodisciplina, lo que se traduce en que los estudiantes a través de la reflexión propia y el autocontrol se dirijan a una conducta correcta a

las circunstancias. Por ello, cuando se oye decir que el profesor fomenta la antidisciplina se supone que significa que no está participando en el control de las conductas perturbadoras, es decir, que se muestra permisivo y, que por ello, provoca la indisciplina en el salón de clases.

Los estudiantes sometidos por docentes autoritarios responden siendo más agresivos sobre todo para con los más débiles, y éstos, a su vez adoptan sumisión y dependencia a su líder, no comprenden la idea de “nosotros” tienen un bajo índice de tolerancia a la frustración, son menos productivos y actúan con indisciplina cuando no hay una imagen de autoridad.

A veces no parece tan evidente que tanto la permisividad como el autoritarismo sean negativos para el rendimiento y el desarrollo de la personalidad, pero lo cierto es que ambos casos son indicativos de falta de firmeza. En este orden de ideas, cuando no nace de los estudiantes el respeto, hay que ser firmes.

Finalmente, con motivo del interaccionismo simbólico, la conducta es resultado del autoconcepto y éste lo es de la interacción social. Los postulados interaccionistas son los siguientes: 1) la percepción de la forma en que los demás actúan con una persona influye en el autoconcepto; 2) el autoconcepto determina la propia conducta; y 3) por ende, la percepción de la forma en que los demás actúan con una persona determina el autoconcepto y el autoconcepto determina la conducta. La interacción social es circular y simbólica: circular porque las personas interactuantes son a la vez respuestas y estímulos al tiempo que son agentes modificadores y recíprocamente modificados. El autoconcepto se define como el “conjunto de conocimientos, percepciones, sentimientos y actitudes que las personas tienen respecto de sí mismas, y puesto que se trata de una experiencia subjetiva, se mide a través de instrumentos autoevaluativos. Entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, hay una influencia bidireccional.

Por otra parte, los factores funcionales del docente son los rasgos de su personalidad, su disciplina, su grado de organización, su motivación, su entusiasmo manifiesto, su equilibrio emocional, su capacidad de firmeza de control, su cordialidad y su relación con la participación de los alumnos en los objetivos de la clase; que benefician el rendimiento académico de los alumnos: *“El estilo del profesor más avalado por los estudiantes es el organizado-estructurado-cordial-luchador”* (Heil, Powell y Feiter, citado por Hernández Hernández, 2005:119).

Ahora bien, uno de los instrumentos básicos para integrar a los estudiantes entre sí, es abordando y transformando los conocimientos desde una perspectiva de grupo, valorando la importancia de aprender e interactuar en grupo y a vincularse con otros.

Las experiencias que derivan de la interacción grupal, no sólo hacen posible el aprendizaje sino implican al alumno en la comunicación, es decir, lo involucran en la dialéctica sujeto – grupo. A través de este tipo de forma de trabajo, no sólo se vierte información, emociones, soluciones, explicaciones, críticas, conexiones, contradicciones, opciones resolutivas, valores, profundizaciones, sino que se vuelve un momento ideal para advertir la necesidad del alumno de adquirir o modificar pautas de conducta y roles (Chehaybar y Kuri, 1993: 21-27).

También permite que los alumnos se vuelvan profesores, es decir, que enseñen a sus compañeros y profesor, pues es bien sabido que se aprende mientras se enseña y viceversa.

Habría que romper con el planteamiento tradicional de que en un grupo hay alguien que enseña y otros que aprenden: y en cambio, promover el espíritu crítico, la comprensión de problemas y sus respectivas conexiones, la localización de contradicciones, la búsqueda de opciones resolutivas, el análisis de valores, la indagaciones, profundizaciones, el establecimiento de relaciones y la superación de contradicciones en el conocimiento (Pansza, Pérez y Morán, 1998 p.84-89).

4.1.8. El elemento del tipo ideal de modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho que los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades desean.

Los alumnos confluyen en la identidad de profesores y en su forma de dar clases. De acuerdo con los cuestionarios resueltos por los alumnos, todos abordan los siguientes puntos en torno a cómo se da un maestro la clase de Derecho:

- Revisión de tarea.
- Introducción del tema por el maestro.
- Exposición por equipo o explicación a fondo del maestro del tema.
- Trabajo individual o equipo por escrito de la exposición.
- Resolución de cuestionarios.
- Dinámicas, prácticas y ejercicios referentes al tema.

- Mapas conceptuales o cuadros sinópticos del maestro o alumnos.
- Conclusiones sobre el tema.

Además, se advierte otro tipo de debilidades en las aulas de Derecho del Colegio de Ciencias y Humanidades:

a) A pesar que el enfoque de la materia de Derecho de acuerdo al Plan de Estudios es la Teoría Tridimensional, que considera que en la realidad del Derecho existen tres dimensiones relacionadas recíproca e indisolublemente: hecho, norma y valor, de las clases analizadas a través de nuestra práctica docente de enero de 2006 a mayo de 2007 al interior de las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades, se advirtió que no se aporta a los alumnos una visión completa del sistema jurídico, que incluya los valores.

b) La educación jurídica es dogmática en un sentido, al no habilitar a los estudiantes para determinar las consecuencias extra-jurídicas que tienen las instituciones que estudian en el aula, o, al revés, la influencia de la economía, de la política, de la sociología y de otras ramas del conocimiento en la conformación de un determinado sistema jurídico.

c) No se potencia el desarrollo de las capacidades y habilidades intelectuales necesarias para llevar a cabo las actividades propias de las profesiones jurídicas; ya se ha mencionado en las páginas precedentes el tema de la argumentación, sin la cual los alumnos tendrían numerosos problemas al momento de hacerla valer en su vida cotidiana.

d) No se fomenta en los estudiantes la posibilidad de aprender por sí mismos; la enseñanza no contribuye a formar capacidades de investigación en los alumnos, de forma que se enfrentan, ya como egresados, a importantes problemas, por ejemplo, para tener acceso a la información relevante en materia jurídica.

e) No se inculca a los alumnos la confianza en sus conocimientos y en sus capacidades intelectuales.

f) En su mayoría existe una asimilación pasiva, acrítica y fragmentada del conocimiento.

g) Aun cuando el profesor estimula al alumno con actividades de reforzamiento, él sigue poseyendo el conocimiento, continúa siendo responsable de la transmisión del conocimiento y del avance de la enseñanza-aprendizaje; y no comparte dicha responsabilidad con el alumno.

1. Persisten los siguientes obstáculos poseer los conocimientos requeridos,
2. Alumnos que no advierten el propósito de un método científico o técnico o de una cultura humanística,
3. Alumnos agobiados por las repeticiones inútiles,

4. Insuficiencia de la enseñanza secundaria que obliga a volver sobre las mismas materias y con idénticos métodos, en la preparatoria. Ej. Enseñanza de redacción y gramática elemental para poder pasar a realizar análisis que requieren de un conocimiento abstracto superior,
5. Cultura media mínima con que cuenta el alumno de Derecho (González Casanova,1953: 17),
6. La carencia de conocimientos de la asignatura Derecho I, cuando se encuentra cursando la materia Derecho II (González Casanova,1953: 16),
7. Falta de atención de los profesores respecto de los alumnos con menor rendimiento. A fin de guiar al alumno a centrar su atención en los temas esenciales y hagan que los temas, métodos o cuestiones motivo de ejercicio concreto y de aplicación constante,
8. Enseñanza superficial y trunca, dividida y subdividida hasta el exceso, una enseñanza primordialmente abstracta y primordialmente, concreta que no relaciona unas materias con las otras,
9. Insuficiencia de aulas previstas para el trabajo en taller; no se circula por el aula para permitir el debate de ideas porque ellas persisten en el diseño teatral (el escenario con la platea),
10. Tanto profesores como alumnos resisten a los cambios. Puede ser porque en ambos lados se exige un mayor compromiso educativo y un tiempo considerablemente mayor en la preparación de las clases.
11. La solución de casos y problemas prácticos concretos es vista de muy buen grado por el alumnado como actividad a ser realizada en clase, pero en cambio provoca resistencias cuando se lo encomienda como trabajo a ser ejecutado en la casa o, peor aún, cuando se utiliza el sistema el sistema de casos como modo de examinación: en particular si se plantea al alumno el procedimiento de ser calificado sola y exclusivamente por su aptitud para resolver problemas concretos como le presentará luego la vida profesional, no se obtiene su adhesión. Es que la posibilidad de ser enfrentado desde ya a un real y verdadero *fracaso* personal, por solucionar mal un problema, le provoca al alumno una dosis aparentemente demasiado grande de ansiedad e inseguridad.
12. De los cuestionarios aplicados a los estudiantes de Derecho del Colegio de Ciencias y Humanidades se advirtió que en general la mayoría desea una forma distinta de hacer la clase, pero no una forma diferente integral de aprender. De esta visión no difiere el docente.

13. Acepta experimentar con técnicas, utilizar casos, interpretar normas, dar vida práctica a una jurisprudencia constante, en fin, suele incorporar en sus hábitos estas herramientas del saber. Pero a la hora de evaluar, una vez más regresa a los contenidos, a la información que el alumno detalla de acuerdo a un ordenado programa y plan de trabajo.
14. La crisis que identifica esta relación proviene de que una persona bien informada no es automáticamente un alumno bien educado. Se aprendió mucho y se expresó igualmente en la evaluación, pero al tiempo de demostrar con su rendimiento práctico, elucubrará contenidos antes que relacionar los aprendizajes con los sistemas posibles de resolver casos de la vida cotidiana.
15. En la enseñanza del Derecho...la preocupación esencial es la información, como ella es variable y profusa, crece día a día aumentando por la política de legislar para resolver con leyes y decretos antes que con ideas y proyectos puestos en práctica. Por ello los planes de estudio necesitan constantemente aumentar sus contenidos sin actualizar el método ni las modalidades previas para la formación (Gozáñi, 2001:92).

4.1.9. El elemento de agregar una forma integral de evaluación.

De acuerdo con el Plan de Estudios Actualizado de 1996, se busca que un alumno del Colegio de Ciencias y Humanidades logre los siguientes aspectos:

- ✓ Que sepa pensar por sí mismo.
- ✓ Que sepa expresarse.
- ✓ Que sepa hacer cálculos.
- ✓ Que posean los principios de una cultura científica y humanística.
- ✓ Que sepa para qué sirve lo anterior y lo relacione con situaciones que se le presentan en su vida. Es decir, que su aprendizaje sea significativo.
- ✓ Que tenga una cultura básica.
- ✓ No se contemplan vinculaciones horizontales entre las cátedras, que son parcelas de conocimiento fragmentado, especializado, disociado y sin articulación entre sí (Unidad Académica del Ciclo de Bachillerato del CCH, 1996: 47).

Y la forma en cómo se determina la cultura básica en el Colegio de Ciencias y Humanidades es a través de la selección de los contenidos básicos del plan de estudios de la materias respectivas y las relaciones que estas guardan entre sí, de tal forma que se puedan vincular los

contenidos de unas disciplinas con otras; lo que no significa más que alcanzar la interdisciplinariedad.

Ahora bien, dentro de las formas de evaluación, se encuentra la más aplicada, extensa y tradicional: el examen, que según Rafael Bielsa, hasta la fecha, ha sido un mal necesario, sin que hasta la fecha se conozca de un sucedáneo tan eficaz.

Dentro de las formas de evaluación que se deben incluir en la materia de Derecho I y II, se proponen las siguientes:

- 1) Examen teórico de conceptos elementales.
- 2) Ensayo.
- 3) Examen oral.
- 4) Examen práctico.
- 5) Seminario o investigación.

El examen teórico de conceptos fundamentales no es de carácter memorístico, sino que sirve para probar el grado de asimilación de los conceptos adquiridos a lo largo del curso, la madurez del juicio y su sentido crítico.

Recomendaciones para hacer exámenes.

- 1) El examen debe ser para cerciorarse de que el alumno posee la cultura jurídica suficiente y los principios esenciales de la materia objeto de la prueba.
- 2) El examen no debe ser memorístico, importa juzgar las cualidades intelectuales, de razonamiento jurídico y exposición oral y escrita.
- 3) Las preguntas deben dirigirse a un conjunto de principios en forma de problemas sacados de la vida práctica.
- 4) El examen debe componerse de ejercicios escritos y orales.
- 5) El examen debe versar sobre un grupo de temas.
- 6) El periodo de exámenes debe ser al menos de 4 exámenes semestrales.
- 7) Tomará en cuenta los resultados en trabajos, prácticas y conferencias o debates.

Creemos en los sistemas de evaluación permanente, donde el rendimiento académico se demuestre a través del esfuerzo compartido en clases. Ello determina nuestra oposición a las

denominadas “mesas libres”, donde el alumno sólo ejercita la memoria, sin capacidad para resolver situación alguna, por simple que ésta sea (Gozaíni, 2001:36)

Sostiene la profesora Brigante que el profesor suele actuar con muchas reticencias en relación con la autoevaluación del alumno, suponiendo que este no se calificara con criterios justos, por falta de objetividad o por carencia de referencias exteriores que le sirvan de contraste. Sin embargo, la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unas habilidades enriquecedoras de reflexión sobre la propia realidad. También los alumnos pueden practicarla. El profesor debe darles los instrumentos precisos para ello en el marco de la división de responsabilidades respecto de la acreditación, que es función especial del profesor. Por su parte, el docente debe también realizar autoevaluación de su propia actividad de enseñanza.

Una de las dificultades con las que se encuentra el docente es evaluar qué ha aprendido el alumno, en ese proceso que es individual e interno. Para ello generalizadamente se vale de exámenes orales y escritos, o sea la manifestación externa de ese proceso interno. Esta herramienta, así utilizada, es probable que sólo sirva para excluir a aquellos que no superen estas pruebas orales u escritas.

También la evaluación puede ser enriquecida, si mejoramos el conocimiento de todas sus posibilidades. Ocupar sólo estas estrategias evaluativas nos limitan a la memorización o reproducción de conceptos, principios, etcétera. Sólo para configurar el tema de la evaluación se puede decir que existen varias modalidades:

- a) una evaluación diagnóstica que sirve para avizorar las situaciones previas y permite planificar con más precisión.
- b) una evaluación formativa, es decir que no sólo nos informe los logros alcanzados, sino que a su vez esta instancia se convierta en una situación más de aprendizaje y
- c) la evaluación sumativa que sería la que permite la promoción de los alumnos y que se conoce también con el nombre de evaluación acreditativa.

En cuanto a las técnicas las hay muchas y muy variadas. Sólo a manera de ejemplo se enunciarán algunas: pueden ser individuales o grupales, orales, escritas, o la combinación de ambas modalidades, pueden ser autoevaluaciones, o estructuradas, semiestructuradas o directamente no estructuradas.

Se pueden evaluar diferentes momentos: como sería evaluar el proceso o evaluar el producto. Las técnicas disponibles son también muy variadas: resolución de problemas, pruebas a libro abierto, estudio de casos, pruebas objetivas, etcétera.

Cuadro # 29: Modalidades de la Evaluación (Gozaíni, 2001: 37)		
Evaluación diagnóstica	Evaluación formativa	Evaluación sumativa
Esta evaluación informa sobre las condiciones iniciales, conductas de entrada, prerrequisitos que anteceden al período sometido a evaluación.	Informa sobre los cambios que se producen durante el proceso, qué logros se van efectivizando y en qué medida, el avance (o no) de los objetivos previstos.	Informa sobre los logros obtenidos al finalizar un periodo completo y autosuficiente. Permite controlar el logro de resultados complejos, la integración de las distintas etapas o fases, niveles de rendimiento alcanzados y cumple también un papel diagnóstico respecto de periodos anteriores.
Su importancia es muy grande en tanto contextualiza, desde parámetros realistas las actividades de planeamiento.	Su papel es esencial para reforzar estrategias o reajustar, en suma orientar y controlar la calidad de lo que se está produciendo.	Constituye la base de la certificación o acreditación, que cumple un papel muy importante en tanto posibilita la promoción de los alumnos, que es la responsabilidad institucional por excelencia.

Cuadro # 29: Clasificación de las Técnicas (Gozaíni, 2001:38-39)				
Según amplitud de explicación	Según el momento	Según la forma	Según el sujeto que evalúa	Según el grado de estructuración
<ul style="list-style-type: none"> • Individuales • Grupales 	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstica • Formativa • Sumativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Orales • Escrita • De ejecución 	<ul style="list-style-type: none"> Autoevaluación Heteroevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Estructuradas • Semiestructuradas • No estructuradas

A los fines del estudio hemos seleccionado un repertorio de técnicas e instrumentos que son frecuentemente utilizados en la enseñanza.

Cuadro # 30: Técnicas e Instrumentos que son frecuentemente utilizados en la Enseñanza (Gozaíni, 2001: 38-39)

Orientados a evaluar procesos y productos	Orientados a evaluar procesos	Nuevas técnicas de evaluación
1. Exámenes orales 2. Exámenes escritos 3. Pruebas objetivas 4. Exámenes de ejecución.	1. Observación 2. Entrevista	1. Resolución de problemas. 2. Pruebas de libro abierto 3. Estudio de casos.

1.10. El elemento de acrecentar la psicología de la motivación en el alumno.

Desde luego que para aprender se necesita una motivación. La motivación del alumno debe ser ontológica e interna y, de ahí que sea o no duradera, dicho de otra forma, el hecho de la motivación para estudiar viene del propio alumno, en que descubra como aprender. No obstante, al alumno se le deben hacer del conocimiento varios principios acerca del ser humano, que le permitirán decidir en torno a su motivación en el aprendizaje:

1. El ser humano es único y, por tanto, irrepetible.
2. El ser humano es sociable por naturaleza y por tanto, sólo puede desarrollarse en comunicación con los demás. El hombre aprende por y a través de los otros.
3. El ser humano es perfectible y, por tanto, educable. Se entiende por perfectible, que tiene la capacidad de progresar.
4. Todo ser humano está hecho para conocer.
5. Todo ser humano tiene lo necesario para llegar al conocimiento.
6. El aprendizaje es una necesidad natural y por ello, la educación es considerada un Derecho Humano.
7. El ser humano tiene la posibilidad de emprender.
8. Cada ser humano es responsable de su propio aprendizaje.
9. El ser humano tiene la posibilidad de cambiar y transformar su realidad, de transitar de la pasividad a la actividad así como del individualismo a la cooperación.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en la Educación Media Superior es un tema que ha sido precariamente trabajado, y no lo calificamos de nulo pues significaría olvidar la práctica docente de Derecho que diariamente se da en las aulas. Sin embargo, no existe material bibliográfico sobre la docencia jurídica a Nivel Medio Superior de ningún tipo, lo que orilla al profesor de Derecho de Bachillerato allegarse a la bibliografía, hemerografía y mesografía del Nivel Superior y hacerlo descender al Nivel Medio Superior, con lo que se traduce en que tanto los contenidos especializados de las ramas de la carrera del Derecho como sus destinatarios de la educación (universitarios, no bachilleres) tienen que ser descontextualizados para replantearlos en un nivel y contexto inferior en el que se encuentran otro tipo de destinatarios de la educación.
2. La literatura relativa al Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho en México es atrasada y limitada; son pocos los autores que han estudiado, actualizado y abarcado el desarrollo de nuevas corrientes educativas y psicológicas.
3. Existe una tergiversación respecto a la concepción de la Enseñanza del Derecho que se promovió en México a partir de los años 60's, época en que se dio apogeo a la promoción de la Enseñanza Activa como metodología idónea para la Enseñanza del Derecho, impulso proveniente de las recomendaciones internacionales hechas en las "Conferencias de Facultades de Derecho" de 1965, reuniones en las que olvidaron profundizar en el "Movimiento de la Escuela Activa" y entender su verdadero sentido.
4. Con motivo de la tardía incorporación de la pedagogía a los estudios jurídicos mexicanos en los 70's, es decir, de la reciente interdisciplinariedad entre la pedagogía y el Derecho, el exiguó e incipiente estudio de dichas disciplinas, y la repetición o referencia constante hacia los mismos autores nacionales e internacionales, es necesario actualizar los estudios del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho, y una de las formas de renovarlo es un **Nuevo Modelo del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho**.
5. A partir de la información recabada en nuestra investigación de campo, proveniente tanto de alumnos como de maestros de sexto semestre de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, se advirtieron las siguientes **debilidades**: enseñanza dogmática o teorizante con aprendizaje memorístico de los alumnos, abuso en el uso de

CONCLUSIONES

la clase magistral, errónea concepción del trabajo en equipos, incorrecta función del profesor, incompleta e incorrecta evaluación del trabajo del alumno en el curso; no se considera que los contenidos de la asignatura de Derecho Mexicano son disociados, no se toma en cuenta los diferentes objetivos de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, anticuada concepción de la didáctica, falsa concepción de la enseñanza activa por parte del maestro; falta considerar la socialización que implica la educación; se olvida considerar al derecho como una ciencia, la existencia de una disociación entre la teoría y la práctica al momento de enseñar, no hay una visión actualizada y crítica del modelo teórico aplicada a la escuela, el uso de una educación tecnológica que promueve aparentes innovaciones, una limitada concepción del aprendizaje, la enseñanza del Derecho involucra una visión formalista del mismo, y la existencia de una variedad de problemáticas en el contexto socio-cultural del bachiller.

6. Los profesores de Derecho de sexto semestre de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades afirmaron que a sus alumnos se les dificultan los aprendizajes y conocimientos declarativos, históricos y teóricos; el hábito de lectura, de la comprensión, del análisis del texto legal y la redacción. Frente a ello, nuestro modelo enseña a resolver casos y conflictos prácticos a nivel de los alumnos y permite resolver otros en la vida cotidiana. Son una herramienta efectiva de aprendizaje, en atención a que a través de ellos, el alumno hila la teoría con la práctica e implica la reflexión de tópicos de la realidad cotidiana y actual.
7. Los alumnos de Derecho de sexto semestre de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de Derecho señalaron como modelo ideal de Enseñanza-aprendizaje del Derecho un modelo que fuera dinámico, donde los temas sean expuestos con claridad y precisión, que contuviera un método de enseñanza que induzca a la lectura y a la investigación, con una modalidad más práctica que teórica, con ejemplos de la vida cotidiana; y que se acompañe de un maestro ameno, tolerante, comprensivo y preocupado por su aprendizaje, justo, que reconozca que se equivoca, respetuoso, amable y atento, disciplinado y puntual, conocedor de la materia, inteligente, rígido y exigente, y que responda a sus dudas.
8. Las motivaciones para estudiar señaladas por los estudiantes de Derecho de sexto semestre de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades de Derecho, son: tener un mejor futuro y salir adelante; ser alguien en la vida; tener una buena calidad de vida; adquirir conocimientos y aprender; sobresalir, destacar o ser reconocido; conseguir un buen trabajo; tener un patrimonio; recompensar a su familia; superarse

CONCLUSIONES

personalmente; ser profesionista; salir con buen promedio; ser independiente; y seguir la tradición jurídica de su familia. De todos estos planteamientos se desprende que el profesor que adopte nuestra propuesta de Modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho, deberá enfatizar la búsqueda de motivaciones reales del alumno, es decir, aquellas que son internas, más que externas y que respondan a sus necesidades de autoconcepto, automotivación y autorrealización; sin olvidar que un impedimento constante frente a la motivación del alumno son sus necesidades fisiológicas, sociales y de seguridad.

9. Una de las formas de subsanar las anteriores debilidades es el uso de la Didáctica Crítica, la que permite al profesor trabajar permanente en organizar su práctica docente en una forma que propicia la búsqueda de la verdad en el conocimiento históricamente transmitido para desechar lo ideológico e inexacto, que percibe la realidad de su práctica como un todo dialéctico. Asimismo, la Didáctica Crítica se basa en un razonamiento objetivo, activo y comprensivo del maestro, flexible a los desajustes y que obligan a profundizar y reflexionar sobre la actividad contextualizada dentro de una realidad social e institucional en que se da el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho, de tal forma que recupera la relación teórica y práctica para construir el conocimiento en el marco de las alternativas posibles del docente, del alumno y de la institución educativa.
10. De las entrevistas a los maestros que imparten la materia y de los cuestionarios a los alumnos que cursaban la asignatura en Derecho de los planteles del Colegio de Ciencias Humanidades se obtuvieron tres tipologías de maestros que hay en la institución así como la tipología de modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho: 1) “el profesor tradicional-delegador”, 2) “el profesor tradicional-expositor con tendencias creativo-activas” y 3) “el profesor creativo-activo”.
11. El “**profesor tradicional-delegador**” se caracteriza por entregar a manos del alumno la actividad de la exposición de las clases; por fomentar la búsqueda de información, solicitar la exposición por equipos de alumnos, permitiendo algunas participaciones aparejadas con su propia explicación. Esa manera de organizar la asignatura se basa en cualquiera de las siguientes opciones: en la resolución de cuestionarios que él elabora y luego solicita, se resuelvan de manera grupal o individual, que se hagan mapas conceptuales o cuadros sinópticos; delega un tipo de tarea, la revisa, permite la participación del grupo y califica; introduce un tema y su desarrollo con ayuda de los compañeros; deja lecturas, textos, publicaciones y periódicos a fin de que los alumnos

CONCLUSIONES

elaboren cuadros sinópticos, mapas conceptuales y/o mentales. De lo anterior, se desprende que su instrumento prioritario es el pizarrón (usa el cañón sólo cuando es necesario).

12. El “**profesor tradicional expositor con tendencias creativo-activas**” se caracteriza precisamente por exponer la clase a manera de cátedra mientras el alumno o el grupo hace las preguntas acerca del tema; el maestro les informa cómo se aplica y les da ejemplos. Es cumplido y se inclina por el material escrito como lecturas de textos, publicaciones y periódicos, y cuando realiza actividades o dinámicas al interior de clase solicita cuadros sinópticos, mapas conceptuales y mentales, ejercicios, resúmenes, cuestionarios, guías, etcétera. De tal forma, que una vez finalizado el tema expuesto, revisa la tarea y resuelven dudas. De forma inusual fomenta el uso de carteles y láminas, cañón, proyector así como la transmisión de películas y videos; no tiene un buen uso de la informática, y usa prioritariamente el pizarrón. Para este tipo de profesor no todos los temas resultan atractivos.
13. El “**profesor creativo-activo**” es propositivo, constantemente intenta el uso de diferentes herramientas didácticas y de manera seguida cambia el ritmo de la clase con la finalidad de que el alumno no pierda el interés y se rompa el esquema de trabajo; permite a los integrantes del grupo la explicación del tema, fomenta los comentarios al respeto, promueve la búsqueda de las causas-efectos de un problema, y como analizar las posibilidades para resolverlo de manera jurídica. En sus clases predominan las dinámicas, trabajos en equipo, las compendias individuales y grupales, por puntos. Prioriza la evolución de las actividades: debates, tareas, elabora exámenes diagnósticos u orales, lecturas, trabajos de investigación, visitas y asistencias extra clase, informes, conferencias, antes que el de las exposiciones y exámenes parciales. Como herramienta de clase utiliza todo tipo de materiales didácticos, como proyector, cañón o láminas, planeación de casos prácticos, sentencias de juicios verdaderos; ejercita los contenidos a través de instrumentos lúdicos tales como: crucigramas, loterías, canciones, concursos; crea y enseña a crear mapas mentales, conceptuales y cuadros sinópticos al alumno; elige películas relacionadas con los contenidos temáticos; realiza prácticas de campo a tribunales, instituciones gubernamentales y académicas; idea bitácoras de trabajo para todo el semestre o para un proyecto en particular; promueve las entrevistas a abogados o profesionales respecto de un tema. Y, entre otras cosas, muestra calidad humana, sabe escuchar, leer y reflexionar, tienen claridad de las ideas y trabaja constantemente en el dominio de emociones. Tiene muy claro qué tipo de

CONCLUSIONES

capacidades se deben de desarrollar en el bachiller: cognitivas (*conceptos jurídicos fundamentales*), afectivas (*valores*), comunicativas (*manejo del lenguaje jurídico*) y sociales (*conocimiento del entorno jurídico que les afecta y atañe en su cotidianidad*), pero también sabe que el aprendizaje de los contenidos se aprende a través de diversas herramientas, como puede ser las conceptuales (conocimientos); las procedimentales (habilidades); y las actitudinales (valores). Muy a menudo se enfoca en “Aprender a Aprender” del alumno: a) Informarse, b) Hacer, y c) Ser. Y no pierde de vista la importancia de hacer comprender al alumno los Valores.

14. El profesor para el que está ideada nuestra propuesta de Modelo de Enseñanza-aprendizaje del Derecho es el **“profesor tradicional expositor con tendencias creativo-activas”**, es decir, para el profesor que se encuentra en una posición intermedia y que tiene la voluntad de querer cambiar la forma de impartir su clase, en atención a que muestra tendencias creativo-activas en clase y su perfil es susceptible de afinar cambios en la docencia.
15. La propuesta del Modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho considera a la ciencia jurídica como la producción de conocimientos válidos que no pueden presentarse como definitivos porque son transitorios y expuestos a la refutación. La propuesta también considera abordar el carácter científico del Derecho combatiendo el dogmatismo (todas las ideas preconcebidas que se tienen como verdades absolutas, inmutables) porque el dogmatismo impide al Docente seguir cuestionando, construir con base a su experiencia nuevos conceptos sobre realidad, y concebir al Derecho como un proceso en constante construcción, inacabado que remite a las nociones de contradicción y conflicto, ya que a través del reconocimiento de éstos, logra la conquista del conocimiento válido y el surgimiento de las revoluciones científicas.
16. Es necesario un modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho en el que la producción del saber jurídico haga uso de una metodología jurídica particular, específicamente, proponemos que se utilice una metodología jurídica que se dirija hacia fines que tengan una connotación valorativa con respecto a la sociedad, al hombre y al conocimiento jurídico. El tema de la metodología debe ser abordado por el docente como una relación de coherencia entre “contenido y método”, que es un balance poco explorado por el profesor, en el que se requiere ahondar en las opciones metodológicas de las disciplinas para hacer ciencia jurídica así como un proceder sistemático desde una postura definida de valores.

CONCLUSIONES

17. Es necesario un modelo que evite plantear problemas aislados, contenidos específicos, materiales de estudio inconexos que provoquen la especialización y la pérdida de la visión de la totalidad; que plantee una realidad estática de los hechos jurídicos que parcializa el saber jurídico; y se centre, en las relaciones y procesos jurídicos que son obviados u omitidos.
18. Actualmente, de los cuestionarios aplicados a los alumnos de sexto semestre de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, se desprende que tienen una visión completamente formalizada de la materia jurídica, esto es, como un universo ya construido, lingüísticamente determinado, dotado de plenitud y coherencia en el que el jurista tiene una función meramente aplicativa y escasamente creadora, por lo que, el maestro debe reconstruir y proyectar sus contenidos.
19. Hoy en día existe una falsa concepción del conocimiento por parte de los profesores y estudiantes de Derecho de sexto semestre de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades, pues no abordan el conocimiento como un proceso de construcción de objetos por medio de la práctica, sino que únicamente lo transmiten a través de la metodología del profesor y no a través de la construcción del conocimiento.
20. La enseñanza del Derecho actual es poco práctica, se queda en un nivel puramente teórico que no ofrece las herramientas que dan un panorama del saber jurídico. La enseñanza práctica del Derecho no sólo versa en sobre las “habilidades” de la experiencia en litigios, sino en la enseñanza de contenidos actuales. Para poder cumplir con su cometido práctico de la enseñanza del Derecho se debe capacitar al alumno para “practicar” sus Derechos. Pero también la enseñanza del Derecho es poco teórica, una buena enseñanza teórica transmitirá a los alumnos las construcciones dogmáticas de alto nivel. Construcciones necesarias para que la ciencia jurídica tenga incidencia en la práctica cuando lo s alumnos ejerzan la profesión.
21. Para evitar la disociación entre la teoría y la práctica, proponemos el uso del “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos; así como, el seminario y el preseminario en horas de clases, es decir, no como curso semestral sino como una actividad. Además, el empleo de estas herramientas, métodos y casos son una manera de que los alumnos participen en los contenidos del Derecho junto con la argumentación jurídica para la defensa y ejercicio de sus derechos.
22. El mal uso del “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos genera que

CONCLUSIONES

el alumno confunda los ejemplos y no alcance el conocimiento teórico. Si existe escasez de tiempo o el temario a desarrollar es muy extenso o saturado, estas herramientas no son efectivas para el trabajo en todos los temas. Las herramientas no podrán ser utilizadas sin previa enseñanza de la argumentación del alumno.

- 23.** Es por demás útil que el nuevo modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho incluya la educación tecnológica y promueva innovaciones, en razón de que las implicaciones culturales de los progresos tecnológicos actuales son más importantes que la misma tecnología, porque las implicaciones culturales desarrollan nuevas perspectivas sobre la vida, sobre cómo pensamos, sentimos y actuamos; y ello, recae también en la realidad jurídica que se enseña.
- 24.** Es necesario un modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho que suministre al bachiller la información y la formación jurídica que atienda a sus necesidades actuales, pues sería suicida no estudiar las nuevas temáticas que se han desarrollado en la práctica jurídica, como lo pueden ser las que se refieren a las implicaciones entre la responsabilidad médica, la clonación, el comercio electrónico, el derecho a la diferencia, los derechos humanos, las nuevas amenazas a los Derechos fundamentales en las sociedades de la información, la bioética jurídica, los derechos de los animales, las formas emergentes de regulación administrativa, la eutanasia, el derecho de la información, los delitos cibernéticos, transplante de órganos, las nuevas figuras jurídicas a través de las cuales se prestan servicios públicos (una mixtura entre sociedades privadas y órganos públicos), etcétera.
- 25.** Es necesario un modelo diferente del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho, por lo que ofrecemos la propuesta denominada: “El nuevo modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho” que supera la visión tradicional de la Enseñanza del Derecho que se observó en las aulas del Colegio de Ciencias y Humanidades y plantea diferencias frente al actual modelo de esa institución.
- 26.** Es necesario un modelo que no olvide concebir a la educación como proceso, como un proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje, dirigido al alumno como al profesor, que a diferencia del modelo conservador, se funda en dos disciplinas indispensables en materia de educativa: la pedagogía y la psicología de la educación.
- 27.** Es necesario un modelo que atienda al proceso de desarrollo físico, biológico, moral y social del adolescente, y dentro del aspecto moral del adolescente considere indispensable emplear la psicología de la motivación al interior del aula.

CONCLUSIONES

28. Es necesario un modelo que represente al discurso jurídico y los contenidos temáticos del Derecho de manera “abstracta” y también “referida”, esto es, dirigida o referida a eventos y procesos socio-culturales circundantes en el contexto que vive actualmente el alumno. Los contenidos así expresados se acompañan de una dialogicidad entre el alumno y el profesor, ya que ésta tiene dos dimensiones: acción y reflexión.
29. Es necesario un modelo que incluya y avance hacia una Didáctica Crítica Jurídica entendida como una teoría de la enseñanza y no como una metodología de enseñanza con la finalidad de no reducir a la didáctica a un mero instrumento. Se trata de una teoría de la enseñanza que es un esfuerzo permanente que atiende al proceso de estructuración de la realidad jurídica.
30. Es necesario un modelo que migre del modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho conservador a uno distinto, a través de los tipos de aprendizajes y la adquisición de los conceptos jurídicos que concibe Ausubel; de la enseñanza al estudiante de usar la categorización como herramienta para conceptualizar como lo hace Bruner; del aprovechamiento de los beneficios de la zona de desarrollo próximo así como el andamiaje generado por el profesor; de la concepción y trabajo en el aprendizaje como resultado del desarrollo de procesos superiores, esto es, como resultado de las funciones culturales que son específicamente humanas que se dan en la actividad socialmente significativa (en razón de que la conciencia individual se construye desde fuera mediante las relaciones con los demás) y que van apareciendo gradualmente en el curso de una transformación radical de las funciones inferiores (la percepción elemental, la memoria, la atención y la voluntad), utilizando la formación de los conceptos según Vygotsky; del abordaje del conocimiento jurídico desde la perspectiva socioconstruccionista, lo que amplía enormemente el panorama crítico del alumno; enfatizando su desarrollo moral y motivación; del trabajo con el *aprendizaje* significativo por recepción y por descubrimiento así como el aprendizaje significativo y por repetición en los educandos de acuerdo a las unidades temáticas del programa de estudios de la materia; de la aplicación de los contenidos del Derecho a la vida cotidiana del alumno; perfilando con diversa herramienta al alumno crítico y activo -asentando los actos creadores del estudiante, estimulando su reflexión y su acción como hombre en la realidad jurídica, reconociendo su carácter histórico, inacabado e incluso frente a esa realidad histórico jurídica, reforzando sus posibilidades de cambio y percepción de una realidad esperanzada, y finalmente, haciéndolo reconocerse como proyecto que parte de su aquí y su ahora-; y del empleo del aprendizaje colaborativo o grupal.

CONCLUSIONES

- 31.** Es necesario un modelo que al migrar del estado de tradicional al innovador, utilice las herramientas siguientes: 1) Para lograr los diferentes tipos de aprendizaje significativo se usarán: el “Case Method” (Método de Casos), el “Problem Method” (Método de Problemas), el “Moot Court” (Simulacro de Juicio) y el Método de Proyectos y todos ellos pueden ser empleados bajo el concepto aprendizaje grupal. 2) Para lograr el desarrollo de la motivación en el alumno se podrá al resolver con esos caso, problemas, simulacros, proyectos jurídicos y algunas de sus preocupaciones cotidianas, esto es, sabiéndose parte de la situación en que se encuentra inmerso, emerso o inserto, y enfrentándose a situaciones jurídicas límite que le prepare el docente, buscando solucionarlas y superarlas. 3) Para lograr materiales didácticos preparados de manera significativa simule entornos mejores, pero apegados a las bases jurídicas y que busquen la concientización y aumento en el campo de la percepción jurídica, social y moral de los educandos por medio de la reflexión del mundo que les rodea. 4) Para lograr el desarrollo moral del alumno, integre los principios fundamentales del derecho y los conceptos jurídicos básicos así como trabajar con los alumnos en el tipo de juicios propios, basados en que sepan qué es lo correcto, equitativo y justo y cómo lograrlo a través de la aplicación del Derecho.
- 32.** Es necesario un modelo que quede integrado de manera holística, a fin de que se acompañe de la metodología de la Enseñanza del Derecho y de la metodología jurídica, de la argumentación jurídica y de formas integrales de evaluación.
- 33.** Es necesario un modelo que involucre y emplee los problemas socio-culturales del alumno de bachillerato en el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho (*intolerancia, agresividad, violencia intrafamiliar, porrismo, autoritarismo, aborto, drogadicción y alcoholismo, abuso sexual, divorcio de sus padres, trabajo prematuro de los alumnos y discriminación de género en el empleo, delincuencia juvenil, corrupción en el alumno, piratería y compra de productos de origen ilegal, excesos en el ejercicio de la libertad de expresión, contaminación ambiental, nivel escolar interrumpido o analfabetismo de sus padres, falta de recursos económicos en el hogar, falta de educación cívica y valores como la democracia, ciudadanía, identidad nacional, cohesión y diversidad social, etcétera*), a través del desarrollo y razonamiento jurídico, social y moral, por medio del conocimiento y descubrimiento de los conceptos de equidad y justicia, en un ambiente de competencia, cooperación y compartiendo en su interacción con pares, así como en la que no hay correspondencia, es decir, donde tienen una de superior a inferior, de Estado a ciudadano.

CONCLUSIONES

- 34.** Es necesario un modelo del Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho que cuente con diversas formas de conocer y diferentes maneras de lograrlo, en razón de que existe diversidad de conocimientos: empírico-sensorial (conocemos por la percepción de los sentidos); abstracto-discursivo (elaboración de ideas abstractas que combinamos y procesamos de diferentes maneras); hermenéutico (interpretación, comprensión y búsqueda de significados); artístico (intuimos, imaginamos, creamos y manejamos símbolos); holístico (integra lo que se sabe en unidades o estructuras unificadoras); de contemplación (percibir realidades más allá de las demás formas de pensamiento); o de reflejo (conocer que conocemos, cuando se acompaña a la actividad mental la referencia conciente de nuestra persona), entre otros muchos. Pero si el maestro de Derecho está preocupado por desarrollar únicamente el “conocimiento científico” del Derecho, sólo está considerando abarcar el conocimiento empírico-abstracto y ningún otro. En estas condiciones, la enseñanza del Derecho debe centrarse también en el conocimiento interpretativo, en la estimulación de la comprensión de los hechos y en el descubrimiento de sus significados.
- 35.** Es necesario un modelo en el que el docente conciba el Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho como un proceso dialéctico en espiral. Se trata de un proceso donde el carácter dialéctico propicie que el alumno actúe sobre el objeto de conocimiento para apropiarse de él, transformarlo y evolucionarlo en una dimensión social, pero tomando conciencia de las contradicciones en que vive para crear y construir un nuevo conocimiento jurídico. Mientras, la calidad en espiral supera la visión lineal y permite concebir al conocimiento y su comprensión como base para el logro de otros conocimientos más complejos, profundos y actuales.
- 36.** Es necesario un modelo que otorgue un sentido social al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho a Nivel Medio Superior, pues aunque en teoría los planes de estudios de dicho nivel lo encaminan en este sentido, en la práctica, los maestros del Colegio de Ciencias y Humanidades no logran concretar su aplicación. Ello se advirtió en los serios problemas que se presentaron en el aula al poner en práctica el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en su relación con el contexto socio-histórico que vive actualmente el adolescente.
- 37.** Es, por lo tanto, necesario un modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho donde se aproveche el capital cultural (al que se refiere Bourdieu) del bachiller, pues todo estudiante llega a clases con un capital cultural que en buena medida coincide con sus actitudes, intereses, críticas, molestias y reflexiones constantes y

CONCLUSIONES

actuales que abundan en su contexto socio-histórico, y que no es dado por la institución educativa, pero se relaciona con los mecanismos de identificación así como de pertenencia a grupos o clases sociales, que condiciona la participación del estudiante en la institución, y que es un referente inmediato para influir en el aprendizaje significativo. Apoya lo anterior, el hecho de que todo alumno que descubre un conocimiento, lo comprende derivándolo de lo que ya sabe (sus experiencias, patrimonio intelectual y capitula cultural) y lo asimila para toda su vida.

- 38.** Es necesario un modelo que se obligue al profesor a dominar y actualizar el contenido disciplinario de su materia, a que presente el material temático de forma que aliente a los estudiantes a darle sentido relacionándolo con lo que ya conocen y que evita la memorización por tiempo limitados, o bien, sin ser integrada con otro tipo de conocimiento o apta para su utilización. Es recomendable también que se remienden las fallas y colmen las lagunas de conocimientos de niveles anteriores, que no le permiten enfocarse estrictamente en la enseñanza del Derecho.
- 39.** Es necesario un modelo en que se incluyan los paradigmas de la educación, pues estos ofrecen al docente una valiosa base de cómo puede ser ofrecida la información al bachiller para su aprendizaje eficaz y significativo, de cómo opera el conocimiento y los conceptos de los que se va apropiando, y las herramientas para lograr que el alumno utilice plenamente su patrimonio intelectual y capital cultural.
- 40.** Es necesario un modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho a Nivel Medio Superior que integre los tres ámbitos: la teoría, la investigación y la práctica en la enseñanza del Derecho, dado que seguimos en la búsqueda de una educación comprometida con los conflictos sociales, donde el alumno pueda elaborar su crítica y reflexionar el conocimiento jurídico congelado.
- 41.** Es necesario un modelo de Proceso de Enseñanza-aprendizaje del Derecho para el Nivel Medio Superior que conciba de diversa forma el “Derecho”, pues el que sustenta el programa de estudios de Derecho I y II del Colegio de Ciencias y Humanidades se basa en una concepción del Derecho que nació de la ideología de la Revolución Francesa que se sustentó en la voluntad mayoritaria de un pueblo que designó a sus representantes para el efecto de establecer el Derecho aplicable para toda una comunidad. Y si sólo sus representantes contaban con la facultad de emitir a través de normas jurídicas el Derecho, la concepción del Derecho que desde entonces se perfila y que retoma el Colegio de Ciencias y Humanidades no incluye la situación de que todo ser humano, entre ellos, el alumno, es partícipe en la elaboración de sus contenidos así

CONCLUSIONES

como en su aplicación, con la finalidad de que el bachiller comprenda los conocimientos como una elaboración de verdades que se produce en lo social e individual y de manera paralela modifica el entorno social de los seres humanos.

Anexo 1: Programa de Estudios de Derecho I y II.



Universidad Nacional Autónoma de México
Colegio de Ciencias y Humanidades
Área Histórico-Social

Programas de Estudio
de Derecho I y II



PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y II

PRESENTACIÓN

UBICACIÓN DE LA MATERIA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DEL COLEGIO

Las asignaturas de Derecho I y Derecho II se imparten en quinto y sexto semestres y sintetizan los aprendizajes históricos sociales de los semestres anteriores, los desarrollan en el campo específico de lo jurídico, para concretar la cultura básica de la especialidad. Dichos aprendizajes constituyen una materia fundamental para la formación universitaria y ciudadana de los alumnos, además de dotarlos con las habilidades y conocimientos necesarios para un comienzo exitoso de la carrera de derecho.

La materia de Derecho corresponde a la cuarta opción, la cual agrupa predominantemente materias del Área Histórico Social. El sentido fundamental de esta área consiste en que los alumnos se inicien en el manejo de las metodologías propias de la historia, las ciencias sociales y la filosofía; de modo que puedan analizar con rigor y comprender las problemáticas específicas del acontecer histórico, de los procesos sociales y del pensamiento filosófico. Particularmente, el estudio de las ciencias sociales permitirá a los alumnos comprender la complejidad y las características propias de la sociedad mexicana actual, manifiesta en los diversos elementos que la articulan: producción, circulación de bienes y servicios; gestión política de los intereses de grupo; marco normativo regulador de conflictos y cauce de la convivencia social en el Estado (campo específico del derecho), siempre con referencia a su devenir histórico y al entorno mundial, por el que México necesariamente se ve afectado.

CONTRIBUCIÓN AL PERFIL DEL EGRESADO

Conforme al Plan de Estudios Actualizado, el egresado de derecho, se caracteriza por los conocimientos, habilidades y actitudes siguientes:

- ? Identifica y valora los mecanismos que fomentan la convivencia social y permiten la resolución de conflictos.
- ? Comprende y critica, de forma objetiva y fundada, utilizando herramientas teórico-metodológicas y prácticas, los fenómenos jurídicos, en su dimensión temporal y espacial, para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social actual.
- ? Identifica y valora los cambios del derecho.
- ? Respeta la pluralidad de diversos enfoques teóricos acerca de la realidad jurídica.
- ? Enjuicia la relación entre derecho y moral.
- ? Muestra disposición para el ejercicio de sus derechos y cumplimiento de sus obligaciones.

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y II

- ? Analiza y valora los conceptos de constitución, estado, soberanía, gobierno, política y democracia.
- ? Describe la estructura, funciones y comportamiento estatales.
- ? Analiza y valora el significado y trascendencia de los derechos humanos, así como el de sus mecanismos de defensa.
- ? Conoce, valora y asume las responsabilidades familiares fundamentales, de cara a sus transformaciones.
- ? Conoce, asume y critica sus derechos y obligaciones en el ámbito laboral, frente a sus reconfiguraciones.
- ? Adopta una actitud crítica y responsable ante situaciones de comportamiento regulado por el derecho penal.
- ? Maneja los términos más comunes del lenguaje jurídico.
- ? Valora la importancia teórico-práctica de la ciencia jurídica en la vida cotidiana y como antecedente de los estudios profesionales.

ENFOQUE DE LA MATERIA

El enfoque disciplinario, acorde a los propósitos del Plan de Estudios Actualizado y al sentido del Área Histórico Social, es la teoría tridimensional del derecho, la que considera que en la realidad del derecho existen tres dimensiones relacionadas recíproca e indisolublemente: hecho, norma y valor. El derecho es un hecho, un hacer humano, producido en forma normativa, que trata de satisfacer necesidades sociales, de acuerdo con la aplicación de valores específicos; la consideración de cada uno de esos aspectos: hecho, norma y valor, da lugar a los respectivos apartados del contenido de lo jurídico, cada uno de los cuales es objeto de estudio de una disciplina específica, lo que permite mantener la orientación interdisciplinaria del Colegio en los estudios de derecho.

ENFOQUE DIDÁCTICO

El programa de Derecho se estructura didácticamente a partir del concepto de cultura jurídica básica. Por cultura jurídica básica se entiende no sólo la adquisición de conocimientos elementales y habilidades por el alumno, sino también la internalización de valores y actitudes: de interés por la ciencia jurídica, que le permitan revalorar los conocimientos alcanzados y lo lleven a vincular la teoría con la práctica, y de colaboración, solidaridad y honestidad, para participar responsablemente en el mejoramiento de la vida social. Este concepto representa las distintas capacidades, competencias o habilidades intelectuales que, en función de las características de las asignaturas de Derecho I y Derecho II, se obtendrán como resultados del aprendizaje: A) aprendizajes declarativos comprendidos en los conocimientos elementales; B) aprendizajes procedimentales, al vincular la teoría con la práctica y C) aprendizajes actitudinales, al hacer suyos los valores; privilegiando el aprendizaje significativo por encima del memorístico.

PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y II

PROPÓSITOS GENERALES

Como resultado de su trabajo en la materia de derecho, el alumno:

Comprenderá la imperiosa necesidad del derecho como regulador de conductas, para hacer posible la convivencia social.

Adquirirá una visión panorámica de la naturaleza plural del derecho, comprendiéndolo como fenómeno histórico social, construcción normativa, creación conceptual y producto ideológico; para reconocer su carácter cambiante y evolutivo.

Identificará las categorías jurídicas fundamentales para introducirse a la ciencia del derecho.

Empleará, de manera elemental, los términos más comunes del lenguaje jurídico, para entender y argumentar derechos y obligaciones.

Distinguirá y valorar las funciones del derecho en el diario acontecer para ejercer sus derechos y cumplir sus obligaciones.

DERECHO I

UNIDAD I. LAS DIMENSIONES SOCIO-HISTÓRICA Y FILOSÓFICA DEL DERECHO

Propósito:

Al finalizar la unidad, el alumno reconocerá el carácter cambiante y evolutivo del derecho en el tiempo y en el espacio, identificando sus características en diversas etapas y sus valores reconocidos en distintos enfoques, comprenderá sus transformaciones actuales.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Discrimina las características del derecho en distintos periodos históricos y espacios geográficos, para conocer sus transformaciones y diferencias.</p>	<p>Estudiar el contenido del disco compacto sobre Sistemas Jurídicos Contemporáneos proporcionado por el profesor, leer su información y elaborar cuadros sinópticos, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes, o resolver un cuestionario para comparar las características de distintos sistemas jurídicos contemporáneos</p> <p>Iluminar un planisferio con diferentes colores, para distinguir el sistema jurídico de cada país e integrarlo al cuaderno de trabajo.</p> <p>En equipo de trabajo, revisar las actividades realizadas, debatirlas bajo la supervisión del profesor, para presentar conclusiones ante el grupo.</p>	<p>Dimensión Histórica del Derecho</p> <p>El derecho como producto histórico: espacio y tiempo.</p> <p>Sistemas jurídicos contemporáneos.</p> <p>El derecho en Grecia y Roma.</p> <p>El Corpus Juris Civilis.</p> <p>De los glosadores al código de Napoleón.</p>

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Comprende la importancia de las normas, la necesidad de ejercer control para mantener orden en una comunidad y asociar la continuidad y ruptura históricas con las modificaciones en el derecho.</p>	<p>A partir de lecturas sugeridas por el profesor, obtener información sobre las instituciones jurídicas de grandes periodos históricos y elaborar líneas de tiempo, resúmenes, cuadros comparativos, mapas mentales mapas conceptuales o responder un cuestionario para distinguir sus características.</p> <p>En equipo de trabajo, elaborar preguntas acerca de los cambios experimentados por el derecho de una etapa histórica a otra, para intercambiarlas y responderlas, bajo la supervisión del profesor.</p> <p>En libros, revistas, periódicos, medios electrónicos sugeridos por el profesor, recopilar información sobre distintos medios de control social..</p> <p>Participando en clase, demostrar que comprendió la información recopilada.</p> <p>En equipos de trabajo, representar en una caricatura los diferentes tipos de sanciones y a quienes las aplican.</p> <p>En equipos de trabajo, ejemplificar en un periódico mural, algunos cambios sociales y los cambios jurídicos que provocaron.</p> <p>Representar un sociodrama para identificar los distintos tipos de normas sociales, a quienes ejercen control social y su alcance.</p>	<p>Recepción del derecho romano.</p> <p>Dimensión sociológica del derecho</p> <p>Control social y normatividad.</p> <p>El derecho y el cambio social.</p>
---	---	---

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Analiza algunas percepciones iusfilosóficas, las asocia a la época en que surgen, para entenderlas, explicarlas y criticarlas.</p>	<p>Investigar en diversas obras propuestas por el profesor, acerca de distintas apreciaciones del derecho y los fines que cada una le atribuye.</p> <p>Elaborar un cuadro comparativo de las percepciones investigadas.</p> <p>En equipos, elaborar un cuadro sintetizador de los cuadros individuales.</p> <p>El profesor dividirá el grupo en cuatro secciones, cada una de las cuales expondrá una percepción filosófica y debatirá con las otras, sobre su trascendencia.</p>	<p>Dimensión Filosófica del Derecho</p> <p>Algunos enfoques del derecho.</p> <p>Iusnaturalismo. Positivismo. Concepciones de clase y género.</p> <p>Fines del Derecho.</p>
---	---	--

UNIDAD II. LA DIMENSIÓN NORMATIVA DEL DERECHO

Propósito:

Al finalizar la unidad, el alumno interpretará a la norma jurídica mediante su análisis total y su clasificación para distinguirla como el elemento fundamental de la ciencia jurídica.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Explica la norma jurídica para distinguirla como fundamento del derecho, según el positivismo</p>	<p>Investigar, en distintos textos sugeridos por el profesor, acerca de los conceptos y características de distintos sistemas normativos.</p> <p>Presentar oralmente en clase ejemplos de conductas ajustadas o contrarias a distintas clases de normas, tomados de su mismo entorno, de periódicos o de otros medios de comunicación y describirlos. En los ejemplos presentados, determinar cuál es el sistema normativo que los regula, localizar sus características, precisar la forma como regulan la conducta y estimar su importancia.</p> <p>En un texto seleccionado por el profesor, recabar información acerca de la estructura de la norma jurídica.</p>	<p>La norma jurídica</p> <p>Concepto, características y elementos constitutivos</p>

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Interpreta el significado de las clasificaciones del derecho y reconoce los procedimientos de su creación, para entender cómo se aplican las normas jurídicas.</p> <p>Distingue categorías del lenguaje jurídico, para entender y explicar las manifestaciones propias del derecho.</p>	<p>En diversas normas jurídicas presentadas por el profesor, en equipo de trabajo, identificar sus elementos, explicando en qué consiste cada uno de ellos y cómo funciona.</p> <p>Investigar en distintos textos sugeridos por el profesor, acerca de las clasificaciones del derecho y sus procedimientos de creación.</p> <p>En equipo de trabajo ordenar en un esquema, por rangos jerárquicos distintos tipos de normas jurídicas presentadas por el profesor y explicar porque las ordenó como lo hizo.</p> <p>Localizar en periódicos o revistas ejemplos de distintas relaciones jurídicas y en clase integrar un equipo de trabajo.</p> <p>Discriminar la rama del derecho que las regula y explicar el fundamento de su elección.</p> <p>En equipo de trabajo elaborar un mapa conceptual o mental, sobre una fuente formal del derecho y explicarlo al grupo.</p> <p>Con base en las actividades realizadas, explicar en un resumen escrito porqué la norma jurídica es el fundamento del derecho.</p> <p>En clase, realizar una lectura dirigida de un texto seleccionado por el profesor sobre conceptos jurídicos fundamentales, para demostrar la comprensión del tema.</p>	<p>Clasificación del derecho: piramidal (jerarquía) y arbórea (ramas del derecho).</p> <p>Fuentes formales del derecho o modos de producción del derecho.</p> <p>Los conceptos jurídicos fundamentales.</p>
--	--	---

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

	<p>En equipo de trabajo, elaborar historietas que ilustren los elementos de existencia y validez del acto jurídico y sus consecuencias.</p> <p>En equipo elaborar una maqueta para representar los atributos de las personas físicas y las personas morales y con base en ella, explicarlos.</p> <p>Elaborar mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, resúmenes o contestar cuestionarios en los cuales explique otros conceptos jurídicos fundamentales indicados por el profesor</p>	<p>Hechos y actos jurídicos.</p> <p>Los sujetos del derecho.</p>
--	---	--

UNIDAD III. LAS DIMENSIONES SOCIO-POLÍTICA Y ECONÓMICA DEL ESTADO

Propósito:

Al finalizar la unidad, el alumno identificará las transformaciones de las formas jurídicas estatales, mediante el análisis de su estructura, funciones y comportamiento, para relacionar al derecho con el estado.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Analizará las transformaciones de las instituciones estatales, del estado nación al estado región, para conocer el proceso de transición del estado mexicano, ubicándolo en ese contexto.</p>	<p>Elaborar una reseña acerca de aspectos básicos sobre los cambios del estado, tomados de un texto seleccionado por el profesor. Se sugiere <i>El fin del estado nación</i> de Keniche Ohmae.</p> <p>Elaborar una línea de tiempo, un mapa conceptual o un periódico identificando las transformaciones estatales en distintas épocas.</p> <p>En clase en pleno, discutir sobre las causas y consecuencias de los cambios.</p> <p>Mediante la lectura de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estudiar la estructura y funciones del estado mexicano y los de sus órganos.</p> <p>Ejemplificar en su cuaderno de trabajo, en parejas, con periódicos del día, notas, ilustraciones y comentar en clase.</p>	<p>Fortaleza y debilidad del estado nación.</p> <p>Surgimiento del estado región.</p> <p>Estructura y funciones del estado mexicano.</p>

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Valora la importancia de las distintas generaciones de los derechos humanos y la evolución de sus mecanismos de protección, para estimar el alcance de su aplicación</p>	<p>Leer algunos textos sugeridos por el profesor o visitar las páginas web de algunas instituciones gubernamentales para localizar los cambios experimentados por el estado mexicano.</p> <p>En una mesa redonda en clase, explicar las causas y consecuencias de los cambios.</p> <p>Leer en textos seleccionados por el profesor, acerca de los derechos humanos, sus mecanismos de protección y su evolución.</p> <p>En equipo elaborar un cuestionario sobre su lectura, que se intercambiará para su contestación.</p> <p>Acudir a la Comisión Nacional de los Derechos Humanos o a una comisión local, para recabar información acerca de los derechos humanos.</p> <p>Reseñar algunos casos de violación a los derechos humanos y los resultados de la intervención en ellos de alguna de las comisiones, presentarla en clase para su discusión y comentario o bien asistir a la proyección de una película sobre la violación señalada y resolver un cuestionario al respecto, proporcionado el profesor, el cual se discutirá y comentará en clase.</p> <p>Elaborar cuadros explicativos, mapas conceptuales, mapas mentales, resúmenes, reseñas o resolver cuestionarios acerca de los modelos de los derechos civiles y políticos, así como de las fases evolutivas de sus mecanismos de protección, centrando su atención en el Juicio de Amparo. Presentarlos en clase para ser explicados, discutidos y comentados</p>	<p>Derechos humanos y globalización.</p> <p>Juicio de amparo y otros mecanismos de defensa.</p>
---	---	---

DERECHO II

UNIDAD I. ALGUNAS INSTITUCIONES DE DERECHO CIVIL

Propósito:

Al finalizar la unidad, el alumno reconocerá a la familia, las sucesiones y el contrato, analizando su regulación jurídica para valorar sus transformaciones.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Valora el contenido, pasado y presente de las instituciones familiares y su regulación, para asumir sus responsabilidades en ese ámbito.</p> <p>Reconoce a las sucesiones como medio de transmitir y adquirir derechos patrimoniales, para orientarse frente a esa clase de situaciones jurídicas.</p>	<p>En textos sugeridos por el profesor y el Código Civil del Distrito Federal, informarse acerca de la configuración y la regulación jurídica de la familia.</p> <p>En equipo, exponer en clase un tema del derecho de familia, auxiliándose con láminas o acetatos.</p> <p>Sacar conclusiones mediante la participación de todo el grupo y explicaciones breves del profesor para resolver dudas.</p> <p>El equipo expositor representará un sociodrama, en el cual ejemplificará una institución familiar, vinculando la regulación jurídica con la realidad.</p> <p>Leer un texto, seleccionado por el profesor, relativo a las sucesiones.</p>	<p>Derecho de familia.</p> <p>Matrimonio. Concubinato. Divorcio. Parentesco. Alimentos.</p> <p>Sucesiones.</p>

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Reconoce al contrato como medio de intercambio de bienes y valora sus modificaciones, para apreciar su alcance, empleo y utilización en la actualidad.</p>	<p>Elaborar un resumen sobre los aspectos relevantes del tema, presentarlo en clase para que algunos lean y se comente.</p> <p>En equipos de trabajo elaborar narraciones sobre problemas sucesorios e intercambiarlas para resolverlas</p> <p>De textos sugeridos por el profesor, recopilar información acerca del contrato y sus reconfiguraciones.</p> <p>En una plenaria, expresar y discutir los conocimientos adquiridos.</p> <p>En un cuadro, comparar los elementos, características y consecuencias del contrato clásico con una de sus nuevas formas (producto de la globalización).</p>	<p>Contrato.</p>
---	---	------------------

UNIDAD II. ALGUNAS INSTITUCIONES DE DERECHO DEL TRABAJO

Propósito:

Al finalizar la unidad, el alumno analizará algunas instituciones de derecho del trabajo, comparando sus transformaciones, para valorar la regulación del trabajo en la vieja y la nueva cultura laboral.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Contrasta el contenido de la regulación jurídica del trabajo en dos modelos históricos: el del estado interventor y el del estado neoliberal.</p>	<p>Investigar en la Ley Federal del Trabajo y en textos sugeridos por el profesor acerca de la regulación del mercado de trabajo, sus modificaciones y los acontecimientos que la han transformado.</p> <p>Resolver un cuestionario elaborado por el profesor, sobre los principales aspectos de la regulación vigente del trabajo, que se revisará y explicará en clase.</p>	<p>Derecho individual: La relación individual del trabajo.</p> <p>Contrato. Jornada. Salario y otras prestaciones.</p> <p>Derecho colectivo. Sindicatos. Contrato colectivo. Huelga.</p>

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Comprende y explica el significado de los conceptos de la nueva cultura del trabajo, para valorar la protección al trabajador en la vieja y en la nueva cultura laboral.</p>	<p>Describir en monografías cada uno de los conceptos de la nueva cultura del trabajo como: fordismo, postfordismo, especialización flexible, toyotismo, deslocalización del trabajo, trabajo femenino, tiempo parcial.</p> <p>En grupo debatirá en pleno sobre los pros y los contras de ambas formas de regulación</p>	<p>El modelo neoliberal de la regulación laboral.</p>
---	--	---

UNIDAD III. ALGUNAS INSTITUCIONES DE DERECHO PENAL

Propósito:

Al finalizar la unidad, el alumno analizará conductas socialmente reprobables, sus consecuencias, el poder punitivo del estado y sus procesos de transformación, mediante el conocimiento de las instituciones penales fundamentales, para evaluar el esfuerzo social de mantener la seguridad jurídica.

TIEMPO: 14 horas

APRENDIZAJES	ESTRATEGIAS	TEMÁTICA
<p>El alumno:</p> <p>Precisa el alcance de los principios de la disciplina, para relacionarlos con la seguridad jurídica.</p> <p>Describe los elementos, las clasificaciones del delito y comprende las distintas explicaciones sobre las causas de una conducta delictiva, así como sus consecuencias para la víctima, a fin de reconocerlos como problemas sociales</p>	<p>Leer textos sugeridos por el profesor y el Código Penal para el Distrito Federal, para analizar y comprender las instituciones penales fundamentales.</p> <p>En clase resumir oralmente los aspectos relevantes de cada institución, explicarlos y comentarlos.</p> <p>En ejemplos de situaciones penales concretas, elaborados por el profesor, identificar el principio penal aplicable.</p> <p>Elaborar mapas conceptuales acerca de los elementos y de las clasificaciones del delito y los explicará en clase.</p> <p>Elaborar un cuadro comparativo de las características del delincuente, según diversos autores.</p>	<p>Principios penales fundamentales.</p> <p>El delito.</p> <p>El delincuente.</p>

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

<p>Conoce la fundamentación de la pena, de las medidas de seguridad, para reflexionar sobre su aplicación en distintos periodos.</p> <p>Reconoce las exigencias de actualización del sistema penal, para encontrar explicación y sentido a sus modificaciones.</p>	<p>Elaborar un ensayo comparativo de las causas de las conductas delictivas, con sus propias conclusiones.</p> <p>En una cuartilla con ilustraciones, describir los principales puntos de la disciplina llamada victimología.</p> <p>Previa lectura de un texto sugerido por el profesor, visitar un penal o un museo y en un informe individual comentar las características de la pena y su finalidad, en distintas etapas.</p> <p>Enumerar las medidas de seguridad, señalar los establecimientos adecuados y, participando en clase, comparará su aplicación en etapas distintas.</p> <p>Visitar la página web de una institución gubernamental para consultar los aspectos fundamentales de la reforma penal y comentarlos en los cuadernos de trabajo para discutirlos en clase.</p>	<p>La víctima.</p> <p>Las penas y las medidas de seguridad.</p> <p>La reforma pena</p>
--	--	--

EVALUACIÓN

Evaluación formativa

En cada clase, se evaluarán:

Las actividades señaladas en las estrategias de aprendizaje, demostrativas de los desempeños de los alumnos.

El aprendizaje de los conceptos fundamentales.

Conclusiones orales y escritas sobre la temática, que incluirán comentarios argumentados.

Evaluación

sumativa.

Durante el curso:

Los alumnos registrarán las actividades que les indique el profesor en un cuaderno de trabajo, que será objeto de evaluación final, en cuanto demuestre el logro de los aprendizajes.

BIBLIOGRAFÍA

DERECHO I

Atienza, Manuel, *El sentido del derecho*, Editorial Ariel, Barcelona, 2001.

Cuadra, Héctor, *La proyección internacional de los derechos humanos*, UNAM, México, 1971.

Carbonell, Miguel, y Vázquez, Rodolfo, *Estado constitucional y Globalización*, Editorial Porrúa, México, 2001.

Díaz Müller, Luis T. coordinador, *Globalización y derechos humanos*, Ed. Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM, México, 2003. Fernández

Galiano, Antonio y García Garrido, Manuel, *Iniciación al Derecho*, Editorial Universitas, Madrid, 2001.

Latorre, Ángel, *Introducción al derecho*, Ediciones Ariel, Barcelona, 1971.

Margadant F., Guillermo, *Panorama de la historia universal del derecho*, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa, México, 1983. Rojina

Villegas, Rafael, *Derecho civil*, Editorial Porrúa, México, 2001.

Sirvent Gutiérrez, Consuelo, *Sistemas jurídicos contemporáneos*, Editorial Porrúa, México 2002.

ANEXO 1: PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO I Y I

DERECHO II

- Bensunsán, Graciela y García, Carlos, *Modernidad y legislación laboral*, Editorial UAM, México, 1989.
- Castellanos Tena, Fernando, *Lineamientos de derecho penal*, Editorial Porrúa, México, 1996.
- De Buen Nestor, *La Decadencia del contrato*, Editorial Porrúa, México, s/d.
- De Buen, Nestor, *Derecho del trabajo*, Editorial Porrúa, México, 2003.
- Rifkin, Jeremy, *Fin del trabajo, Nuevas tecnologías contrapuestas de trabajo*, Paidós, México, 1999.
- Rojina Villegas, Rafael, *Derecho civil*, Editorial Porrúa, México, 2001.
- Talasa, Antonio (coordinador), *Trabajo, derechos sociales y globalización*, Ediciones S. L., Madrid, 2000. Vidal, Marciano, *Para orientar la familia post moderna*, Editorial Verbo Divino, Pamplona, 2001.

LEGISLACIÓN ACTUALIZADA

- Código Civil Federal.*
- Código Civil para el Distrito Federal.*
- Código Penal Federal.*
- Código Penal para el Distrito Federal.*
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.*
- Ley de Atención y Apoyo a las Víctimas del Delito para el Distrito Federal.*
- Ley Federal del Trabajo.*
- Páginas Web: *De la Cámara de Diputados, Asamblea Legislativa del Distrito Federal o infoley.*

COMISIÓN DE REVISIÓN Y AJUSTE DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE DERECHO I Y II

- Estela Arámburu Laffitte, Jesús Fernando León Zavala, Marco Antonio Medina Zamora, Ricardo Mendoza Mejía Luisa Fabiola Mocha. Aponte, Rosa Ma. Ramos Verástegui, Guillermo Salazar Coiro, David Silva Tonche, Olga Trevethan Cravioto, Guadalupe Yerena Arauz.

ANEXO 2: ENTREVISTAS A MAESTROS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

El cuadro que se muestra a continua describe los maestros y grupos de alumnos que el los diversos planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades fueron entrevistados y cuestionados, respectivamente. Como se advierte, se trata de ocho maestros de diferentes planteles con sus correspondientes grupos de alumnos. Es prudente señalar que los grupos cuyos maestros no respondieron a la entrevista, no fueron considerados, dado que queríamos que hubiera correspondencia entre los resultados que se obtuvieron de los profesores y de sus correspondientes alumnos.

Plantel del CCH	Grupo	Turno	Tipo de Maestro	Nombre del Maestro	Alumnos x grupo	Total Maestros	Total Alumnos X plantel
Sur	1	Matutino	Asignatura	Salvador Godínez González	21	2	32
	2	Vespertino	Asignatura	Carlos Fernando Castañeda Lara	11		
Oriente	3	Matutino	Asignatura	Luisa Fabiola Mochca Aponte	50	2	61
	4	Vespertino	Asignatura	Santos Montes Leal	11		
Naucalpan	5	Matutino	Carrera	Olga Trevethan Gravioto	29	1	29
Vallejo	6	Matutino	Carrera	Adolfo Torres Ayala	25	2	57
	7	Vespertino	Asignatura	M ^a . de San Juan de los Ángeles Gómez Hernández	32		
Azcapotzalco	8	Matutino	Carrera	María Guadalupe Yerena Arauz	38	1	38
Entrevistados Y Encuestados						8	217

La información a continúa es la que se recabó de las entrevistas a profesores de los distintos planteles:

ENTREVISTAS A PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL SUR		
Preguntas	Respuestas del profesor Carlos Fernando Castañeda Lara	Respuestas del profesor Salvador Godínez González
¿Cómo imparte su clase?	Delega la responsabilidad en equipos para que sea el equipo el que investigue y socialice su conocimiento, señalando que su aportación consiste en cubrir lagunas u omisiones de lo expuesto.	Se parte de un hecho real, para dar contexto al desarrollo teórico.
¿Cómo evalúa a sus alumnos?	Con exposiciones en clase, cuadernos y tareas. Específicamente, en primer semestre se enfoca en evaluar el cumplimiento del alumno; y, en segundo semestre conjuga el cumplimiento con el nivel de conocimiento.	De forma global, planteando diversas actividades a lo largo del curso, las cuales se registran en un cuaderno de trabajo.
¿Qué puntos enfatiza para el aprendizaje del alumno?	La madurez, la conciencia y sobre contenido, los conceptos jurídicos fundamentales.	El hecho social, la norma jurídica y los valores éticos.
¿Qué recursos didácticos o técnicas de aprendizaje usa en clase?	La comprensión de lectura, análisis de lectura, cuadros sinópticos y mapas conceptuales.	Utiliza mapas conceptuales, esquemas y cuadros sinópticos.
¿Cuáles son los atributos de un buen abogado y por qué?	El estudio, la actualización, el cuidado del Boletín Judicial y los expedientes.	En éste nivel la prioridad no es formar abogados, sino que el propósito es dotar al alumno de una cultura jurídica básica.
¿Qué elementos prioriza en la formación de los abogados?	El Derecho procesal y lo que ello implica como términos y recursos de impugnación.	No respondió.
¿Cómo enseña la materia que imparte?	Señaló que partía de la metodología, parte general y conceptos jurídicos fundamentales para arribar a un caso concreto.	Utiliza un enfoque multidimensional.

¿Cuál fue su mejor maestro y por qué?	Se le cuestionó cual había sido su mejor maestro y por qué a lo cual respondió, que su mejor maestro fue Góngora Pimentel por su metodología.	No respondió.
¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la resolución de casos prácticos en el aula?	Son pertinentes como epílogo y complemento de la teoría y la práctica, señalando que el inconveniente es que no todos los temas resultan igual de atractivos.	El alumno se confunde con los ejemplos y no siempre alcanza el conocimiento teórico.
¿Qué aprendizajes constantemente no alcanza un alumno?	No hay análisis del texto legal, ni mucho menos hábito de lectura.	Los aprendizajes declarativos son poco receptivos para el alumno.

ENTREVISTA A PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL ORIENTE		
Preguntas	Respuestas del profesor Luisa Fabiola Mocha Aponte	Respuestas del profesor Santos Montes Leal
¿Cómo imparte su clase?	Hace una introducción del tema, trabajo individual y colectivo, utilizando proyector, cañón o láminas, posteriormente se disipan dudas, se ponen ejemplos, se les dicta un cuestionario a los alumnos y se realizan dinámicas individuales o grupales, ya sea mediante resolución de problemas, crucigramas, lotería, canciones sobre el delincuente, concursos.	Divide el curso en ocho temas y que cada grupo expone un tema, posteriormente se pasa al periodo de preguntas y respuestas, posteriormente se realiza una dinámica de grupo, se entregan apuntes propios del tema y de esa manera ya familiarizados los alumnos con el mismo se expone la clase, hasta culminar el temario.
¿Cómo evalúa a sus alumnos?	Evalúa con exposiciones, tareas, trabajos, participaciones, asistencia, exámenes, por unidad, con los cuestionarios. Manifestó que la forma de evaluación la acuerdan en un principio.	Se toman en cuenta las asistencias, las participaciones y dos exámenes parciales.
¿Qué puntos enfatiza para el aprendizaje del alumno?	La reflexión, que se acuerden, la relación de conocimientos y el manejo de ejemplos.	Los problemas de la vida cotidiana.
¿Qué recursos didácticos o técnicas de aprendizaje usa en clase?	Utiliza proyector, láminas, cañón, sala audiovisual proyectándoles una película por unidad.	Utiliza proyector, textos, publicaciones, juicios, etcétera.

¿Cuáles son los atributos de un buen abogado y por qué?	Saber escuchar, leer, que sea reflexivo, responsable, respetuosos, porque como seres sociales nos relacionamos con estos atributos.	La interpretación y el estudio actualizado, puesto que son los mejores instrumentos para conocer el Derecho.
¿Qué elementos prioriza en la formación de los abogados?	Los valores, la observación, la comprensión de los hechos, la resolución de problemas.	La conceptualización, la interpretación y las prácticas.
¿Cómo enseña la materia que imparte?	Ya lo conteste en la pregunta uno.	Señaló que ya lo había dicho en el punto primero.
¿Cuál fue su mejor maestro y por qué?	La maestra de Derecho de la preparatoria, porque era muy clara, precisa, humana, daba ejemplos.	Se le cuestionó cual había sido su mejor maestro y por qué, a lo cual respondió que el maestro Andrés Serra Rojas, por su experiencia académica.
¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la resolución de casos prácticos en el aula?	Las ventajas son que los alumnos se enseñan a resolver casos a su nivel y eso permite resolver otros en la vida cotidiana. La desventaja es que es tardado y el temario a desarrollar es muy extenso.	Sólo hay ventajas puesto que implican un mejor aprendizaje.
¿Qué aprendizajes constantemente no alcanza un alumno?	La comprensión, sino están comprometidos no lo logran, hay que estarlos "jalando"; tampoco se alcanza el análisis pero el conocimiento sí se logra.	Los históricos y teóricos

**ENTREVISTA A PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES
PLANTEL NAUCALPAN**

Preguntas	Respuestas del profesor Olga Trevethan Gravioto
¿Cómo imparte su clase?	Mediante exposición de los alumnos, diálogos, elaboración de mapas mentales, conceptuales, resolución de problemas y en constante comunicación con los alumnos.
¿Cómo evalúa a sus alumnos?	Otorgando valor a las siguientes actividades de los alumnos, diálogos, elaboración de mapas mentales, conceptuales y resolución de problemas.

<p>¿Qué puntos enfatiza para el aprendizaje del alumno?</p>	<p>La comprensión de los temas, el manejo del lenguaje, tanto el propio de la materia, como la obtención de habilidad, propias de un alumno de Derecho.</p>
<p>¿Qué recursos didácticos o técnicas de aprendizaje usa en clase?</p>	<p>La ética profesional, su responsabilidad personal respecto a la actividad que desempeñe y su conocimiento del Derecho y de nuestro sistema jurídico.</p>
<p>¿Cuáles son los atributos de un buen abogado y por qué?</p>	<p>El aspecto ético y su compromiso con el saber, la aplicación de sus conocimientos a situaciones y problemas de carácter jurídico.</p>
<p>¿Qué elementos prioriza en la formación de los abogados?</p>	<p>El compromiso del alumno con su aprendizaje, organizando sus actividades así como proporcionándole el material de apoyo y la asesoría necesaria.</p>
<p>¿Cómo enseña la materia que imparte?</p>	<p>Ya lo contesté en la pregunta uno.</p>
<p>¿Cuál fue su mejor maestro y por qué?</p>	<p>El profesor de Biología en la preparatoria y el de Filosofía porque enseñaron a los alumnos a ser responsables y a comprometerse con ellos mismos y crecer.</p>
<p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la resolución de casos prácticos en el aula?</p>	<p>La desventaja es el escaso tiempo disponible, la saturación temática del programa de estudios, lo que impide la revisión del problema en clase.</p>
<p>¿Qué aprendizajes constantemente no alcanza un alumno?</p>	<p>La retención de conceptos necesarios para la comprensión de los temas siguientes, siempre hay que volver a explicar lo ya supuestamente aprendido.</p>

ENTREVISTA A PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL VALLEJO		
Preguntas	Respuestas de la profesora M^a San Juan de los Ángeles Gómez Hernández	Respuestas del profesor Adolfo Torres Ayala
¿Cómo imparte su clase?	La clase es impartida en curso-taller, donde los alumnos investigan los temas a tratar y en el salón de clases, se va construyendo a través de las participaciones, comentarios, conocimientos previos, entre otros.	Con diversas metodologías, que van desde la exposición tradicional, pasando por ediciones de acetatos, películas, hasta prácticas de campo a tribunales e investigaciones temáticas o de caso.
¿Cómo evalúa a sus alumnos?	La evaluación es constante, desde el inicio con un examen diagnóstico, exámenes parciales, orales o escritos, lecturas, participaciones, trabajos de investigación, exposiciones, trabajos extractases. Todo lo que el alumno realice es evaluado.	Exámenes escritos y/u orales, participaciones, tareas, asistencia, entrega de trabajos, informes y exposiciones en clase.
¿Qué puntos enfatiza para el aprendizaje del alumno?	Todos los aspectos, tanto el conceptual, el actitudinal y el procedimental.	Los aprendizajes programáticos de cada unidad, contenidos temáticos, desarrollo de habilidades y destrezas, en el manejo de materiales bibliográficos.
¿Qué recursos didácticos o técnicas de aprendizaje usa en clase?	Videos, cañon y el pizarrón.	Utiliza cuestionarios, guías, videogramas (acetatos), investigación bibliográfica y hemerográfica, investigación de caso periodístico, elaboración de mapas mentales y conceptuales y cuadros sinópticos, entrevistas a abogados o profesionales.

<p>¿Cuáles son los atributos de un buen abogado y por qué?</p>	<p>El dominio de emociones, toma de decisiones, agilidad de pensamiento, empatía, aspectos humanistas, ética, claridad de ideas y otros; puesto que esas son las herramientas que va a utilizar a lo largo de su vida profesional y personal.</p>	<p>El conocimiento de su profesión, profesionalismo y la honestidad.</p>
<p>¿Qué elementos prioriza en la formación de los abogados?</p>	<p>Los elementos que priorizaba en la formación de los abogados, a lo cual respondió que tanto los académicos como los humanos, pues sino fuera así se pierde la esencia.</p>	<p>La ética, conocimiento de su profesión, profesionalismo y honestidad.</p>
<p>¿Cómo enseña la materia que imparte?</p>	<p>Como curso-taller.</p>	<p>Con las metodologías ya descritas.</p>
<p>¿Cuál fue su mejor maestro y por qué?</p>	<p>El de Biología de la preparatoria, pues trabajaba con el mismo procedimiento curso-taller, aunque también mencionó a un maestro de Literatura dada su amplia gama de conocimientos, su manera de enseñar y su calidad humana. También mencionó a su maestro de Derecho Civil y otros de la Facultad; finalmente señaló a los profesores de Legislación Laboral, e Higiene Industrial del Posgrado.</p>	<p>Su mejor maestro fue uno de Matemáticas, porque estaba bien preparado y la ponía a trabajar en muchos ejercicios.</p>
<p>¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la resolución de casos en el aula?</p>	<p>Ventaja: que el alumno va hilando la teoría con la práctica. Desventaja: que en algunas ocasiones los casos no llegan a buen término.</p>	<p>Ventajas: implican que reflexionan sobre tópicos de la realidad, se ven temas actuales y hay resolución de casos en la investigación de casos periodísticos en cada tema. Desventajas: no hay.</p>
<p>¿Qué aprendizajes constantemente no alcanza un alumno?</p>	<p>Organiza sus tiempos para poder cubrir todos los aspectos y temas del programa.</p>	<p>Comprensión de lectura se dificulta y la redacción, según criterios estándar de una redacción correcta.</p>

ENTREVISTA A PROFESORES DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES PLANTEL AZCAPOTZALCO	
Preguntas	Respuestas del profesor María Guadalupe Yerena Arauz.
¿Cómo imparte su clase?	Que imparte su clase con una bitácora, la cual nos anexa.
¿Cómo evalúa a sus alumnos?	Exámenes parciales, asistencia a tres conferencias cada semestre, exposiciones, visitas a la Cámara de Diputados, entrega de trabajos, asistencia.
¿Qué puntos enfatiza para el aprendizaje del alumno?	Actitudes y los valores.
¿Qué recursos didácticos o técnicas de aprendizaje usa en clase?	Cuadros sinópticos, carteles, trabajo en equipo.
¿Cuáles son los atributos de un buen abogado y por qué?	Honradez, cumplidor en todo como audiencias y citas con un cliente, con valores antes que la ley.
¿Qué elementos prioriza en la formación de los abogados?	Tener una cultura más amplia, porque debe saber Química, Física, Matemáticas, Ciencias de la Salud, Geografía, Redacción, Historia, Filosofía.
¿Cómo enseña la materia que imparte?	Procura que sea con casos prácticos, basados en problemas.
¿Cuál fue su mejor maestro y por qué?	Su maestro de Historia del Arte en el Museo de Antropología.
¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar la resolución de casos prácticos en el aula?	Ventaja: que los alumnos se interesan más por el tema y en consecuencia por el aprendizaje, señalando que no detecta desventajas.
¿Qué aprendizajes constantemente no alcanza un alumno?	El que se hace a través de la lectura, por que no les gusta leer.

ANEXO 3: CUESTIONARIO A ALUMNOS DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Los resultados que se obtuvieron de los cuestionarios practicados a los alumnos de los planteles del Colegio de Ciencias y Humanidades son:

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Luisa Fabiola Mocha Aponte	Grupo de Santos Montes Leal	Grupo de Olga Trevethan Gravioto	Grupo de María Guadalupe Yerena Arauz
¿Cuál fue tú mejor maestro? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Paciente • Que entienda a los alumnos • Que enseña a investigar • Explicar de una forma fácil • Dinámico • Que se preocupe por los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preciso • Disciplinado, puntual y justo • Amenos • Explicar bien 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensivo • Reconocer sus errores • Accesible y tolerante • Enseñar bien • Ameno • Ser explícito • Respetuoso y paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Tener un buen método de enseñanza • Explicar de manera clara • Ameno • Preocuparse por los alumnos • Dinámico

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Luisa Fabiola Mocha Aponte	Grupo de Santos Montes Leal	Grupo de Olga Trevethan Gravioto	Grupo de María Guadalupe Yerena Arauz
De inicio a fin, ¿cómo se desenvuelve una clase de Derecho?	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones por equipos • Del tema de clase la profesora da una pequeña introducción, un equipo expone el tema para después aclarar dudas y reforzar el tema con una dinámica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones, participaciones del grupo y explicación más a fondo por parte del maestro. • Se da un tema a exponer por equipo, se entrega un trabajo de la exposición, se hace un tríptico y después el maestro explica el tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios y prácticas referentes al tema • Exposición del tema, se comenta, se ven sus causas-efectos y posibilidades para resolverlo • La maestra firma la tarea, se revisan los cuestionarios y se acaba la clase. • Cuestionarios, la maestra elabora mapas conceptuales o cuadros sinópticos y se realiza una actividad en la que aplicamos los conocimientos del tema ya estudiado, para resolver el problema planteado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del tema por el profesor • Con ejercicios, resúmenes, cuestionarios, explicaciones. • Con dinámicas y trabajos en equipo, a veces compitiendo por puntos • Introducción, explicación, ejemplos y conclusiones sobre el tema
¿Cuál es tu motivación más grande para estudiar?	<ul style="list-style-type: none"> • Un mejor futuro y adquirir conocimientos • Sobresalir • Tener un buen trabajo y un patrimonio • Familia • Superación personal • Ser independiente 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia • Ser una gran profesionalista • Un mejor futuro • Ser alguien en la vida • Conseguir un buen trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser profesionalista • Familia • Un buen futuro • Ser alguien en la vida • Aprender • Un buen trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Destacar en la vida • Salir adelante y superación personal • Encontrar un buen trabajo • Familia • Aprender

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Luisa Fabiola Mocha Aponte	Grupo de Santos Montes Leal	Grupo de Olga Trevethan Gravioto	Grupo de María Guadalupe Yerena Arauz
¿Cómo evalúan tus maestros de Derecho?	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes, tareas, participaciones, exposiciones, asistencia. • Exposición 20%, exámenes 20%, participación 20%, tareas 20% y trabajos 20%. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposiciones, participaciones, exámenes y trabajos • Asistencia, trabajo en equipo, trabajos y examen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas, participación, examen, exposición, asistencia • Participación 20%, exposición 20%, prácticas y actividades 40%, examen 20%. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes escritos • Exámenes escritos y concediendo puntos por el desarrollo de actividades • Exámenes y puntos extras
¿Qué elementos te gustaría tomar en cuenta?	<ul style="list-style-type: none"> • Así como evalúa el maestro esta bien • La asistencia • La conducta de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfechos con la forma de evaluar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exámenes de opción múltiple y no de preguntas abiertas • Dar un diferente valor a los conceptos a evaluar. • Asistir a juzgados • Asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas • Asistencia • Trabajos • Apuntes • Participaciones

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Luisa Fabiola Mocha Aponte	Grupo de Santos Montes Leal	Grupo de Olga Trevethan Gravioto	Grupo de María Guadalupe Yerena Arauz
¿Algún maestro te ha enseñado a argumentar? ¿Cómo?	<ul style="list-style-type: none"> • No • Sí, mediante debates • Sí sugiriendo técnicas como seguridad y confianza y estar muy seguro de lo que se dice • Sí, mediante análisis, comentarios, opiniones y reflexiones, fundamentando todo lo anterior • Sí enseñando a expresar lo que se entendió con sus propias palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, tomando en cuenta información relativa al tema, discutirla, señalando argumentos a favor y en contra. • No • Sí, de manera indirecta, enseñando a tener la opinión propia y a no quedarse con lo que los demás piensan. • Sí, mediante ejercicios, trabajos, exposiciones, investigaciones, etcétera. • Sí, con debates • Sí, con ensayos 	<ul style="list-style-type: none"> • No • Sí, al formar discusiones en grupo • Sí, al discutir temas de interés general, investigando acerca del tema • Sí, haciendo un análisis completo del tema • Sí, con ensayos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí mediante fundamentos básicos de investigación • No. • Sí, teniendo bases respecto al tema, investigando
¿Cómo te gustaría enseñaran la materia de Derecho?	<ul style="list-style-type: none"> • Más dinámica • Más ejemplos y no tanta teoría • Que el maestro expusiera la clase y no los alumnos • Sin tantos tecnicismos • Que se profundizaran más los temas. 	<ul style="list-style-type: none"> • En general está bien la clase • Agregar simulacros de los temas para que queden más claros • Explicación y ejemplos prácticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Más práctica • Más didáctica • Que hubiera dinámicas, proyección de películas • Amena y menos estricta • Con más ejemplos de la vida cotidiana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Más didáctica • Menos teoría y más casos prácticos • Como la enseña la maestra está bien • Más dinámica.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Ma. de San Juan de los Ángeles Gómez Hernández	Grupo de Adolfo Torres Ayala	Grupo de Carlos Fernando Castañeda Lara	Grupo de Salvador Godínez González
¿Cuál fue tú mejor maestro? ¿Por qué?	<ul style="list-style-type: none"> • Atento y accesible • Explicar fácil los temas • Buena honda • Saber a cerca de su materia • Ameno • Paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar claramente • Inteligente • Ameno • Preocuparse por el grupo • Dinámico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber explicar • Ser dinámico y ameno • Paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámico y métodos de enseñanza buenos. • El que explica detenidamente • Inteligente • Rígido y exigente que se preocupe porque el alumno aprenda • Saber cómo dar los temas • El que induce a la lectura y al desarrollo de los temas • Siempre dispuesto a aclarar dudas • Amable
De inicio a fin, ¿cómo se desenvuelve una clase de Derecho?	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de tarea, participación y al final se deja tarea. Se cuenta también la asistencia • La maestra después de revisar la tarea, da explicación del tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición del tema escrito en el pizarrón. • Se dice sobre lo que versará la clase, se da una introducción, se aborda el tema, el grupo participa, se deja una actividad sobre el tema y se concluye. • Con exposiciones de los alumnos o del maestro 	<ul style="list-style-type: none"> • Aclaraciones del tema a tratar, cómo se aplica y ejemplos • Una exposición, el maestro realiza un mapa conceptual • Introducción del tema y su desarrollo con ayuda de los compañeros y profesor • Se desarrolla el tema, se ponen ejemplo y se resuelven dudas 	<ul style="list-style-type: none"> • desarrollo del tema con cuadros y ejemplos • Tema, desarrollo del mismo y dudas • Se señalan los propósitos que se pretenden alcanzar, se analiza el tema, se resuelven dudas y se hace autoevaluación.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Ma. de San Juan de los Ángeles Gómez Hernández	Grupo de Adolfo Torres Ayala	Grupo de Carlos Fernando Castañeda Lara	Grupo de Salvador Godínez González
¿Cuál es tu motivación más grande para estudiar?	<ul style="list-style-type: none"> • Ser profesionista • Tener un buen trabajo • Familia • Superación personal • Ser alguien en la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser profesionista • Familia • Conseguir un buen empleo • Salir adelante 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer cosas nuevas • Ninguna • Ser profesionista y tener una buena calidad de vida • No quedarse en la ignorancia • Recompensar a los progenitores • Salir con buen promedio 	<ul style="list-style-type: none"> • Superación personal • Aprender algo nuevo • Seguir tradición jurídica de la familia • Tener un buen empleo • La familia • Ser reconocido • Un mejor futuro
¿Cómo te evalúan tus maestros de Derecho?	<ul style="list-style-type: none"> • Con participaciones, asistencia, tareas, trabajos de museos, exposiciones, exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajos, exposiciones, informes, obras de teatro, exámenes, cuestionarios y asistencia • Cuestionarios, exámenes y la asistencia • Cuestionarios, exposiciones, participaciones y exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas, participación, exposiciones • Con las actividades que se hacen en clase • Exámenes 	<ul style="list-style-type: none"> • 50% el cuaderno y 10% a los demás elementos • Cuaderno, tareas, en algunas ocasiones con examen • Participaciones, exposiciones, tareas, cuestionarios y asistencia
¿Qué elementos te gustaría tomar en cuenta?	<ul style="list-style-type: none"> • El cuaderno porque muchas veces algunos alumnos no tienen todo. • De conformidad a la forma de evaluar de la maestra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfechos con la forma de evaluación. • Que los trabajos fueran más completos. • Que el profesor de una introducción de los temas y siga el avance. 	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de evaluar les parece bien. • Sólo un alumno respondió que le gustaría fuera tomada en cuenta la asistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un mayor valor a las tareas.

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Ma. de San Juan de los Ángeles Gómez Hernández	Grupo de Adolfo Torres Ayala	Grupo de Carlos Fernando Castañeda Lara	Grupo de Salvador Godínez González
<p>¿Algún maestro te ha enseñado a argumentar? ¿Cómo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, con comentarios, explicaciones sobre algo • No • Sí, utilizando la lógica y tratando de que la expresión corporal concuerde con lo que se dice • Sí, diciendo lo que se entiende acerca de un tema y aportando algunas ideas importantes • Sí, por medio de los pros y contras de los temas a tratar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí por medio de discusiones frente al grupo • Sí mediante la creación de un esquema con los puntos más importantes sobre un tema, el desarrollo de cada uno, con puntos de vista bien estructurados y organizados • No • Sí, con bases necesarias y de manera clara y concreta <p>Sí, por medio de la investigación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, con debates, ayudándolos a acomodar las ideas y hablando coherentemente • Sí, con ejercicios y prácticas • Sí, mediante una tesis • No • No, aprendí sólo • Sí, con textos sobre el tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí, implícitamente en los casos de Derecho • Sí, teniendo los conocimientos necesarios • No. • Sí poniendo premisas y obteniendo una conclusión • Sí, a través de fórmulas • Sí, a través de la disertación sobre el trabajo final • Sí, buscando información en distintas fuentes que comprenden una idea • Sí, mediante esquemas que después se convierten en oraciones

RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS EN ESCALA DE MAYOR A MENOR FRECUENCIA				
Preguntas	Grupo de Ma. de San Juan de los Ángeles Gómez Hernández	Grupo de Adolfo Torres Ayala	Grupo de Carlos Fernando Castañeda Lara	Grupo de Salvador Godínez González
¿Cómo te gustaría te enseñaran la materia de Derecho?	<ul style="list-style-type: none"> • Con temas más elementales • Tal como se enseña por la profesora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ahondando más en los temas • Con exámenes semanales • Más dinámica, con trabajos individuales para debatirlo • Más pausada y detallada, sin tantas actividades • Con explicación del maestro • Con computadora y cañón. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con ejemplos de casos, de cada una de las ramas del Derecho • Con exposiciones, cuestionarios, etcétera. • Visitas a tribunales • Más casos prácticos • Con hechos reales • Visitas a museos y Ministerio Público 	<ul style="list-style-type: none"> • Que sea más entendible • Con más ejemplos apegados a la realidad • Más práctica, más dinámica y que hubiera un descanso • Con más teoría que práctica • Tal y como lo hace el profesor.

ANEXO 4: PREGUNTAS COMO ELEMENTO DE GUÍA Y ESTRUCTURA PARA LA ATENCIÓN DEL LECTOR

Existen textos jurídicos que requieren de recursos a la hora de enfrentarse a su lectura, Mardones y Ursúa (199: 9-12), ofrecen una serie de cuestiones y preguntas como elemento de guía y estructura para la atención del lector.

a) “PREGUNTAS O CUESTIONES GENERALES PARA LEER UN TEXTO.

Sin preguntas el texto permanece cerrado. Solamente nos habla desde los interrogantes que le lancemos o la expectativa de hallar respuesta a cuestiones que el autor aborda. Aclarar aquellos interrogantes o descubrir el problema e intento de solución del autor tienen que ser, por tanto, las preguntas generales que marquen nuestra actitud y orienten nuestra lectura. Para ello pueden servir preguntas de este tipo:

- 1) ¿Cuáles son los problemas fundamentales planteados por el autor? (En un primer momento se procede a una recogida de tales problemas o cuestiones que advertimos en el texto).
- 2) ¿Cuál es la cuestión central o tesis que aborda o define el autor? (Es muy conveniente tras la primera recopilación de cuestiones, esforzarse por formular de una manera sintética, lo más clara y breve posible, la problemática del texto).
- 3) ¿Cómo fundamenta sus tesis? (Se trata de captar el hilo conductor de la argumentación y razones proporcionadas por el autor).
- 4) ¿Qué problemas de comprensión he tenido en la lectura de este texto?
 - 4.1) Con los términos o conceptos utilizados
 - 4.2) Con los argumentos esgrimidos
- 5) ¿La exposición de la tesis me convence? ¿Dónde se halla la fuerza de su argumentación?
- 6) ¿Puedo cuestionar algunas afirmaciones del texto? ¿Cuáles?
- 7) ¿Soy capaz de formular y fundamentar alguna tesis contraria a la del autor?
- 8) ¿El autor aborda cuestiones importantes después no desarrolladas? ¿Cuáles?
- 9) ¿Puedo aportar algo al esclarecimiento de tales cuestiones?
- 10) En síntesis: ¿Qué me ha descubierto este texto? ¿En qué relación se encuentran las cuestiones aquí debatidas con mis conocimientos anteriores y con mis concepciones o expectativas?

b) UNA FORMA PRÁCTICA DE APLICAR EL CUESTIONARIO ANTERIOR.

Se trata de habituarse a leer un texto con las preguntas anteriores o parecidas. Por esta razón, al comienzo será necesario favorecer su aplicación. Proponemos un modo fácil y experimentado para efectuarlo:

- 1) Se comienza reformulando el texto del autor en forma de interrogantes. Si, por ejemplo el autor dice: ‘El simple hecho de concebir la ciencia como posible es, de por sí, un presupuesto que tiene orígenes filosóficos y religiosos’. Se puede reformular así: ¿Qué clase de presupuestos tiene la posibilidad de la ciencia?
- 2) Se vuelve sobre el texto así formulado en interrogantes. Ahora se trata de articularlo observando las preguntas o cuestiones más importantes y las dependientes de éstas.
- 3) Se intenta resumir las cuestiones centrales del texto en no más de 4 ó 5 líneas.
- 4) Se trata de *formular* en una frase de una o dos líneas la tesis central del autor.

- 5) Se recoge aquel tema o temas que pudiera servir para debate o para un estudio o profundización.

c) CUESTIONES PARA LA LECTURA DE VARIOS TEXTOS Y AUTORES SOBRE UN TEMA.

- 1) ¿Cuáles son las tesis fundamentales o puntos clave en los que se podría resumir las posiciones de cada autor?
- 2) ¿En qué puntos o cuestiones se dan las principales diferencias entre los autores?
- 3) ¿Dónde encuentro afirmaciones o posturas coincidentes?
- 4) ¿Hay posturas intermedias? ¿Dónde y cómo se podría mediar entre las respectivas posiciones?
- 5) ¿Dónde encuentro los puntos más fuertes y más débiles del cada autor?

d) PARA EL ANÁLISIS DE ALGUNAS CUESTIONES ESPECIALES DE UN TEXTO.

Las cuestiones que siguen centran la atención en algunos puntos determinados de un texto. No todos los puntos o cuestiones son aplicables a cada texto. Estos esquemas, que pueden ayudar al análisis de una temática, presuponen que se va avanzando en las diferentes posiciones teóricas.

I.- ¿CÓMO DETERMINAR LA APORTACIÓN ESPECÍFICA DEL AUTOR?

- 1) ¿Cuál es la tesis central que sienta el autor? ¿Cuál es su génesis?
- 2) ¿Cuáles son los conceptos centrales que utiliza? Desde aquí ¿Puedo sintetizar los rasgos fundamentales, de su concepción de la ciencia?
- 3) ¿Qué objetivo persigue el autor? ¿Cómo fundamenta tal objetivo?
- 4) ¿Qué referencias posee el texto? ¿A que tradición se remite? ¿Polemiza o critica otras posiciones? ¿Cuáles? ¿Cómo?
- 5) ¿Cuáles son los argumentos que me parecen más convincentes? ¿Dónde encuentro aspectos poco desarrollados o poco claros?

II.- PARA LA CRÍTICA DE UN AUTOR.

- 1) ¿Cómo son definidos los conceptos? Recorre los conceptos centrales utilizados y la definición que se da. ¿Hay consistencia a lo largo del texto? ¿Varía el contenido de representación adscrito a alguno de ellos?
- 2) ¿Hay precisión en las formulaciones? Señala las palabras cuyo sentido no es claro o es equívoco; las frases ambiguas...
- 3) ¿Qué clase de proposición utiliza? ¿Predomina la descripción, la hipótesis, la inducción o la deducción?
- 4) ¿Los argumentos son lógicamente consistentes? ¿Hay saltos en la reflexión? ¿Dónde se advierten pasos no justificados?"

BIBLIOGRAFÍA

ATIENZA, Manuel., "Argumentación Jurídica", en Garzón Valdéz, Ernesto y Laporta, Francisco J., ed.. *El derecho y la Justicia*, Madrid, Trotta, 1996: 232 y ss.

_____, *Las Razones del derecho. Teorías de la Argumentación Jurídica*, Cuadernos y Debates, número 31, Madrid, Editorial Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

AUSUBEL, David P. *et al.*, *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 16ª reimpresión de la 2ª ed. de 1983, Ed. Trillas, 2005, México, 623 p.

AUSUBEL, David P y F. Robinson. *School learning: An introduction to educational psychology*, 1a ed., 1969, E.U.A., 250 p.

BANI, M.A. y L. V. Johnson, *Classroom group behavior: Group dynamic in education*, 1964, New York, Ed. Macmillan, 412 p.

BARTOLUCCI Incico, Jorge Ernesto y Roberto Rodríguez Gómez. *El Colegio de Ciencias y Humanidades*, 1980, México, 322 p (Tesis Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México).

BELDERRAIN, Juan Esteban y Marcelo Daniel Prati. "La Formación docente para la enseñanza de la ética y la Ciudadanía". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Argentina, núm. 30, diciembre 1998, pp. 17-38.

BERGALLI, Roberto, coord. *El Derecho y sus realidades, investigación y enseñanza de la Sociología Jurídica*, Ed. Promociones y Publicaciones Universitarias, 1989, XXII, Barcelona-España, 365 p.

BERRYMAN, Julia C. *Psicología del Desarrollo*. 1ª ed., 1994, México, Ed. El manual Moderno, trad. de Gloria Padilla Sierra del título *Developmental Psychology and you*, 274 p.

BÖHMER, Martín F., comp. *La enseñanza del Derecho y el ejercicio de la abogacía*, trad. Juan Manuel Alemán, Licianá Sánchez y Cristian Gruemberg, Ed. Gedisa, 1999, Barcelona-España, pp. 1-125

BRAVO, Héctor Félix. *Una confrontación de relevancia: derecho de huelga contra derecho de aprender*, Ed. Academia Nacional de Educación, Buenos Aires-Argentina, 1996, 70 p.

BRUNER, Jerome S. *Acción, pensamiento y lenguaje*, 2ª ed., 1986, México, Ed. Alianza Psicología, trad. José Luis Linaza, 232 p.

_____, *El proceso mental en el aprendizaje*, Narcea, Madrid, España, 1978, trad. Jaime Vegas del título: *A study of thinking*, 320 p.

CARBONELL, Miguel. *La enseñanza del Derecho*, Ed. Porrúa-UNAM, XVII, 2004, México, 85 p.

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA Yáñez, Margarita. Los medios de la comunicación y la tecnología educativa, 1ª ed., 1979, México, Ed. Trillas.

CRAIG, Grace J. Desarrollo Psicológico, trad. Lourdes Asiaín Córdoba, 6ª ed., Ed. Prentice Hall, 1994, México, 685 p.

DE LA CRUZ Gamboa, Alfredo. Introducción al estudio del Derecho: para enseñanza vocacional adaptada al programa oficial de la Escuela Vocacional de Ciencias Sociales, Ed. Instituto Politécnico Nacional, 1969, México. 145 pp.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro, *et. al.*, Violencia, medios y miedos, Ed. Novedades Educativas, 2005, Buenos Aires-Argentina, pp. 36-85.

DEGARMO, Charles. Interest and education: the doctrine of interest and its concrete application (trad. Interés y Educación: La doctrina del interés y su aplicación concreta), 1ª ed., 1903, Nueva York, Ed., Macmillan, 230 p.

DELVAL. Juan. El Desarrollo humano, 6 ed., 1997, México, Ed. Siglo veintiuno, 626 p.

DIETERICH Heinz, Stefan. Nueva guía para la investigación científica, 10ª reimpresión de la 1ª ed., 1996, Ed. Ariel, México, 229 pp.

DIEZ de Medina, Fernando. Franz Tamayo: El Hechicero del Ande, 4ª ed., 2004, La Paz-Bolivia, 129 p.

DIÓN Martínez, Carlos. Curso de lógica, 3ª ed., 1990, México :Ed. McGraw-Hill, 224 p

DUDET Lions, Claudette. Perspectivas para una sociopsicología del conocimiento, 2004, Tesis de Doctorado en Ciencias políticas y sociales con orientación en sociología, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Ciudad Universitaria, 209 p.

DUSEK, Dorothy E. Drogas: un estudio basado en hechos, Ed. Sitesa, 1990, México, 265 pp.

DWORKIN, Ronald. Los Derechos en serio, 1989, Ed. Ariel, Barcelona, 508 p.

EISENMANN, Charles. Las Ciencias Sociales en la enseñanza superior del Derecho, Ed. UNESCO, 1958, España, 153 pp.

ELIAS, Norbert, Teoría del Símbolo: Un ensayo de antropología cultural, 1ª ed., Barcelona, 1995, Ed. Península:235.

ESCOBAR, Edmundo. Nuevas aportaciones del Derecho, Ed. Porrúa, 1969, México, 110 pp.

FERNÁNDEZ Christlieb, Pablo. El concepto de psicología colectiva, 2006, México, Ed. Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Psicología.

BIBLIOGRAFÍA

_____, La psicología colectiva un fin de siglo mas tarde: Su disciplina, su conocimiento, su realidad, 1994, Zamora, Mich., Ed. El Colegio de Michoacán-Anthropos, Barcelona, 447 p.

FIX Zamudio, Héctor. Ensayos sobre metodología, docencia e investigación jurídica, Ed. UNAM, 1981, 432 pp.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. trad. Jorge Mellado, 2ª ed., Ed. Siglo XXI, 2005, México, 246 p.

GAGNÉ M., Robert. La tecnología educativa y el proceso de aprendizaje. Talahasee, Florida, Universidad del Estado de Florida, 1975.

GÁMIZ Parral, Máximo N., Un método y técnicas para la enseñanza del Derecho, 1999, Ed. Universidad Juárez del Estado de Durango, Durango-México, 40 pp.

GARCÍA Cuza, Juan Emigdio. "Modernización de la Enseñanza del Derecho en Cuba", Revista Universidades, México, vol. 48, núm. 15, enero-junio, 1998, pp. 3-11.

GARCÍA González, Enrique. Piaget: La formación de la inteligencia, 2ª ed. México: Trillas, 1991 (reimpresión 2001) 71 p.

GARCÍA Laguardia, Jorge Mario. Coordinación interdisciplinaria en la enseñanza del Derecho, Ed. Universidad Autónoma de Chiapas, 1976, México, 40 p.

GARCÍA Máynez, Eduardo, "La Definición del Derecho: ensayo de perspectivismo jurídico", 2ª. ed., 1960, Ed. Biblioteca de la Facultad de Derecho, Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz, México, 283 p.

_____. Introducción a la lógica jurídica, 1ª ed., 1908 (6ª ed., 1999, reimpresión de 2007), México, Ed. Colofón, 248 p.

_____. Lógica del Raciocinio Jurídico, 2002, 3ª reimpresión de la 1ª ed., México, Editorial Fontamara, 177 p.

GARCÍA, Rolando. El conocimiento en construcción: De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos, 2000, Ed. Gedisa, Barcelona, España, 93-114.

GONZÁLEZ Cárdenas, Octavio A. Los cien años de la Escuela Nacional Preparatoria, Ed. Porrúa, 1972, México, 254 p.

GOOD, Thomas L. y Jere Brophy. Psicología educativa contemporánea, 5a ed., 1996, México, Ed. McGraw-Hill, trad. de Contemporary Educational Psychology, 575 p.

GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo. La enseñanza del derecho en Argentina, 1ª ed., 2001, Buenos Aires, Ed. Ediar, 219 p.

GUILLOTE, Alain. Violencia y educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar, trad. María del Carmen Rodríguez, Ed. Amorrortu, 2003, Buenos Aires-Argentina, 251 pp.

BIBLIOGRAFÍA

HART, Herbert L. A. El concepto de Derecho, [1961], 1ª ed., 1998, Ed. Abeledo-Perrot, Buenos Aires-Argentina, trad. del inglés por Genaro R. Carrió, 332 p.

HERNÁNDEZ Gil, Antonio. Metodología de la Ciencia del Derecho, Obras completas, (8 tomos), tomo 5, Espasa Calpe, Madrid-España, 1988.

HERNÁNDEZ Hernández, Pedro. Psicología de la educación: Corrientes actuales y teorías aplicadas, 1ª ed. 1991 (5ª reimpresión 2005), México, Ed. Trillas, 511 p.

HERNÁNDEZ Rojas, Gerardo. Paradigmas en psicología de la educación, 1ª ed., 1998, Ed. Paidós, México, 267 p.

HERNÁNDEZ Silva, Pedro. La enseñanza programada del Derecho Procesal Penal, Ed. SEI, colección futuro, 1970, México, 90 pp.

HOFFMAN, Lois; Scott Paris y Elizabeth Hall. Psicología del desarrollo hoy, 6ª ed., 1995, Ed. McGrawHill, Madrid, trad. del inglés Emilia Serra Desfilis, Vol 1 y 2.

JUNTA DE DIRECTORES del Colegio de Ciencias y Humanidades. "Elementos de la planeación didáctica". Orientación para el desarrollo de los proyectos de apoyo a la docencia 2000-2001. "Elementos de la Planeación", 2ª ed., México, pp. 8-12.

LAPORTA, Francisco J., (ed.). La enseñanza del Derecho, Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2003, Madrid-España, 306 p.

LEOPOLDO Sánchez, Jesús. Un nuevo régimen de enseñanza para las facultades venezolanas de Derecho, Ed. Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Venezuela, 1961, 307 p.

LOZANO, Blanca. "La libertad de Cátedra", Revista de Educación, España, núm. 308, septiembre-diciembre 1995, p. 103-129.

LUZURIAGA, Lorenzo. Historia de la educación y de la pedagogía. 15 ed., Buenos Aires, Losada, 1989, p. 166-170.

MAFFESOLI, Michel. El conocimiento ordinario: compendio de sociología, México, 1993, Ed. Fondo de Cultura Económica, trad. de Mercedes Córdoba, 216 p.

MARDONES, J.M. y N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, 2ª reimpresión de la 1ª ed. De 1999, Ed. Coyoacán, México, 260 p.

MEDINA Rivilla, Antonio y Francisco Salvador Mata (coords.) "Didáctica general", 2002, Ed. Prentice Hall, Colección didáctica. p. 159

MONTES, Zoraida y Laura Montes G. CD Rom: Mapas mentales, paso a paso, 2002, Ed. Alfaomega, México, Capítulo I y II, mapa 8 y 2.

NIEVES Rodríguez, Rosa Elena. Apuntes inéditos de la clase de Psicología del desarrollo del adolescente, Maestría para la Docencia en Educación Media Superior en Ciencias Sociales, UNAM, 2005, México, 20 p.

BIBLIOGRAFÍA

OGALDE Careaga, Isabel y Esther Bardavid Nissim. Los materiales didácticos: Medios y recursos de apoyo a la docencia, 1997, México, Ed. Trillas.

ORLANDO, Leoluca. Hacia una Cultura de la Legalidad: La experiencia Siciliana, Ed. UAM, 2004, México, 239 p.

PANSZA González, Margarita, *et al.* Fundamentación de la didáctica, 9ª ed., 1999, Ed. Gernika, México, Tomo I, 214 p.

PAPALIA, Diane E. y Sally Wendkos Olds. Psicología, 1988, México, Ed. McGrawHill, 762 p.

_____. Psicología del Desarrollo, 8ª ed., 2001, México, Ed. McGrawHill, trad. del inglés Cecilia Áviles de Barón, 837 p.

PERELMAN, Chaïm., Tratado de la argumentación: La nueva retórica (tr. española de Julia Sevilla Muñoz), 1 ed., 1989, Madrid :Ed. Gredos, 855 p.

RECASÉNS Siches, Luis. Introducción al estudio del Derecho, 12ª ed., 1997, Ed. Porrúa, México, 338 p.

RICORD, Humberto E. Universidad y enseñanza del Derecho, Ed. Impresiones Modernas, 1971, México, 168 p.

ROJAS Soriano, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales, 34ª ed, Ed. Plaza y Valdes, 2005, México, 437 p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, Emilio o de la educación, 10ª ed., 1989, México, Ed. Porrúa, col. Sepan cuantos, 358 p.

SANTROCK, John W. Psicología del Desarrollo en la Adolescencia, 9ª ed, 2004, Ed. McGrawHill, Madrid, trad. del inglés Ana Carmen Pérez, 487 p.

SCHMILL, Ulises y José Ramón Cossío. "Interpretación del Derecho y concepciones del mundo", en VÁZQUEZ Rodolfo, comp., *Interpretación judicial y decisión judicial*. México, Fontamara, 1998, pp. 80 y 81.

SERRANO Migallón, Francisco. "La Definición del Derecho", 1ª ed, 1971, Ed. Imprenta Madero, México, Conferencia sustentada el 20 de septiembre de 1971. 35 p.

STANLEY Hall, Granville. Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education. Ed. Appleton, 1904.

TARRÉS, María Luisa, coord. Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social, Ed. Miguel Ángel Porrúa-FLACSO-Colegio de México, 2004, México, 408 p.

UNIDAD Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Plan de Estudios Actualizado, Julio de 1996, México, UNAM:47.

BIBLIOGRAFÍA

VIGO, Rodolfo L., interpretación jurídica. Del modelo iuspositivista legalista decimonónico a las nuevas perspectivas, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni, Argentina, 1985, pp. 37-38.

VYGOTSKY, Lev. S. Pensamiento y lenguaje, 2001, Barcelona, España, Ed. Paidós Ibérica, trad. Pedro Tosaus Abadía: 237.

_____. El desarrollo de los procesos superiores, 2ª ed., 2003, Ed. Crítica, Barcelona, España, trad. Silvia Furió, p.226.

WITKER, V. Jorge. La enseñanza del Derecho: crítica metodológica. Editora Nacional, 1975, México, 173 p.

_____. Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho, 2ª ed., Ed. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, serie J: enseñanza del Derecho y material didáctico, núm.1, 1976, México, 259 p.

_____. Técnicas de la enseñanza del Derecho, 4ª ed., Ed. PAC-UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie J: enseñanza del Derecho y material didáctico núm.7, 1985, México, 269 p.

_____. Metodología de la enseñanza del Derecho, Ed. Temis, 1987, Bogotá-Colombia. 225 p.

ZORRILLA Fierro, Margarita y Lorenza Villa Lever, coords. Políticas educativas: educación básica y educación media superior, Ed. Grupo Ideograma, Serie del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en México 1992-2002, México, 2003, 190 p.

HEMEROGRAFÍA

ABRAMOVAY, Miriam. "Victimización en las Escuelas: Ambiente Escolar, Robos y Agresiones Físicas", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm.26, julio-septiembre 2005, México, pp. 883-864.

AGUILAR, Javier, *et al.*, "La Influencia de Factores Ideológicos y Sociales en la Aceptación de Soluciones Autoritarias a Problemas Nacionales entre Estudiantes Universitarios", *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol.5, núm.2, 1997, México, pp. 139-152.

ALVARADO Rodríguez, María Eugenia. *Guía para la elaboración de programas de estudio*. Marzo 1984. Inédito. Propuesta elaborada para el CISE-UNAM, 11 p.

BARCENA Orbe, Fernando. "El Sentido de la Capacidad de Escucha en la Educación: Acerca de la Docilidad y la Tarea Educativa", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 45, núm. 176, abril-junio 1987, Colombia, pp. 183-206.

BERENZON, Shoshana, *et al.* "Las Tendencias del Consumo de Sustancias Psicoactivas entre los Estudiantes de Enseñanza Media y Media Superior del Distrito Federal, 1993", *Revista Salud Mental*, vol.19, núm.1, marzo 1996, México, pp.1-5.

BLANCO, Celia. "Innovaciones didácticas para mejorar la comunicación en la enseñanza del Derecho", *Revista Didac*, México, núm. 41, 2003, pp. 28-31.

BONILLA LÓPEZ, Miguel. "Hay que Hablar Derecho: Reflexiones sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Ciencias Jurídicas" (primera parte), *Revista Mexicana de Pedagogía*, México, vol. 10, núm. 50, noviembre-diciembre 1999, pp.34-35.

CARRIÓN, Lydiette. "UNAM-IPN, Prohibido el Paso a Porros", *Revista Milenio Semanal*, núm.427, 28 noviembre 2005, México, pp.6-9.

CASAS Vilalta, Montserrat. "El concepto de diferenciación en la enseñanza de las Ciencias Sociales", *Revista IBER: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, España, vol. 6, núm. 21, julio de 1999, pp. 23-38.

CASTRO Lobo, Manuel. "Los Derechos de Autor y la Educación", *Revista de la Universidad de Costa Rica*, Costa Rica, vol.24, núm. 1, enero-junio 2000, pp. 26-46.

CISNEROS, José Luis y Hilario Anguiano Luna. "La Educación en el 2015", *Revista La Tarea*, núm. 12, febrero de 2000, México, pp. 62-66.

COBO Suero, Juan Manuel. "Universidad y Ética Profesional", *Revista Teoría de la Educación*, España, vol. 15, 2003, pp.259-276.

CODERCH, Pablo Salvador y Juan Antonio Ruíz García. "La enseñanza universitaria del Derecho en España", *Revista de Educación*, España, núm. 321, enero-abril 2000, pp. 117-135.

HEMEROGRAFÍA

COMISIÓN de Revisión y Ajuste de los Programas de Estudios de Derecho I y II (Integrado por los siguientes profesores: Estela Arámburu Laffitte, Jesús Fernando León Zavala, Marco Antonio Medina Zamora, Ricardo Mendoza Mejía Luisa Fabiola Mocha. Aponte, Rosa Ma. Ramos Verástegui, Guillermo Salazar Coiro, David Silva Tonche, Olga Trevethan Cravioto, Guadalupe Yerena Arauz), Programa de estudios de la materia de Derecho I y II, del Área histórico social del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM, s/a, 20 p.

CHEHAYBAR y Kuri, Edith. "Factores que posibilitan el aprendizaje en grupos numerosos" Revista serie: Sobre la Universidad, número 17, 1993, UNAM-CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos), Capítulo 2, pp. 21-27.

DEBARBIEUX, Eric. "Estrategias para Enfrentar el Problema en el Aula", Revista Educación 2001, núm. 35, abril 1998, México, pp. 42-45.

DÍAZ Martínez, Alejandro y Ramón Esteban Jiménez. "Enseñanza de Contenidos de Violencia Intrafamiliar y Sexual en Instituciones de Educación Superior", Gaceta Médica de México, vol.135, núm.3, mayo-junio 1999, México, pp.274-281.

DÍAZ Msller, Luis. "Viejos y Nuevos Problemas en la Enseñanza de los Derechos Humanos", Revista Universidades, México, anuario, 1989, pp. 547-558.

ESCAMEZ, Juan. "Programas Educativos para la Promoción de la Tolerancia: Justificación y Orientaciones", Revista Española de Pedagogía, vol. 53, núm. 201, mayo-agosto 1995, España, pp. 249-266.

GACETA UNAM, Tercera Época, Vol. II, Número Extraordinario, Cd. Universitaria, 1° de febrero de 1971: 2.

GACETA CCH, Órgano informativo del Colegio de Ciencias y Humanidades, Tercera Época, marzo de 1974, p. 7.

GARRIDO MARTÍNEZ, Ana Lilia. "Algunas Reflexiones en Torno a la Práctica Docente y el Autorismo en el CCH Azcapozalco", Revista Apuntes, núm.2, julio septiembre 1988, México, pp.29-35.

GELSI Bidart, Adolfo. "Educación y Derechos Humanos", Revista Universidades, México, anuario, 1989, pp. 559-569.

GIL Cantero, Fernando. "Educación y Derechos Humanos: Consecuencia para el Conocimiento de la Teoría y la Práctica Educativa y Líneas de Investigación", Revista Española de Pedagogía, España, vol. 47, núm. 182, enero-abril 1989, pp.113-136.

GONZÁLEZ Casanova, Pablo. "El problema del método en la reforma de la enseñanza" Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades, volumen 2, número 2, México, 1953.

GONZÁLEZ, María del Refugio. "Enseñanza e Investigación del Derecho", Revista Pensamiento Universitario, México, núm. 70, 1987, pp. 3-39.

HEMEROGRAFÍA

IBÁÑEZ Gracia, Tomás. La construcción del conocimiento desde una perspectiva socioconstruccionista, Revista Universidad de Guadalajara, Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Psicología, Madrid, 5-10 de Julio 1992: 21-26.

LOMNITZ, Larissa. "Los Usos del Miedo: Bandas de Porros en México", Cuadernos del CESU, núm. 16, octubre 1989, pp. 49-54.

MANCADA González, Elizayade. "Elaboración de Instrumentos de Evaluación", Muestra: Revista de la Escuela Nacional Preparatoria, vol. 2, núm. 12, abril-junio 1993, México, pp.31-35.

PANSZA González, Margarita, "Opción crítica en la didáctica". Revista Perfiles Educativos, México, No: 57-58: julio-diciembre de 1992, pp. 52-64.

PÉREZ Pérez, Cruz. "Estrategias para la Solución de conflictos en el Aula", Revista Española de Pedagogía, vol. 59, núm. 218, enero-abril 2001, España, pp. 143-156.

PIRAGIBE, María Guadalupe. "Enseñanza, Investigación y Extensión: Experiencia de la Facultad de Derecho de la Universidad Federal de Río de Janeiro", Revista Universidades, México, anuario, 1989, pp. 589-595.

ROJAS Guiot, Estela. *et al.*, "Prevalencia de Consumo de Drogas en la Población Escolar", Revista Salud Mental, vol.16, núm. 4, diciembre 1993, México, pp.1-7.

SALAS Martínez, Marco Wilfredo, *et al.*, "La Violencia Estudiantil Universitaria: Sus Manifestaciones y Factores Asociados", Revista Integración, vol. 2, núm. 1, enero-diciembre 1988, México, pp.75-84.

SANCHEZ Martín, Enrique. "El antiautoritarismo en la Educación", Revista de Ciencias de la Educación, núm. 140, octubre diciembre 1989, España, pp. 481-486.

SAUCEDA García, Juan Manuel. "Violencia Intrafamiliar y Sexual: Introducción", Gaceta Médica de México, vol.135, núm.3, mayo-junio 1999, México, pp.259-260.

SIMPSON, Máximo. "Autoritarismo y Psiquiatría", Revista del Colegio de Bachilleres, núm.7, octubre diciembre 1980, México, pp. 21-27.

UNIDAD Académica del Ciclo de Bachillerato del Colegio de Ciencias y Humanidades. Plan de Estudios Actualizado, Julio de 1996, México.

URUBE G., María Elena, *et al.*, "Juventud y Convivencia Pacífica", Revista Alborada, vol.46, núm.315, septiembre-octubre 1999, Colombia, pp. 4-12.

VARGAS Pavez, Macarena. "Propuesta de Intervención al Conflicto de Violencia Intrafamiliar desde el Contexto Judicial", Revista Estudios Sociales, núm.101, 1999, Chile, pp. 87-102.

VELÁZQUEZ Reyes, Luz María. "Experiencias Estudiantiles con la Violencia en la Escuela", Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre 2005, México, pp. 739-769.

HEMEROGRAFÍA

VENEGAS Caballero, Rogelio. "La Educación y el Derecho en México", Revista Enseñanza más Aprendizaje, México, núm. 1, 2000, pp. 173-178.

VILLATORO Velásquez, Jorge. *et al.*, "Ha Cambiado el Consumo de Drogas en los Estudiantes. Resultados de la Encuesta de Estudiantes: Medición otoño del 2000", Revista Salud Mental México, vol. 25, núm.1, febrero 2002, México, pp.43-54.

VILLATORO Velásquez, Jorge. *et al.*, "La Relación Padres e Hijos: Una Escala para Evaluar el Ambiente Familiar de los Adolescentes", Revista Salud Mental México, vol. 22, núm.2, Junio 1997, México, pp.21-27.

VIRSEDA Heras, José Antonio. "La Familia y la Violencia Intrafamiliar", Revista Psicología Iberoamericana, vol.8, núm.3-4, septiembre-diciembre 2000, México, pp.59-65.

WUEST Silva, Teresa y Patricia Mar Velasco. "Estudios de Bachillerato ante el Movimiento de Huelga: Posiciones y Explicaciones", Revista Perfiles Educativos, vol. 22, núm. 89-90, 3ª época, 2000, México, pp.34-56.

ZAMBRANO Soto, Isidro. "El Rostro de la Libertad y de la Autoridad desde la Perspectiva Pedagógica", Revista de Pedagogía: FIDE, núm.294, diciembre 1986, Chile, pp. 312-314.

HEMEROGRAFÍA

MESOGRAFÍA

CONFEDERACIÓN Nacional de Escuelas Particulares A.C., María Montessori” <<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores/MONTESSORI.htm>>, [consulta del 17 de julio de 2007].

DE BIANCHETTI, Alba Esther, “La enseñanza del Derecho”, <<http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt/2002/01-Sociales/S-053.pdf>>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

FAIRSTEIN, Gabriela Alejandra y Silvana Gyssels. ¿Cómo se aprende?, Colección programa internacional de Formación de educadores populares, Fundación Santa María, Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003, Caracas-Venezuela, Ed. Federación Internacional de Fe y Alegría, 80 p., <http://www.feyalegria.org/images/acrobat/6580826978686982_2045.pdf>, [Consulta del 1º abril 2007].

SUBSECRETARÍA de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública. “El estudio de los adolescentes y su desarrollo. El caso de la obra de G. Stanley Hall”, Programa y materiales de apoyo para el estudio del Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II de la Licenciatura en Educación Secundaria, 5º semestre, 1ª reimpresión, 2002, Ed. Secretaría de Educación Pública, México. <http://www.benv.edu.mx/EduSec/5semes/sem_tem2.pdf> :18-21, [Consulta: 30 marzo 2007].

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “Thinkers on Education in Electronic Format”, <<http://www.ibe.unesco.org/publications/thinkers.htm>>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “John Dewey”, <<http://www.educar.org/articulos/JohnDEWEY.asp>> [Consulta del 17 de julio de 2007]

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “Ovide Decroly”, <<http://www.cnep.org.mx/Informacion/teorica/educadores>>, [Consulta del 17 de julio de 2007]

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “María Montessori”, <<http://www.ediuoc.es/libroweb/2/livre/1-39.htm>> , [consulta del 17 de julio de 2007].

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “Granville Stanley Hall”, <<http://www.ediuoc.es/libroweb/2/livre/1-5.htm>>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “William Heard Kilpatrick”, <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>>, [Consulta del 17 de julio de 2007].

UNESCO: Oficina Internacional de Educación, “Adolphe Ferrière”, e <<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/ferrieres.PDF>> [Consulta del 30 marzo 2007].