



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN DERECHO
FACULTAD DE DERECHO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.
PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE
LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN DERECHO

PRESENTA:
RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

TUTOR PRINCIPAL:
DR. JORGE ROBLES VÁZQUEZ
FACULTAD DE DERECHO

MÉXICO, D.F. ABRIL 2014



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Dios.

A mis papás.

A Roberto y a Iveth.

A la Universidad Nacional Autónoma de México.

A la Facultad de Derecho.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

A mi asesor (y amigo) Dr. Jorge Robles Vázquez.

Al Dr. Gabino Vázquez Robles.

Al Dr. Santiago Nieto Castillo.

A la Mtra. Margarita Puente Munguía.

A la Mtra. Wendy Godínez Méndez.

Al Lic. Luis Benjamín Fernández Pérez.

A mi hogar, la Editorial Fernández Editores.

A la Mtra. Nohemí Preza Carreño.

Al Ing. Julio Larrea Mena.

Al Ing. Xavier Orendain de Obeso.

Al Arq. Jesús Silva Hernández.

Al Dr. José Antonio Sánchez Barroso.

Al Ing. Jorge Hernández Rangel.

Al Mtro. Salvador Orozco López.

A la Mtra. Blanca Solís Villaseñor y a Andrea.

A la Mtra. Sabina Cedillo Molina.

Al Lic. Gregorio Molina Ávila.

Al Lic. Raúl García López.

Al Mtro. Christopher Arpaur Pastrana.

Los amo con todo mi corazón.

Gracias por construir conmigo este trabajo

En la construcción de un edificio

La arquitectura brinda belleza, forma y contenido

La ingeniería calcula una estructura sólida



En un trabajo de investigación

El tema y la perspectiva desde la que se construye es como la arquitectura, subjetiva, representa la visión del autor

La metodología es como la ingeniería civil, calcula los tiempos y los recursos para lograr la solidez y el equilibrio

La ingeniería es a la construcción de un edificio

como

La metodología es a la construcción de una investigación.

Por lo tanto

*La ingeniería es la metodología de la construcción de un edificio y
la metodología es la ingeniería de la construcción de una investigación*

La arquitectura es a la construcción de un edificio

como

El contenido es a la construcción de una investigación.

Por lo tanto

*La arquitectura es el contenido de la construcción de un edificio y
el contenido es la arquitectura de la construcción de una investigación*

¿Por qué será que no conocemos la respuesta
hasta que encontramos la pregunta?

Porque las respuestas cambian.

Tú no quieres tanto un millón de respuestas
como unas cuantas preguntas.

Las preguntas son diamantes que se ponen a contraluz.

Estudia la vida entera y verás diferentes colores en la misma joya.

Las mismas preguntas, formuladas otra vez,

te dan las respuestas que necesitas

en el momento exacto en que las necesitas...

Richard Bach

ÍNDICE GENERAL

Introducción	I
PRIMERA PARTE. LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA	1
CAPÍTULO PRIMERO. EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.	1
I. Relación entre teorías del aprendizaje y métodos de enseñanza	1
II. Tipos de aprendizaje y métodos didácticos generales para el Derecho	34
III. La investigación jurídica	42
1. Concepto de investigación e investigación jurídica	42
2. Eje epistemológico, filosofía y teoría del derecho en una investigación jurídica	49
3. Metodología de la investigación jurídica y métodos de investigación	52
4. Técnicas de la investigación jurídica	59
5. La investigación como materia teórico - práctica	62
6. La investigación jurídica como materia teórico - práctica. Un acercamiento	68
CAPÍTULO SEGUNDO. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SUS DERIVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.	77
I. Teorías del conocimiento	79
1. Empirismo	79
2. Racionalismo	84
3. Immanuel Kant	89
II. Teorías del aprendizaje	91
1. Teorías asociacionistas	92
A. El condicionamiento estímulo-respuesta o conductismo	93
a. Aportaciones principales	93
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	101
B. Procesamiento de información	103
a. Aportaciones principales	103
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	107
2. Teorías mediacionales	108
A. El aprendizaje social o condicionamiento por imitación de modelos	109
a. Aportaciones principales	109
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	112
B. Teoría Gestalt	113
a. Aportaciones principales	113
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	116
C. Constructivismo	117
a. Psicología genético - cognitiva	118
a1. Aportaciones principales	118
a2. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	120
b. Psicología genético - dialéctica	121

ÍNDICE GENERAL

b1. Teoría sociocultural. Lev Vigotsky	121
b1.1 Aportaciones principales	121
b1.2 Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	125
b2. Aprendizaje significativo. David Ausubel	127
b2.1 Aportaciones principales	127
b2.2 Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	132
IV. Consideraciones finales a las teorías del aprendizaje	134
SEGUNDA PARTE. DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA	138
CAPÍTULO TERCERO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.	138
I. Propuesta didáctica para la elaboración de programas de estudio	140
1. Análisis del perfil de egreso de los estudiantes de la disciplina a la que pertenece la materia que imparte el docente	142
2. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la disciplina a la que pertenece la materia	144
3. Análisis de la materia en particular desde el enfoque global del plan de	146
4. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la materia en particular	150
5. Análisis de las teorías del aprendizaje a partir de los siguientes ejes:	152
5.1 Postura del profesor frente a las teorías del conocimiento	152
5.2 Postulados con los que está de acuerdo el docente y los que considera erróneos de cada teoría del conocimiento	154
5.3 Primera idea de evaluación acorde con las estrategias de aprendizaje	155
6. Derivaciones didácticas de cada una de las teorías del aprendizaje para la materia en particular	155
7. Conjunción de los contenidos con las estrategias didácticas	161
8. Análisis de las estrategias didácticas más importantes del programa de estudios y aprendizajes esperados a partir de ellas	171
9. Evaluación coherente con las estrategias didácticas utilizadas	184
CONCLUSIONES	186
TABLA DE ANEXOS	189
ANEXOS	190
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES DE INFORMACIÓN	246

INTRODUCCIÓN

La educación tradicional creada por Juan Amos Comenio en el siglo XVII para enseñar a leer y escribir rápidamente a los niños de aquella época, proponía la exposición del profesor ante el grupo como principal estrategia didáctica, con el objetivo primordial de lograr que grandes masas de población infantil pudieran acceder a la escuela a bajo costo.

Esta estrategia sigue siendo utilizada al día de hoy, aun cuando los objetivos previstos rebasen el aprendizaje de la lectura y la escritura y que pedagogos y profesores de todo el mundo diseñen constantemente nuevos y más efectivos métodos de enseñanza.

El uso reiterado de la cátedra tradicional, produce poco interés en los estudiantes por obtener nuevos aprendizajes, así como conocimientos de la materia por debajo de los esperados por los docentes y las instituciones educativas.

En el caso de la educación superior, se requiere el uso de estrategias didácticas acordes con las características propias de este nivel educativo, que tomen en cuenta la edad promedio de los alumnos y sus conocimientos previos, así como las particularidades de cada asignatura específica desde el contexto de la disciplina a la que pertenece.

Al respecto, la corriente didáctica de la escuela crítica se pronuncia por el trabajo conjunto entre maestros y alumnos como la mejor forma de encontrar soluciones a este y otros problemas que enfrentan todos los días dentro de las aulas, con la intención de que las propuestas elaboradas tengan impacto en las reformas a los planes de estudio, el perfil de egreso de los estudiantes, los programas de cada materia y en general en todos los ámbitos que impactan el quehacer educativo.

Para lograr este objetivo, es necesario dotar a los docentes en primer lugar, de los elementos que los apoyen en la comprensión de la práctica educativa, tales como las teorías sobre el aprendizaje de los alumnos, las teorías sociológicas que coadyuvan en el análisis de las interacciones que se

dan entre los alumnos y entre ellos y el profesor, así como las teorías pedagógicas necesarias para vincular los procesos de enseñanza con los de aprendizaje, brindándoles las herramientas necesarias para proponer o elaborar estrategias didácticas acordes con los contenidos de cada materia y con las características de cada grupo específico.

Los postulados de las teorías del aprendizaje permitirán al docente la identificación de los tipos de aprendizajes requeridos para reconocer los procesos por los que el conocimiento es adquirido por los estudiantes y encauzarlos utilizando metodologías didácticas adecuadas a las características de la materia que imparte, con la finalidad de lograr que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje previstos.

La adecuación de las teorías del aprendizaje a las asignaturas del área jurídica, es una labor que debiera ser realizada conjuntamente entre juristas y pedagogos, los primeros como expertos en Derecho y los segundos como conocedores de las teorías del aprendizaje y sus aplicaciones didácticas en el salón de clases.

Sin embargo, al no existir esta conjunción al momento de realizar la planeación de una clase para el área jurídica, es el abogado comprometido con la profesión docente quien debe contar con las herramientas necesarias para comprender las teorías del aprendizaje y proponer a partir de ellas sus propios métodos de enseñanza.

Por todo lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo principal el desarrollo de nuevas estrategias didácticas para la formación de investigadores jurídicos, creadas por los propios docentes a partir del análisis de los elementos que conforman el contexto en el que se encuentra inscrita su materia, las teorías necesarias para comprender su práctica y su propia experiencia dentro de las aulas.

Para lograr este objetivo, se dividió la presente investigación en los siguientes apartados:

- 1) La enseñanza de la investigación jurídica.
- 2) Didáctica de la investigación jurídica.

En el primer apartado se realizó un análisis de las características de la educación superior y los problemas actuales que enfrentan los docentes en la construcción de nuevos conocimientos, a la luz de las aportaciones que la pedagogía y la psicología del aprendizaje han realizado al respecto, sirviendo este análisis como marco para comprender parte de la problemática actual de la enseñanza de la investigación jurídica.

Este apartado se encuentra dividido en dos capítulos, exponiendo la problemática principal en el primero, titulado *El proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación jurídica*. En él se establece la relación existente entre las teorías del aprendizaje y los métodos de enseñanza, así como su utilidad para la educación jurídica en general, centrándose posteriormente en los tipos de aprendizaje requeridos por la investigación y en especial por la investigación jurídica, reconociendo las desventajas de la cátedra tradicional cuando es utilizada como única estrategia didáctica.

En el capítulo segundo, titulado *Teorías del aprendizaje y sus derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica*, se realizó un breve análisis de las teorías del aprendizaje más reconocidas, como son el condicionamiento estímulo-respuesta o conductismo, el procesamiento de información, el aprendizaje social, la teoría Gestalt y el constructivismo desde la perspectiva de la psicología genético-cognitiva, la teoría sociocultural y el aprendizaje significativo.

A partir de este análisis, se derivaron diversas consideraciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica, mediante el reconocimiento de los aprendizajes requeridos por los alumnos para esta asignatura.

En el segundo apartado se encuentra el capítulo tercero titulado *Propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación jurídica*, donde se retoma el análisis realizado en el apartado anterior y se construye una propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación jurídica, basada en las características particulares de la disciplina y la asignatura, que puede servir

a los docentes para analizar materias con otra naturaleza, siguiendo las fases con las que se elaboró la propuesta para la investigación jurídica o tomándolas como modelo para elaborar sus propias propuestas didácticas.

El capítulo finaliza con propuestas de estrategias didácticas específicas para la materia objeto de este análisis, a partir del uso de analogías que permitan al profesor utilizar saberes concretos para explicar conocimientos abstractos que faciliten comprender los temas a los alumnos.

Í N D I C E

PRIMERA PARTE LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

CAPÍTULO PRIMERO EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

I. Relación entre teorías del aprendizaje y métodos de enseñanza	1
II. Tipos de aprendizaje y métodos didácticos generales para el Derecho	34
III. La investigación jurídica	42
1. Concepto de investigación e investigación jurídica	42
2. Eje epistemológico, filosofía y teoría del derecho en una investigación jurídica	49
3. Metodología de la investigación jurídica y métodos de investigación	52
4. Técnicas de la investigación jurídica	59
5. La investigación como materia teórico - práctica	62
6. La investigación jurídica como materia teórico - práctica. Un acercamiento	68

PRIMERA PARTE. LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

CAPÍTULO PRIMERO. EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

“El profesor tiene que ver a la enseñanza no sólo como una actividad complementaria a su profesión que le da un status diferente, sino como una profesión en sí misma, con toda la responsabilidad que esto conlleva, aún cuando no se dedique completamente a ella”.

Rafael de Pina

I. Relación entre teorías del aprendizaje y métodos de enseñanza.

La labor docente dentro del sistema formal de educación¹ requiere el análisis crítico de la práctica que realiza diariamente desde el interior de los propios círculos educativos, mediante la autoevaluación de los profesores del trabajo que realizan cotidianamente dentro de las aulas.

A partir del análisis de los elementos didácticos y pedagógicos que utilizan en sus clases y de nuevas y actualizadas estrategias de enseñanza, los

¹ Existen para la doctrina tres tipos clásicos de educación: educación formal, educación no formal y educación informal. La educación formal la podemos entender como la construcción deliberada y sistemática de conocimientos, habilidades y actitudes, dentro de un formato explícito, definido y estructurado para el tiempo, el espacio y el material didáctico a utilizarse, con un conjunto de requisitos preestablecidos para acceder a ella tanto para el maestro como para el estudiante, tal y como están tipificados en la tecnología de la escolarización, de acuerdo al grado escolar del que se trate (primaria, secundaria, etc.). La educación no formal es flexible, consiste en eventos de enseñanza incidental en la cotidianidad, breves, específicos, de tiempo parcial, individualizados, prácticos, centrados en productos concretos de aprendizaje. Se imparte en museos, parques, talleres, etc. La educación informal es la acción difusa y no planificada, ejercida por las influencias ambientales como la familia, el trabajo y los medios de comunicación. Mediante ella el individuo adquiere saberes cotidianos como modales, vocabulario nuevo, etc. Gómez Villalpando, Armando. “Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal”. *Educatío. Revista Regional de Investigación Educativa*. México, Año 4, Núm. 7, Abril de 2009. Págs. 38 -41. En línea: <http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio7/Gomez.pdf> Consulta: 29 de diciembre de 2011.

profesores pueden obtener las herramientas necesarias para comprender, renovar y proponer cambios e innovaciones a su quehacer educativo.

Sin esta autoevaluación continua, los docentes pueden caer en la reproducción automática de la forma en que han impartido clases desde que se iniciaron como profesores, creando sin darse cuenta monotonía en sus alumnos y en ellos mismos al repetir uno y otro semestre el mismo discurso ya conocido, sin una metodología didáctica adecuada para la construcción de los aprendizajes previstos para el tipo de materia que imparten.

Lo anterior suele ser resultado de utilizar la metodología de la educación tradicional con la práctica expositiva ante el grupo como el elemento didáctico primordial,² o de caer en el extremo contrario y programar las actividades para una clase ya sea tomándolas de un manual de técnicas de grupo o diseñándolas sin ningún fundamento didáctico, forzándolas a adaptarse a los temas que se impartirán sin que estas actividades sean acordes con los objetivos de aprendizaje que se planearon al inicio del curso.

La elección de impartir un tema específico utilizando la exposición del profesor ante el grupo o de que los alumnos realicen cierto tipo de actividades en el aula, debe ser a partir de un análisis previo con base en la congruencia entre la actividad elegida, los objetivos de aprendizaje previstos, los contenidos de la materia a desarrollar y el tipo de evaluación.

La práctica expositiva fue utilizada por la educación tradicional diseñada en el siglo XVII a partir de la Ilustración y la didáctica propuesta por Juan Amos

² No podemos negar que existen contenidos en muchos campos educativos que permiten utilizar la exposición ante el grupo con buenos resultados, sobre todo si el profesor domina la materia y tiene un buen control en general de la disciplina en el salón de clases, pero la decisión de utilizar esta alternativa debe ser producto del análisis de las características de los cursos que imparte cada docente y no ser utilizada como su única opción didáctica. Morán Oviedo, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*. 3ª ed. México, Gernika, 1997. Págs. 37-39.

Comenio³, con el objetivo principal de abatir los altos niveles de analfabetismo propios de la época, mediante la asistencia masiva de alumnos a las escuelas pertenecientes a todas las clases sociales de la población.

Para lograr este propósito se necesitaba una metodología que pudiera ser usada en todas las escuelas de nivel básico, con bajo costo y dirigida a grupos numerosos de estudiantes, en virtud de que el primer objetivo a alcanzar era lograr que los alumnos aprendieran a leer y escribir lo más rápido posible.

Dentro de las características y objetivos que perseguía la educación tradicional, la práctica expositiva tenía una gran pertinencia, pues se apegaba a las necesidades que planteaba. Sin embargo, al día de hoy en que los objetivos escolares rebasan el rápido aprendizaje de la lectura y la escritura, sobre todo en educación superior, la educación tradicional ha quedado obsoleta en virtud de tener las siguientes características:

1. Las decisiones siempre deben ser tomadas por el profesor y son indiscutibles; él es el único dueño del conocimiento y esta capacidad lo dota de una jerarquía mayor frente a los alumnos.

2. El profesor deberá ser el único mediador entre el alumno y el objeto del conocimiento, el alumno no es capaz de aprender por sí mismo sin su guía y apoyo.

3. La disciplina debe ser reforzada, evitando distracciones innecesarias en los alumnos.

³ Juan Amos Comenio (1592 – 1670, Niewniz, Moravia), es considerado el fundador de la pedagogía moderna. En 1657 publica la Gran Didáctica o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos, conocida actualmente como Didáctica Magna. Entre sus mayores aportaciones se encuentra la creación de un método para llevar educación a grandes masas, considerando que a la escuela debían asistir todos los niños, sin importar si eran hijos de campesinos, obreros, burgueses o nobles, si eran mujeres o tenían alguna debilidad mental. Para este autor, conducir a los niños juntos hasta donde sea posible permite formar en ellos virtudes como la modestia, la diligencia servicial, la fraternidad y la solidaridad. Chateau, Jean. *Los grandes pedagogos*. Trad. de Ernestina de Champurcín. México, FCE, 2012. Págs. 111- 124.

4. Los alumnos asistirán a la escuela a estudiar para desarrollar el intelecto y las capacidades cognitivas.

5. El desarrollo de la persona es responsabilidad de la familia y de la sociedad, por lo que la escuela disociará el desarrollo intelectual del afectivo, enfocándose únicamente en el primero.

6. La escuela debe ayudar al alumno a poseer una cultura general y no preocuparse por la interacción entre cada tipo de conocimiento ni la utilidad de los mismos en la vida diaria de los alumnos.

7. Cada estudiante llegará por su propio esfuerzo a alcanzar los objetivos establecidos previamente por cada institución. Se privilegia el aprendizaje individual sobre el grupal.

8. El compromiso de la escuela es con la formación cultural, los problemas sociales pertenecen a la sociedad y es su responsabilidad resolverlos.

9. Todas las actividades deben tener un espacio y un tiempo. Nada se puede dejar al azar, el profesor debe dominar todas las situaciones⁴.

Las características de esta metodología heredaron una concepción de enseñanza-aprendizaje que le da una diferencia jerárquica al alumno y al profesor, pidiéndole al primero que aprenda y al segundo que enseñe, a partir de la transmisión de conocimientos acabados con la función de ser memorizados sin ser cuestionados, reelaborados ni comprendidos, reduciendo los saberes a conceptos, principios, procedimientos, cifras, datos, etc., sin el reconocimiento de su lógica interna y transmitidos a los estudiantes desde una concepción mecánica⁵.

A principios del siglo XX como resultado del cuestionamiento de muchos pedagogos y educadores a la educación tradicional, aparece el movimiento

⁴ Pansza González, Margarita, *et. al. Fundamentación de la didáctica*. 16ª ed. México, Gernika, 2009. Pág. 45 – 50.

⁵ Moran Oviedo Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 46.

llamado escuela nueva, inspirado en las ideas sobre el respeto a la naturaleza del niño de Jean Jacques Rousseau⁶.

Sus exponentes principales son John Dewey⁷, Ovide Decroly⁸ y María Montessori⁹ y tiene como objetivos principales:

1. Desarrollar la actividad creadora del alumno.
2. Fortalecer los canales de comunicación interaula.
3. Poner atención al desarrollo de la personalidad del alumno, revalorando los conceptos de motivación, interés y actividad.

⁶ Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Filósofo nacido en Ginebra, Suiza, que plantea la reconstrucción social como meta principal de la educación, efectuada de acuerdo con las leyes del orden y de la razón, que proceden de Dios, conforme a la naturaleza, pero no una naturaleza dada como la del salvaje, sino la naturaleza verdadera que responde a la vocación humana, tal como la ha constituido Dios. Por ello se debe alejar a los niños del mundo de los adultos, ya que suelen aprender de ellos los vicios y los malos hábitos. Se debe dejar crecer a los niños conforme a su propia naturaleza. Chateau, Jean. *Op. Cit.* Págs. 163-205.

⁷ John Dewey (1859 – 1952). Filósofo estadounidense fundador de la “escuela Dewey”, que tomaba como punto de partida no las actividades futuras del adulto, sino las actividades comunes en las que estaba interesado el niño al momento de asistir a la escuela. Teniendo como dos de sus intereses principales el vínculo entre democracia y educación y la relación entre la teoría y la práctica educativa, el método de este filósofo está basado en la preparación para las actividades que se realizan en una comunidad, por lo que en la escuela cada niño tenía su propio trabajo, con la finalidad de que aprehendieran el orden y la disciplina a partir del respeto por el trabajo que realizaban y de la conciencia de los derechos de los otros individuos que desarrollaban otras partes de la tarea común. Westbrook, Robert. “John Dewey”. En: Morsy Zaghoul (Coord.) *Thinkers on education.* (Traducción propia). Vol. 1. París, UNESCO, 1999. Págs. 23 – 27.

⁸ Ovide Decroly (1871 – 1932). Médico de origen belga. Resumía su programa pedagógico en una frase: “la escuela por la vida para la vida”. Creía que los programas escolares debían adecuarse a la psicología del niño y responder a las exigencias de su vida individual y social, por lo que la escuela debía basar sus métodos en el conocimiento de la personalidad del niño y en el conocimiento de las condiciones del medio natural y humano en el que vive. Con base en estos dos conocimientos, la educación debería ser vivencial, tocando, midiendo y observando las cosas directamente. Chateau, Jean. *Op. Cit.* Págs. 250-261.

⁹ María Montessori (1870 – 1952). Médica italiana. Consideraba que la psicología experimental no era capaz de percibir e interpretar los procesos dinámicos del cerebro, pues los estudiaba únicamente por sus manifestaciones externas y no eran útiles para construir teorías pedagógicas. Consideraba también que los adultos imponían a los niños modelos arbitrarios que se transmitían en la escuela, sin respetar su punto de vista o su personalidad. Por ello, propuso crear un medio adecuado para que los niños puedan experimentar, actuar libremente y nutrir su espíritu, por lo que todo el mobiliario, los útiles y los medios de trabajo deben corresponder a las dimensiones físicas del niño y se debe utilizar un método educativo de investigación y trabajo libre, según las necesidades de cada estudiante, a través de material previamente elaborado. Chateau, Jean. *Op. Cit.* Págs. 295-317.

El alumno para esta corriente es el centro del aprendizaje y todas las estrategias de enseñanza diseñadas por el profesor deben basarse en sus intereses y en promover su actividad, por lo que más que profesor, para esta corriente debe ser un facilitador quien promueva la construcción y no la transmisión de conocimientos.

Sin embargo, al día de hoy, este movimiento no ha tenido la fuerza suficiente para lograr su objetivo principal de desplazar a la educación tradicional, por dos motivos principales:

1.No cuenta con un currículum bien establecido al basarse únicamente en los intereses del alumno, que no son siempre fáciles de definir y son distintos en cada estudiante, lo que dificulta el diseño de estrategias didácticas adecuadas.

2.El profesor tiene que tomar el papel de facilitador, que no queda bien definido y para el que en ocasiones no está capacitado. Esta falta de mediación correcta entre el aprendizaje y los alumnos provoca en ocasiones que estos obtengan un aprendizaje disperso y que la disciplina en el salón de clases se pierda.¹⁰

A mediados del siglo XX, aparece otro modelo educativo como resultado del proceso de modernización de América Latina que a diferencia de la escuela nueva, si ha tenido un impacto muy importante en la educación a todos los niveles, denominado escuela tecnocrática o tecnología educativa.

Basada en la programación de los aprendizajes propuesta por la psicología conductista, esta corriente concibe el aprendizaje como un proceso mecánico, en donde el alumno asocia estímulos y respuestas provocados siempre por condicionantes externas, sin ninguna intervención de variables internas como su interés o su vocación.

¹⁰ La escuela nueva promueve nuevas formas de leer la realidad educativa, pero olvida factores importantes como la influencia política y cultural en la que están inmersos el individuo y la propia escuela. Pansza González, Margarita, *et. al. Op. Cit.* Pág. 53.

Lo único que se puede medir es la conducta observable, que se modifica manipulando las variables externas en las que está inmerso el estudiante.¹¹

Como todos los seres humanos reaccionan de manera igual ante estímulos iguales, la educación se descontextualiza en aras de su universalidad y de que los planes de estudio puedan ser trasladados de un país a otro sin dificultad, en virtud de que deben estar lógicamente estructurados.

El profesor para esta corriente es un controlador de estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguran la aparición de conductas deseables, tomando la educación un carácter técnico, instrumental y neutral, privilegiando la programación sobre la reflexión profunda, con lo que no se supera la educación tradicional, más bien se sigue reproduciendo a través de esta corriente, pero ahora con la bandera conductista de actuar por la eficiencia y el progreso¹².

Las tres corrientes mencionadas, fueron diseñadas pensando en los niños que requerían educación inicial, pero han sido copiadas y aplicadas en educación superior¹³ sin un análisis de las características particulares de este nivel educativo, generando poco interés en los estudiantes y dando como resultado que terminen sus estudios con aprendizajes muy por debajo de los esperados por los docentes y por las instituciones educativas, teniendo un nivel alto de apatía en su interacción con los contenidos de las materias a las que se inscriben y una notable falta de interés en su relación académica con los profesores y sus compañeros.

¹¹ En el apartado sobre psicología conductista del capítulo dos, estudiaremos con más detalle las características de esta corriente educativa.

¹² Pansza González, Margarita, *et. al. Op. Cit.* Pág. 70 – 74.

¹³ La educación superior se divide en tres tipos: técnico superior, licenciatura y posgrado. El presente trabajo se encuentra enfocado a los estudios de licenciatura, que forma profesionistas en diversas áreas del conocimiento con programas de estudio de cuatro años o más, se imparte en instituciones universitarias, tecnológicas y de formación de maestros, es de carácter terminal y los estudios de bachillerato son obligatorios para ingresar a este nivel. Chehaibar, Lourdes. *Et. al. "Diagnóstico de la educación"*. En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. Pág. 315. En línea: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>. Consulta: 23 de marzo de 2013.

La educación superior requiere de metodologías didácticas propias que tomen en cuenta la edad promedio de los alumnos, sus conocimientos previos y el tipo particular de disciplina del que se trate, ya que se requerirá el uso de metodologías distintas para la construcción de saberes con lógicas distintas, con lo que se convertirá a la cátedra tradicional en una herramienta más y no en la única opción didáctica, permitiendo que se cumplan las dos funciones principales de la educación superior:

1. Desde el sentido humano, la educación superior debe abrir el espíritu de los estudiantes para hacerlo parte funcional y activa de la sociedad en que vive, comprometiéndose con los problemas sociales de su tiempo. Sin este sentido humano, se pueden formar excelentes técnicos carentes de la sensibilidad necesaria para construir el futuro.

2. Desde su capacidad de especialización, debe formar profesionistas capacitados para satisfacer las necesidades técnicas de la sociedad en cada momento histórico. Si se dejara de lado esta capacidad técnica, se generarían profesionistas lejanos a la realidad, que no podrían coadyuvar con el crecimiento del país ni con la creación de soluciones nuevas a los problemas sociales.¹⁴

Al respecto, Porfirio Moran nos dice:

“La cátedra tradicional, como un mal recurso del saber, la seguimos empleando en tiempos donde el acceso a la información ya no lo justifica: Hoy en día el libro, el teatro, el cine, las lecturas posibles de la realidad en el contexto histórico, son mejores fuentes del conocimiento. Es necesario redefinir el papel del profesor en un mundo que ha cambiado.”¹⁵

¹⁴ Altamira y Crevea, Rafael. *La formación del jurista*. Colección Manuales Jurídicos, Núm. 30, México, UNAM, 2008. Pág. 4.

¹⁵ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 61.

Como respuesta a esta problemática, aparece a mediados del siglo XX una corriente pedagógica denominada escuela crítica, que se pronuncia por la reflexión colectiva entre maestros y alumnos sobre los problemas que enfrentan todos los días en el quehacer educativo, como un precedente indispensable para la elaboración de nuevas propuestas didácticas.

Para esta corriente, es necesario el análisis de la institución educativa y el contexto en que se encuentra inscrita para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación formal, en virtud de que la escuela será siempre el lugar en donde se inserta la práctica educativa y el salón de clases nunca será un elemento aislado, siempre estará inserto en el sistema educativo de un país, de una región, etc., por lo que las metodologías didácticas propuestas por el docente siempre deberán ser acordes a este análisis.

Postula que la formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr la transformación y actualización de la labor que realizan, por lo que cada institución educativa debe centrar sus esfuerzos en dotar a los docentes de la mejor preparación para impartir sus clases con las herramientas pedagógicas y didácticas adecuadas a cada caso concreto.¹⁶

En México algunos intentos concretos por establecer nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje a nivel superior más allá de la exposición del profesor frente al grupo, se dieron durante el régimen del presidente Luís Echeverría (1970 – 1976), como respuesta a diversas demandas sociales de sectores de la población que exigían reivindicaciones y mayores espacios de participación, con lo que se define una política encaminada hacia una reforma educativa que lograra entre otras cosas ofrecer un mayor acceso de la población a la educación superior y elevar su calidad.

¹⁶ Pansza González, Margarita, *et. al. Op. Cit.* Pág. 58 – 59. La corriente de la escuela crítica se encuentra en construcción y son parte de ella importantes pedagogos de la actualidad, algunos enfocados a la educación superior.

Una de las primeras acciones de esta política fue la capacitación y actualización de profesores universitarios a través de cursos eventuales, mesas redondas, simposios y coloquios, así como la elaboración de textos de enseñanza programada como guías didácticas y otros materiales de apoyo.

En 1972 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES) pone en marcha el Programa Nacional de Formación de Profesores, en donde se elaboran manuales de didáctica general y de didácticas especiales utilizando algunas estrategias de la tecnología educativa como la programación por objetivos de aprendizaje o la evaluación educativa a partir de instrumentos que “miden” el aprendizaje.

En algunas universidades de los estados del interior de la República Mexicana, se establecieron centros de didáctica o departamentos pedagógicos que más tarde se convirtieron en maestrías para el ejercicio docente.

A partir de 1976 y debido a la expansión cuantitativa de las instituciones de enseñanza superior, la investigación sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje toma un papel preponderante, por lo que aparecen nuevos centros de capacitación para la enseñanza superior en distintas universidades del país¹⁷.

Siempre a la vanguardia, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) crea el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza en 1969, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) en 1976 (que desaparece en 2006), el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) en 1977 (que desaparece en 1985) y el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) en 2006 (actualmente en funciones).

¹⁷ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Págs. 20-25.

Todos estos institutos han realizado importantes investigaciones en el ámbito educativo a nivel superior¹⁸.

Sin embargo, durante las dos últimas décadas las principales iniciativas para mejorar la calidad de la educación superior se han centrado en la evaluación asociada al otorgamiento de recursos financieros a través de diversos programas, lo que ha generado la rendición de cuentas de las instituciones de educación superior, pero no ha logrado establecer claramente una mejoría directa y observable en la calidad de la educación.¹⁹

Debido a lo anterior, actualmente se llevan a cabo evaluaciones a los alumnos, a los profesores y a la institución a partir de indicadores que demuestren que se están cumpliendo los requerimientos de las instituciones de evaluación para poder acceder a distintos estímulos económicos²⁰.

La capacitación de los profesores universitarios de esta forma se convierte en cursos intermitentes donde se abordan los temas educativos en forma fragmentaria, destacando sólo algún aspecto instrumental como la redacción de

¹⁸ Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. En línea. <http://www.iisue.unam.mx/> Consulta 27 de marzo de 2013.

¹⁹ La educación es una práctica inherente a todo proceso civilizador, sus finalidades pueden ser explícitas o implícitas y pueden referirse a la vez a la perpetuación de una tradición establecida y a la posibilidad de un futuro diferente. Puede tener la función de reproducir los intereses, valores y conocimientos de la clase en el poder o ser un agente de cambio, capaz de solucionar muchas de las contradicciones que se dan en la sociedad, siendo responsabilidad del docente detectar si promueve la identificación con los saberes dominantes sin cuestionarlos o a través de su práctica educativa promueve la construcción de saberes originales y propios de los alumnos. La educación siempre tendrá las dos funciones, pero es la práctica del docente la que hace que tienda hacia uno u otro lado. Pansza González, Margarita. *Op. Cit.* Pág. 24-25. Paulo Freire denomina al primer tipo de educación “educación bancaria” en donde el educando es un recipiente en el que se depositan los conocimientos. En el segundo tipo tenemos la “educación liberadora o problematizadora” que se da a través del diálogo entre personas que son a la vez educadores y educandos, debido a que “nadie educa a nadie, tampoco nadie se educa solo, los hombres se educan entre sí”. Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI, 2011. Pág. 91 y ss.

²⁰ Gran parte de estas evaluaciones son realizadas por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) mediante un contrato que obliga a la confidencialidad de sus resultados, por lo que no se puede realizar ningún estudio comparativo ni generar acciones que permitan retroalimentar el Sistema Educativo. Chehaibar, Lourdes, *et. al.* “Diagnostico de la educación”. En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 45.

objetivos de aprendizaje, las técnicas de enseñanza o las dinámicas de grupos, entendiendo la didáctica²¹ como una disciplina descontextualizada del proceso enseñanza – aprendizaje.²²

El objetivo último de las instituciones en este contexto no es la capacitación y actualización de los docentes, sino la obtención de puntos.

Siendo uno de los objetivos principales de la educación superior la adecuada construcción de nuevos conocimientos por parte de los alumnos, que cumplan con los objetivos institucionales basados en los perfiles de egreso ideales para el desarrollo de una profesión, se requiere que los docentes tengan una preparación integral necesaria para enfrentar su práctica cotidiana con mejores herramientas, pero sobre todo para la preparación de sus clases antes del inicio de cada curso.

Esta planeación requiere que el profesor realice entre otras actividades:

1) El análisis de las características de la materia que imparte, desde el contexto de la institución en la que se encuentra inscrita y el plan de estudios al que pertenece.

2) La determinación de los tipos de aprendizajes que deben obtener los alumnos de acuerdo a las características de la materia específica de la que se trate.

²¹ La didáctica es una disciplina que se estructura históricamente para atender los problemas de la enseñanza en el aula. Nace en el siglo XVII y forma parte del proyecto social de una educación general para todos de Comenio. Tiene una parte instrumental acerca de las técnicas de la enseñanza que deben ser aplicadas con la creatividad de los docentes y no como formulismos establecidos en libros de texto o programas escolares y una parte histórico – política que busca dar respuestas a los problemas que la educación enfrenta en un momento social determinado. Díaz Barriga, Ángel. “La Investigación en el campo de la didáctica”. *Perfiles educativos*. Enero – junio, número 79/80, México, UNAM, 1998. Pág. 83-85.

²² Porfirio Moran distingue entre la formación de profesores como eventos académicos dispersos e independientes donde no existe una estructura curricular secuenciada y obligatoria, y la profesionalización de la docencia como la formación amplia e integral, con una fundamentación teórico – metodológica que posibilita respuestas coherentes con la realidad institucional, para un mejor desempeño de las tareas académicas de los docentes y otros agentes educativos, dotándolos de elementos para participar en acciones de práctica educativa que tengan mayor trascendencia institucional. Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 26.

3) El reconocimiento de las teorías del aprendizaje existentes.

4) Las derivaciones didácticas específicas de las teorías del aprendizaje analizadas para la materia en particular que imparte el docente.

5) La revisión de las teorías sociológicas necesarias para desentrañar las distintas interacciones que se dan entre sus alumnos y entre ellos y el profesor.

6) La actualización constante en el contenido de las materias que imparte.

7) El análisis de la interacción entre cada uno de estos conocimientos.²³

La presente investigación estará enfocada principalmente al análisis del primero de estos procesos, el reconocimiento de las teorías del aprendizaje como el primer paso que requiere dar el docente para preparar sus clases, en virtud de que le permiten reconocer los procesos cognitivos por los que atraviesan sus alumnos y como es que forman nuevas estructuras mentales, construyendo y reconstruyendo en su interior los saberes que les transmiten el profesor, sus compañeros, los libros, la propia institución educativa, etc.²⁴

Las teorías del aprendizaje también apoyan al docente en la preparación de sus clases al permitirle reconocer los tipos de aprendizaje que requieren obtener los alumnos con base en sus conocimientos previos y al contenido propio de la materia, así como para la preparación y la realización de evaluaciones acordes a los contenidos y a los métodos de enseñanza elegidos.

Con esta herramienta se propicia que la docencia sea un proceso creativo en el que alumnos y profesores interactúen con el objeto de conocimiento propio de la disciplina particular, develando la lógica con la que fue construida y no convirtiendo a la práctica docente “en un ejercicio basado en ideas primarias,

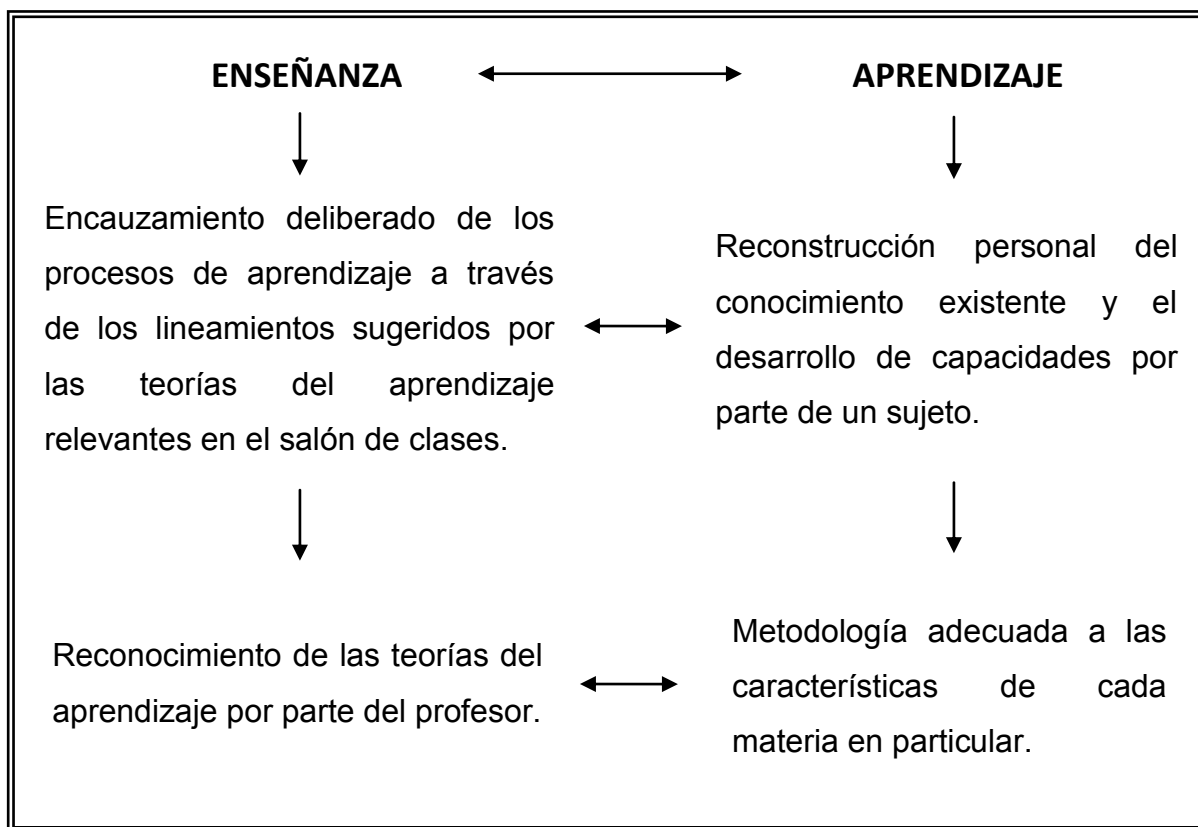
²³ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 47-48.

²⁴ En la presente investigación, no realizaremos el análisis sociológico que plantea la escuela crítica en virtud de que se realiza sobre cada grupo específico dentro de una institución en particular.

insuficientemente razonadas, que propician la pasividad y receptividad de los estudiantes”²⁵.

La enseñanza nos dice David Ausubel, no puede ser entendida sin el conocimiento previo de los sujetos a la que va dirigida, lo que resume perfectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje: para poder enseñar necesitamos primeramente reconocer los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior lo podemos resumir en el siguiente esquema:



Esquema 1. El proceso de enseñanza – aprendizaje.²⁶

²⁵ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Págs. 56 – 57.

²⁶ Esquema propio a partir de las ideas de David Ausubel sobre aprendizaje y de Raquel Glazman sobre enseñanza. Ausubel, David. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* 2ª ed. México, Trillas, 1987. Pág. 26. Glazman Nowalski, Raquel. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria.* México, Paidós Educador, 2001. Pág. 167.

Sin embargo, al no existir una única teoría del aprendizaje sino diversas con postulados distintos acerca del camino que toma el conocimiento para acomodarse en el pensamiento humano, es preferible realizar un recorrido al menos breve a través de ellas y no tomar como base una sola teoría, siendo el propio docente al preparar su clase quien decida cuales son los tipos de aprendizaje necesarios para obtener los conocimientos del contenido específico que tiene proyectados y que teoría encaja mejor con los objetivos que se pretende alcancen los alumnos²⁷.

El docente en este análisis, puede adoptar conceptos de varias teorías del aprendizaje e incorporarles a partir de su práctica y experiencia ideas que no contenían originalmente, adaptando y mejorando sus supuestos al llevarlos a su salón de clases, corrigiéndolos y reelaborándolos²⁸.

Esta labor didáctica tiene que ser guiada, supervisada y evaluada por el área pedagógica de cada universidad, quien es la responsable de capacitar a los docentes en la aplicación adecuada de las teorías del aprendizaje en su práctica didáctica diaria, resolviendo sus dudas y aclarando los conceptos que pudiesen resultar ambiguos, así como de elaborar cursos, talleres y seminarios de forma

²⁷ En las ciencias exactas las explicaciones a un mismo fenómeno suelen ser más homogéneas, sobre todo debido a que los fenómenos pueden reproducirse en un laboratorio todas las veces que se quiera, por lo que las conclusiones suelen ser más parecidas. En ciencias sociales las conclusiones a un mismo fenómeno suelen ser mucho más variadas, ya que este no suele poder volver a repetirse ni medirse sin variables extrañas en un laboratorio, lo que hace muy difícil la existencia de un paradigma hegemónico o de una teoría predominante. Pozo, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 10ª ed. España, Ediciones Morata S.L., 2010. Pág. 20.

²⁸ Difícilmente un docente con experiencia tomará una sola teoría del aprendizaje como totalmente válida, algunos supuestos le parecerán adecuados y otros no, por lo que es recomendable apoyarse en varias teorías. Schunk, Dale H. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6ª ed. México, Pearson Educación, 2012. Págs. 1 - 2. Los procesos de aprendizaje de un ser humano únicamente pueden ser estudiados a partir de las manifestaciones de su conducta, por lo que a manera de alegoría, se ha utilizado el cuento hindú de seis sabios ciegos que tratan de saber cómo es un elefante, pero tocan cada uno una parte distinta del mismo, negándose a tomar como ciertos los descubrimientos de sus compañeros, pues consideran que lo que han experimentado por ellos mismos es la verdadera forma del elefante. Lo mismo pasa con las teorías del aprendizaje, cada una examina una parte distinta del comportamiento humano, por lo que algunas difieren mucho entre sí, pero no por ello dejan de tener al menos parte de razón. Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 60.

periódica y continua, siguiendo un esquema establecido y de acuerdo a las necesidades específicas de los docentes²⁹.

El área pedagógica también debe supervisar que los docentes compartan sus experiencias con otros profesores así como los resultados obtenidos, ya que la utilización de una nueva didáctica al principio puede generar confusión o desánimo si no se obtienen rápidamente los cambios esperados, llegando en algunos casos a la necesidad de tener que modificar los planteamientos iniciales, lo que vuelve indispensable la guía didáctica de la institución en donde se imparte la materia.

En la actualidad, han aumentado en forma notable los grados académicos de los profesores universitarios, debido a que las universidades y las instituciones de educación superior han realizado esfuerzos importantes para incrementar el número de doctores que egresan de sus aulas, pero aun son insuficientes los espacios institucionales que son destinados a la actualización constante de los docentes, tanto en la disciplina que imparten como en su preparación pedagógico-didáctica.

Son pocas las universidades que actualmente cuentan con un área pedagógica especializada en dar apoyo a los docentes y los alumnos.³⁰

Al respecto, Rafael de Pina considera que se suele pensar que para ejercer la docencia basta que el profesor conozca a fondo la materia que va a impartir, pero esto no es suficiente para lograr que los alumnos construyan su propio conocimiento sobre el tema, siempre será necesario que el docente cuente con la preparación teórica, las habilidades y los conocimientos didácticos y pedagógicos

²⁹ Es responsabilidad también del área pedagógica impartir cursos y talleres para los estudiantes, sobre todo de estrategias de aprendizaje, en especial aquellos que les permitan superar sus limitaciones en la lectura de comprensión. Chehaibar, Lourdes, *et. al.* "Diagnóstico de la educación". En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 315.

³⁰ Chehaibar, Lourdes, *et. al.* "Diagnóstico de la educación". En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 316.

acordes a la asignatura que imparte, así como al nivel educativo a la que esta pertenece, pues “para enseñar es preciso no sólo saber la materia objeto de la enseñanza, sino también saberla enseñar”.³¹

El área pedagógica de cada universidad debe evaluar no sólo los conocimientos del profesionista que tiene intención de impartir clases, también debe evaluar sus conocimientos pedagógicos y didácticos antes de asignarle alguna clase, así como sus habilidades para la enseñanza.

En palabras de Rafael de Pina:

“El desconocimiento de esta verdad (el dominio de la disciplina pero la falta de habilidades pedagógicas) ha tenido y tiene consecuencias desdichadas para la enseñanza de cualquier disciplina. Ha contribuido, principalmente, a crear esa figura extravagante del profesor designado sin previa prueba de capacitación pedagógica, que considera la cátedra como un adorno, o como un reclamo para su bufete o clínica y que le dedica gentilmente el tiempo que le sobra de otras actividades mejor retribuidas (y, a veces, ni eso)”.³²

³¹ Pina Milán, Rafael de. *Pedagogía universitaria*. México, Ediciones Botas – México, 1960. Pág. 9. Rafael de Pina Milán nació en Yecla, España en 1888 y falleció en México en 1966. Llegó a México con motivo de la guerra civil en España. Es uno de los juristas pioneros en redactar artículos sobre temas de educación jurídica y metodología del derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM. Castillo Ruíz, Rafael. “Rafael de Pina Milán: maestro y jurista”. En: Serrano Migallón, Fernando. *Los maestros del exilio español en la Facultad de Derecho*. México, Porrúa- Facultad de Derecho, 2003. Pág. 77. Con relación a nuestro tema, la enseñanza de la investigación jurídica, existen actualmente diversos e interesantes trabajos acerca del mismo, sin embargo, estos abordan la temática desde los pasos requeridos para realizar una investigación jurídica, otros se enfocan a la historia de las universidades o a estudios sociológicos sobre el papel de los alumnos y el profesor, pero no realizan un análisis de la didáctica necesaria para que se de el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera óptima dentro de la especificidad del Derecho. Por lo anterior nos remitimos a este autor por su pertinencia para nuestra investigación, puesto que aun cuando sus escritos tienen más de 50 años, la realidad en la enseñanza del Derecho no se ha modificado ampliamente como veremos a lo largo del presente trabajo.

³² *Ídem*.

Una vez evaluadas las habilidades pedagógicas de los profesores, el área pedagógica de la universidad debe asegurarse de capacitarlos debidamente en el conocimiento de las teorías del aprendizaje como primer paso para la planeación de las clases de cada docente.

La utilización de las teorías del aprendizaje complementadas con el trabajo y experiencia del docente y la supervisión del área pedagógica, permite que su uso no se convierta únicamente en una transmisión mecánica de investigaciones teóricas al salón de clases, siguiendo el método de las ciencias exactas, en donde las investigaciones realizadas dentro de un laboratorio se llevan a la práctica directamente como en los avances de la física o la biología, con la diferencia de que en estas disciplinas los fenómenos se pueden repetir una y otra vez y las variables tienen un número muy limitado.

En el ámbito educativo, cada individuo es distinto, lo que hace que cada grupo que enfrenta el docente también lo sea, haciendo que el número de variables con las que se enfrenta sea mayor y escapen a su control.³³

Por lo anterior, no podemos perder de vista que es dentro de las aulas de una institución educativa en donde se llevan a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, y es ella también quien regula las actividades del área pedagógica, define los procesos didácticos y dicta los perfiles de egreso adecuados a su normativa, supervisando y evaluando el trabajo desempeñado por el profesorado.

Sin dejar de lado el importante principio de libertad de cátedra, la institución educativa es la principal responsable de que su profesorado cuente con los

³³ Al interior de un salón de clases también impactan los cambios de plan de estudios, de autoridades, de visión de la licenciatura de la que forma parte la materia que imparte el docente, el tipo de institución a la que pertenece (pública, privada, etc.), los conocimientos previos de cada alumno, etc. Todos estos factores hacen que sea inevitable la discontinuidad entre las teorías del aprendizaje y las teorías didácticas y entre las teorías didácticas y su práctica en el salón de clases. Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Ed. Morata, 1992. Pág. 24.

conocimientos pedagógicos adecuados para el desarrollo de su trabajo y la responsable también de evaluar su desempeño académico.

Sin embargo, la buena formación académica de los alumnos no depende únicamente del adecuado diseño curricular de la institución, ya que esta siempre tendrá como base la relación profesor – estudiante y los procesos que se desarrollan al interior del aula, por lo que deben ser procesos complementarios y dialécticos los que se desarrollan de la institución al profesor, del profesor a los alumnos y por supuesto de la institución al alumnado.

Debido a lo anterior, es responsabilidad de la institución educativa la profesionalización de sus docentes a partir de la implementación de nuevas oportunidades para ellos como la apertura de mayores espacios para profesores de medio tiempo y tiempo completo, de institutos de investigación en donde puedan trabajar en la creación de nuevas estrategias de aprendizaje y poner sobre la mesa los problemas a los que se enfrentan en el desarrollo de su trabajo, así como programas de estímulos que los impulsen a cuestionarse la didáctica de sus clases y proponer nuevas formas de trabajo, haciendo de la práctica educativa su profesión, al menos de manera combinada con cierto tipo de práctica profesional.³⁴

Al tratarse de una relación dialéctica, la responsabilidad de elevar los niveles académicos no es sólo de la institución educativa, es responsabilidad también del profesor estar al día en las teorías del aprendizaje que le darán los elementos necesarios para la enseñanza de su materia, por lo que a partir de los supuestos que considere adecuados de estas teorías debe preparar sus clases.

El profesor tiene que ver a la enseñanza no sólo como una actividad complementaria a su profesión que le da un status diferente, sino como su

³⁴ La educación superior universitaria congrega alrededor de 329 mil profesores, de los cuales el 68.1% están contratados por hora y el 24.8% de tiempo completo, el resto tiene contrato por medio tiempo o por tres cuartos de tiempo. Chehaibar, Lourdes, *et. al.* "Problematización y propuestas por tipo y nivel educativo". En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 181.

profesión en sí misma, con toda la responsabilidad que esto conlleva, aún cuando no se dedique completamente a ella.

Esta lectura de la realidad de la práctica educativa debe devolver al alumno la responsabilidad de su aprendizaje, pues ya no asistirá a clases en donde el profesor recitará una y otra vez los contenidos de la materia y él (el alumno) presentará uno o dos exámenes y la misma cantidad de trabajos para acreditar una materia, tendrá que realizar actividades con sus correspondientes evaluaciones en donde deberá esforzarse para obtener los resultados esperados, convirtiéndose en un agente activo de su aprendizaje y no en un receptor pasivo de información³⁵.

Existen otros problemas que impactan directamente a la educación superior y que dificultan el uso de estrategias didácticas más allá de la cátedra tradicional, siendo uno de los principales, sobre todo en el caso de la educación superior pública, la gran cantidad de alumnos que componen cada una de las clases que imparte el profesor.

Esta situación dificulta al docente el conocimiento personal de cada uno de sus alumnos y dificulta también el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con Rafael de Pina:

“El profesor ha de tener la sensación de que se encuentra en un mitin político o ante una asamblea sindical. Si se pone a tono, pronunciará un discurso o dará una conferencia, pero no podrá dictar nunca, en semejantes circunstancias una lección, aunque ponga en ello el máximo

³⁵ No podemos dejar de lado que el sistema educativo mexicano está compuesto también por los niveles básico y medio superior, y que la calidad de cada nivel se reflejará necesariamente en el siguiente. Muchos jóvenes llegan a la universidad con problemas de comprensión de lectura, sin poder expresarse adecuadamente por escrito, con mala ortografía y sin una comprensión adecuada del pensamiento científico y de la lógica matemática, por lo que es muy difícil para el profesor poder establecer un tipo de clase, debido a que todos sus alumnos tienen niveles de aprendizaje diversos. Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 13.

interés y realice para alcanzarlo el esfuerzo adecuado, porque el ambiente frustrará en estos casos sus mejores intenciones.”³⁶

El sistema de educación superior en México pasó de tener en el ciclo escolar 2006 – 2007 aproximadamente 2.5 millones de estudiantes a tener 3.1 millones en el ciclo escolar 2011 – 2012 en instituciones autónomas, no autónomas, públicas y particulares, estatales, federales, universitarias, tecnológicas, normales e interculturales.³⁷

El total de profesores en el nivel superior a finales del año 2012 es de 342, 269, con alrededor de una cuarta parte profesores de tiempo completo, lo que nos da un total de aproximadamente 40 alumnos por clase en promedio, si tomamos en cuenta que cada uno de ellos tomará entre 5 y 6 materias por semestre³⁸.

Cuando los docentes tienen que interactuar con grupos tan numerosos, le dedican poco tiempo a interactuar con los estudiantes y sus padres, y es muy difícil que puedan evaluar cualitativamente a los alumnos de forma individual.

Ante esta cantidad de alumnos, las estrategias de enseñanza que el docente diseñe para cada materia en particular deben ser acordes con esta situación, cuidando no proponer dinámicas para grupos reducidos o enfocarse en sólo una

³⁶ Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Pág. 62.

³⁷ A pesar de que los profesores de educación superior tienen gran cantidad de alumnos en sus clases, aun son pocos los habitantes del país con acceso a este tipo de educación. En promedio de cada 100 alumnos que ingresan a educación primaria sólo la mitad termina la educación media superior, 21 egresan de una institución educativa de nivel superior y 13 de ellos se titulan. En los últimos años se ha ampliado la oferta educativa y se han incorporado al sistema educativo nuevas instituciones, sobre todo de nivel superior de tipo particular, pero no han sido suficientes para abatir el problema de rezago educativo que tiene a México muy por debajo del promedio incluso entre los países con similar desarrollo económico como Brasil, Chile y Argentina, e incluso debajo del promedio actual de América Latina, que es del 37% de la población cursando o con estudios superiores. Ordorika, Imanol y Rodríguez, Roberto. “Cobertura y estructura del Sistema Educativo Mexicano: problemática y propuestas.” En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 18.

³⁸ Chehaibar, Lourdes, *et. al.* “Diagnóstico de la educación”. En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 40.

parte del grupo, pues podría ocasionar que la disciplina del salón de clases se quebrante o que algunos alumnos se sientan excluidos.

En el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó un estudio sobre algunos casos exitosos de formación de profesores a cargo de grupos muy numerosos, en América Latina y en Europa, con la finalidad de establecer lineamientos generales que los docentes de educación superior pudiesen seguir en su interacción con este tipo de grupos.

Se propusieron cuatro estrategias básicas:

1. Las instituciones de educación superior deben reconocerse a sí mismas como entidades de cambio, comprometidas con la mejora del proceso formativo de los alumnos y sus resultados, deben impulsar la utilización de mejores estrategias de enseñanza – aprendizaje a través de la capacitación continua de los docentes en herramientas adecuadas para grupos de muchos alumnos.

2. La formación de los docentes debe estar contextualizada de acuerdo a la región de que se trate, respetando los entornos social y geográfico y su marco histórico, así como el tipo de población con el que trabajan.

3. Una relación continua y dialéctica entre lo organizativo y lo pedagógico, las instituciones de educación superior no deben basar sus estrategias sólo en la parte organizativa, como los horarios de clases, las inscripciones de los alumnos, la contratación de profesores, etc., debe estar ligada con las estrategias didácticas que permitan hacer viable el proyecto educativo que tenga la institución.

4. Detrás de cada plan de estudios, debe existir un concepto de docente, así como una idea general de las características que tendrán los grupos que tomarán clases, permitiendo al profesor prever el tipo de estrategias didácticas que

utilizará, las que deberá adecuar conforme a las características específicas de cada grupo³⁹.

A partir de estos lineamientos, las estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesor al frente de grupos numerosos deben cumplir por lo menos con algunas de las características siguientes:

1. Centrarse en el aprendizaje, a partir del paradigma aprender a aprender, orientados a la solución individual y colectiva de problemas mediante el uso crítico, la exploración y el uso de diferentes perspectivas interdisciplinarias.

2. Situar el aprendizaje en contextos reales, por medio de la formación en la práctica o el servicio a la comunidad, haciéndolo más efectivo.

3. Incluir estrategias didácticas acordes a los ritmos, condiciones y procesos de aprendizaje de los alumnos.

4. Utilizar las tecnologías de la información con las que se cuente dependiendo el contexto.

5. Desarrollar competencias⁴⁰ en los estudiantes para que puedan adaptarse rápidamente a diferentes situaciones y contextos nacionales e internacionales, como el trabajo en equipo, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la buena comunicación, la adaptabilidad, la iniciativa, etc.⁴¹

Partiendo de este análisis, podemos afirmar que sería muy complicado cambiar las condiciones actuales de la educación superior con relación al número

³⁹ Robalino Campos, Magaly y Körner, Anton. Coords. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2006. Pág. 28-33.

⁴⁰ Entendemos por competencia la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Trigo Tavera, Francisco y Valle Gómez Tagle, Rosamaría. "La evaluación en el Sistema Nacional de Educación" En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 330.

⁴¹ Zubieta García, Judith, *et. al.* "Mejora de la calidad educativa". En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 359.

de alumnos que asiste a cada una de las clases impartidas por el profesor, por lo que resulta más viable y eficaz capacitar a los profesores en el uso de estrategias adecuadas para grupos numerosos.

Esto último es responsabilidad de cada institución educativa, pues dependerá de la materia específica de que se trate, la rama del conocimiento a la que pertenezca y las propias políticas de cada institución.

Dos últimos puntos que requieren ser analizados en virtud de que impactan el proceso de enseñanza – aprendizaje, son la autoevaluación y la evaluación institucional a que deben ser sometidos los programas de docencia y las formas de evaluación que los profesores pueden utilizar en sus cursos.

Como vimos anteriormente, las propuestas sobre evaluación de las universidades y los institutos de investigación superior desde entidades externas, comenzaron a fortalecerse hasta convertirse en obligatorias a partir de la concesión de recursos financieros.

Sin embargo, no se puede dejar todo el peso de la evaluación en los entes externos, pues si se busca mejorar los procesos educativos, es necesario obtener una valoración integral de los programas y sujetos de las instituciones de educación superior a fin de conocer el camino recorrido y tomar las decisiones sobre planes y programas de estudio, perfil del docente, etc., que permitan tener egresados con mejores niveles de aprendizaje⁴².

Si se permite que la evaluación la realicen únicamente entidades externas, que aun cuando se encuentran preparadas para realizarla no dejan de ser

⁴² La autoevaluación se puede definir como el estudio y la valoración de cada uno de los componentes que se someten a revisión con relación a los problemas educativos de la institución, a partir de un referente, modelo o paradigma externo. Se apoya en el análisis, estudio, ponderación y evaluación de sus problemas realizados por la institución con criterios consensuados y precisos, formulados por los propios actores de los procesos académicos. Su finalidad es la aplicación de programas correctivos conforme a los recursos institucionales disponibles. Glazman Nowalski, Raquel. *Op. Cit.* Pág. 112-114.

personas extrañas a la vivencia directa de la experiencia educativa, se pierde la esencia del proceso pues los resultados no estarán directamente vinculados con el trabajo diario del profesor⁴³.

La finalidad de la autoevaluación debe ser provocar cambios paulatinos en los procedimientos y en las condiciones educativas, con base en los resultados de los análisis, la retroalimentación de los procesos que se llevan a cabo para lograr las metas, así como las metas reales alcanzadas⁴⁴.

De acuerdo con Raquel Glazman:

“La evaluación de un programa de docencia debe relacionar a sus componentes más importantes en las distintas realidades nacionales y universitarias de hoy en día y proponer formas prácticas que atiendan a los centros de educación superior conforme a sus condiciones histórico - sociales y académicas, la función política *sui generis* que cumplen y las funciones tradicionalmente atribuidas de formación de profesionales y técnicos útiles, la producción de conocimientos y la difusión y extensión de la cultura”⁴⁵.

⁴³ Para la evaluación de los profesores de la educación superior funcionan varios programas de evaluación: la carrera docente, de acuerdo a las normas y estatutos establecidos por cada institución en particular, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Estímulos al Desempeño al Personal Docente (Esdedep). El SNI impulsa el trabajo académico individual, con publicaciones en revistas arbitradas, preferentemente indexadas y que tiene mayor peso si se publican en el extranjero. El Esdedep opera con un reglamento que es aprobado por la Subsecretaría de Educación Superior. El criterio de evaluación es productivista, buscando dar cumplimiento a una serie de puntos para obtener estímulos económicos, que obligan a los profesores a concursar continuamente por los ingresos que se obtienen a partir de ellos, que pueden llegar a representar hasta dos terceras partes de su ingreso económico. Chehaibar, Lourdes, *et. al.* “Diagnóstico de la educación”. En: Narro Robles, José y Moctezuma Navarro, David. *Op. Cit.* Pág. 53.

⁴⁴ Porfirio Moran distingue entre evaluación y acreditación, siendo esta última una medición de conductas observables y medibles para la asignación de notas o calificaciones cuantitativas por exigencia institucional y social. Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 115-116.

⁴⁵ Sin una autoevaluación continua, los docentes no podrán saber si las estrategias de aprendizaje planteadas son las más adecuadas, en virtud de que esto sólo es posible a partir del análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos. Sin embargo, es necesario

Los componentes más importantes de la autoevaluación de los programas de docencia son:

1. *El perfil del egresado que definió la institución en particular y que precisa los fines pretendidos conforme a los ámbitos social, profesional y académico.* Es necesario que los profesores realicen un análisis del perfil de egreso definido por la institución a la que pertenecen y lo tengan siempre presente durante sus cursos, ya que estos deben responder a este objetivo general planteado por la institución sobre el tipo de jurista que se pretende formar.

2. *El plan de estudios que debe estar acorde con el perfil del egresado y satisfacer las necesidades académicas y profesionales definidas en él.* El profesor debe revisar el plan de estudios y verificar además del lugar que ocupa su materia, y las asignaturas que la anteceden y la preceden, que los contenidos propuestos sean acordes con el perfil del egresado y en caso de que no sean acordes, realizar una propuesta a las autoridades administrativas sobre la optimización de los contenidos.⁴⁶

A partir del análisis de estos elementos, se pretende abarcar distintos aspectos interrelacionados entre sí, que faciliten la comprensión global del proceso educativo en su contexto social y desde el carácter dinámico que le da la práctica.

Los pasos formales para llevar a cabo una autoevaluación deben ser:

1. *Definir el objeto.* Delimitar la realidad con la que se va a trabajar a partir de fijar el objeto, la condición o característica que se evaluará, en virtud de que “en cada situación de docencia no es ni posible ni deseable, evaluar todo; es

primero realizar el análisis del programa de docencia, para poder saber si estos aprendizajes corresponden con lo que los alumnos requieren saber de acuerdo al tipo de abogado que quiere formar la escuela. Glazman Nowalski, Raquel. *Op. Cit.* Pág. 110

⁴⁶ Glazman Nowalski, Raquel. *Op. Cit.* Pág. 114.

indispensable definir y elegir qué evaluar”⁴⁷. Al definir lo que se va a evaluar, se debe saber también las características específicas que se evaluarán, como la vigencia, viabilidad, etc. A partir de esta elección se definirá la información que será necesaria, los métodos a partir de los cuales se obtendrá, las técnicas con las que se sistematizará y como se utilizará para emitir juicios.

2. *Formular un juicio frente a un referente, modelo, patrón, criterio, objetivo o ideal.* Una vez obtenida la información y analizada a partir del método elegido, se deberán emitir los juicios sobre la misma, para lo que se podrá elegir expresarlos a partir de cuantificaciones, en términos numéricos o de forma cualitativa, mediante los criterios establecidos por el grupo evaluador, que pueden ser en el caso de la evaluación al desempeño de un profesor por ejemplo, su fluidez verbal, su capacidad de promoción de conocimientos o de participación del grupo, etc.⁴⁸

Los resultados de la autoevaluación deben ser discutidos por los profesores que la realizaron junto con el área pedagógica de la universidad y a partir de ellos, presentar una propuesta de actualización tanto de los lineamientos de la propia institución como de su trabajo al interior del salón de clases.

Además de la autoevaluación, se pueden llevar a cabo evaluaciones institucionales, que son “un proceso que genera resultados a corto y mediano plazo, cuyo sentido es emitir juicios de valor, documentados e informados, con base en mediciones, análisis, diagnósticos y estudios, útiles para la toma de decisiones”⁴⁹. En este caso no es solamente el profesor quien realiza la evaluación

⁴⁷ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 113.

⁴⁸ Glazman Nowalski, Raquel. *Op. Cit.* Pág. 119-120. Raquel Glazman realiza un análisis profundo sobre el tema, que se puede consultar en los diversos trabajos que ha realizado con respecto a la evaluación en la enseñanza universitaria, siendo esta autora una de las pioneras en el tema, así como una de las pedagogas con más reconocimiento en el mismo.

⁴⁹ Dirección General de Evaluación Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México. En línea: <http://www.dgei.unam.mx/?q=node/18>. Consulta: 02 de febrero de 2014.

de su propio trabajo, sino la propia institución educativa quien analiza su trabajo al interior y propone nuevas estrategias administrativas y académicas.

La evaluación del programa de docencia y la evaluación institucional, podrán servir al profesor como guía para elegir el tipo de evaluación de aprendizajes que llevará a cabo en su materia, y que como hemos analizado previamente, requieren estar acordes con los objetivos, el contenido y en general todos los aspectos que encuadran cada materia en particular.

La evaluación se ha concebido como una actividad terminal del proceso de enseñanza aprendizaje, que se realiza al final del curso mediante la aplicación de un examen que se utiliza para asignar calificaciones numéricas, que son utilizadas por los profesores como armas de intimidación y represión en contra de los alumnos, por medio de las cuales se busca mantener la disciplina en el salón de clases.

Sin embargo, la evaluación es “la comparación entre el desempeño del estudiante y los objetivos de aprendizaje (dominios) de la materia y/o plan de estudios de que se trate”.⁵⁰ A partir de ella se pretende el desarrollo pleno de los educandos.

La evaluación tiene que ser hecha al principio del curso, durante el transcurso del mismo y al final, para tener parámetros que permitan reconocer cambios en los esquemas de pensamiento de los estudiantes, vacíos de contenidos importantes de materias antecesoras, retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje detectando y analizando fallas, etc. Con estos elementos se podrá analizar el proceso de aprendizaje caracterizando los aspectos más sobresalientes del mismo y los obstáculos que hay que enfrentar.

⁵⁰ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Págs. 90-91.

Si la evaluación es realizada al final del curso, no retroalimenta el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que los alumnos no pueden conocer su calificación cuando el curso ya terminó y no es posible reconocer en donde estuvieron los problemas de aprendizaje, hacer preguntas sobre los temas en los que ahora se tiene más claridad, etc.

En palabras de Pedro Morales:

“Es cuando se enfrentan a los problemas o preguntas de un examen (los alumnos) que toman conciencia de sus fallos, grandes o pequeños. Incluso hay alumnos que repasando el texto después de un examen, o preguntando a sus compañeros, entienden lo que nunca entendieron en las explicaciones de clase. Es posible que algunos alumnos suspendidos en ese examen podrían aprobar si los examináramos media hora más tarde, o al día siguiente, porque se han dado cuenta de sus errores e incluso, realmente han comprendido (y no sólo han repasado para poder repetirlo de memoria) lo que hasta entonces no entendían”.⁵¹

Por ello, la evaluación debe ser realizada durante todo el curso, para que pueda tener una función más allá de asignar un número o letra como calificación a los alumnos, permitiéndoles reconocer sus progresos, fortalezas y debilidades, así como el aprendizaje obtenido en cada etapa del curso.

La evaluación se puede dividir en evaluación diagnóstica, de revisión constante, formativa y de cierre.

1. *Evaluación diagnóstica*. Se realiza en la primera sesión, pudiéndose ocupar también la segunda. En ella se sientan las bases y las reglas del juego para normar y orientar el trabajo que se realizará en todo el curso. Se establece un

⁵¹ Morales Vallejo, Pedro. *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 2009. Pág. 42.

encuadre o contrato entre los alumnos y el profesor que ambos se comprometen a cumplir.

Se da en dos niveles:

A. *Institucional*. Horarios de entrada, número y duración de las sesiones, porcentaje necesario de asistencias para acreditar la materia, criterios de entrega de los trabajos, etc.

B. *Grupal*. Discusión del programa, responsabilidades de los participantes y el coordinador, criterios y momentos de evaluación, etc.⁵²

2. *De revisión constante*. El profesor decidirá los momentos mas propicios en los que deba llevarse a cabo, pues consiste en una retroalimentación constante de los procesos que se llevan a cabo en el aula, que permitan al docente reconocer los aciertos y desaciertos que surgen a lo largo de todo el curso, los problemas de aprendizaje que tiene cada alumno con referencia a cada tema particular, etc.

Se puede realizar en dos momentos:

A. *Al final de cada sesión*. Se podrían utilizar algunos minutos de la sesión para revisar lo más significativo de cada clase. Esta estrategia se denomina *one minute paper*.⁵³

B. *Después de cierto número de sesiones*. La reflexión y revisión del trabajo grupal se puede realizar después de cada determinado número de sesiones.

3. *Formativa*. Este tipo de evaluación es la más importante, en virtud de que permite a los profesores y los alumnos diagnosticar los aprendizajes obtenidos

⁵² Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 126.

⁵³ Al final de la clase, utilizando los últimos minutos de la misma se pueden realizar preguntas a los alumnos, como por ejemplo: que es lo que más te ha interesado en esta clase y que es lo que todavía queda confuso y necesita mayor aclaración. A partir de estas respuestas el profesor puede preparar su siguiente clase. Morales Vallejo, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 43.

hasta ese momento y cambiar las estrategias de enseñanza, los métodos de estudio, etc., dotando a la clase de dinamismo y participación por parte de todos los que la integran, ya que retroalimenta los procesos que se dan dentro del aula, permitiendo corregir aquellos que no funcionan para cada grupo en particular.

La forma en la que el profesor evalúe la clase en general, dictará la manera en que los alumnos estudiarán, preparándose para exámenes constantes o para un sólo examen final, repasando sus lecciones y apuntes si saben que el profesor comenzará la clase retomando la sesión anterior o preparando la lección siguiente si el docente hace preguntas a alumnos al azar y toma en cuenta la participación para la evaluación final, del mismo modo que no recordarán que toman la materia hasta el momento de estar en ella si el docente no los evalúa constantemente y una clase tras otra no recuerda al menos el nombre de sus alumnos.

Según Pedro Morales:

“El alumno estudia para aprobar la asignatura (o para obtener unas notas excelentes) y de lo primero que procura enterarse es cómo pregunta o cómo examina el profesor. No son los consejos del profesor, ni sus orientaciones; es sobre todo su modo de evaluar lo que va a condicionar cómo estudia (y no sólo que estudia). También puede decidir no ir a clase, porque da lo mismo ir que no ir si al final lo que importa es llevar bien aprendidos, más o menos de memoria, unos apuntes”.⁵⁴

La evaluación como podemos apreciar tiene un gran impacto en los aprendizajes de los alumnos, pues de acuerdo a como el profesor evalúe, será como los alumnos estudien y por lo tanto, como aprendan.

Este tipo de evaluación puede o no traer aparejada una calificación para el alumno, su finalidad no es administrativa sino de retroalimentación, de intercambio

⁵⁴ Morales Vallejo, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 45.

entre el alumno y el profesor, por lo que será este último quien decida si dará o no peso a cada una de las actividades que se realicen en el curso y que porcentaje se asignará a cada una.

Algunas estrategias sencillas de evaluación formativa son:

- A. Preguntas orales a toda la clase.
- B. Test objetivos muy breves.
- C. Preguntas abiertas de respuesta muy breve.
- D. Trabajos en pequeños grupos en clase.⁵⁵
- E. Uso de las posibilidades de las nuevas tecnologías.⁵⁶

Los alumnos deben saber desde el principio como se evaluará la materia, para poder lograr el impacto que se busca a partir de ella.

4. *De cierre.* A manera de recapitulación, se puede realizar una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. Se debe hacer una recuperación histórica de lo más significativo que se vivió en el curso⁵⁷.

Para evaluar los aprendizajes de los alumnos, se debe buscar la congruencia entre los objetivos, los contenidos y las estrategias de enseñanza, ya que no se puede aplicar un examen sobre conocimientos teóricos si durante el desarrollo del curso se trabajó por ejemplo a base de estudios de casos como estrategia principal.

Existen muchas formas de evaluación alternativas al examen memorístico, que pueden ser elegidas por el docente para identificar si los alumnos obtuvieron los aprendizajes requeridos para la acreditación de la materia y dependerá de él la

⁵⁵ En parejas o grupos de tres, los estudiantes comentan un tema, sus dificultades de comprensión, responden juntos unas cuantas preguntas, resuelven problemas o casos, corrigen sus propios ejercicios o revisan en común correcciones hechas por el profesor, etc. Morales Vallejo, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 46.

⁵⁶ Preguntas de autoevaluación múltiple a través de una computadora, estudios de casos, creación de blogs o páginas Web, etc. Morales Vallejo, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 46.

⁵⁷ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Págs. 125-128.

selección adecuada de las mismas, a partir de la identificación de las competencias que necesitan los estudiantes para cada asignatura en particular.

Para poder tener efectos de retroalimentación, las evaluaciones de aprendizaje deben realizarse a lo largo de todo el curso, para poder ser verificadas a partir de las evaluaciones de revisión constante y ser cambiadas en caso de que no permitan analizar los progresos reales de los alumnos.

Algunas de las estrategias de evaluación que se pueden utilizar son:

A. Portafolio de evidencias. Los estudiantes a lo largo del curso guardan los trabajos solicitados por el profesor de forma ordenada, para poder ser entregados en el momento en que este los requiera. Su objetivo es mostrar la evolución en el aprendizaje de los alumnos.

B. Rúbrica. Las rúbricas son instrumentos de medición en los cuales se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en tareas específicas.

Existen dos tipos de rúbricas:

a. Global. La rúbrica global, comprensiva u holística hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales.

b. Analítica. La rúbrica analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar. Estas matrices definen con detalle los criterios para

evaluar la calidad de los desempeños, y permiten retroalimentar en forma detallada a los estudiantes⁵⁸.

C. *Lista de cotejo*. Consiste en un listado realizado por el profesor de aspectos a evaluar (comprensión de contenidos, capacidades, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede anotar si el aspecto a evaluar fue o no realizado.

Es entendido como un instrumento de verificación que actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo⁵⁹.

A partir de esta breve revisión del proceso de enseñanza y su vinculación con las teorías del aprendizaje en educación superior, podremos continuar con el análisis de este vínculo enfocado a la enseñanza de la investigación jurídica, haciendo primeramente algunas precisiones con relación a la enseñanza de la disciplina del Derecho en general, en virtud de que, como vimos anteriormente, es necesario antes de elegir una propuesta didáctica, analizar la materia específica a partir del contexto en el que se encuentra inscrita.

II. Tipos de aprendizaje y métodos didácticos generales para el Derecho.

Con base en las características de la disciplina en la que desarrolla su práctica profesional, un jurista⁶⁰ requiere para su formación fundamentalmente tres tipos de aprendizajes:

⁵⁸ Gatica Lara, Florina y Uribarren Berrueta, Teresita del Niño Jesús. "Cómo elaborar una rúbrica". *Revista Elsevier*. México, UNAM, 2013. Pág. 62. Incluimos ejemplos de rubricas en el anexo 1.

⁵⁹ Este instrumento de evaluación es parecido a la rúbrica, pero no tiene el mismo grado de profundidad. Incluimos un ejemplo en el anexo 2.

⁶⁰ Una Facultad de derecho no puede formar notarios, jueces, ni ninguna especialidad jurídica en particular, sino juristas que por su formación se encuentren en condiciones de dedicarse al ejercicio de cualquiera de estas especialidades, pudiendo también no ejercer ninguna de ellas sin dejar de ser un jurista. Jurista es aquel que está instruido en el derecho lo suficiente para responder a quienes lo consultan sobre todo en las academias, defender, precaver y juzgar. "El

1. *Teóricos. Conocimientos de la teoría del Derecho en general, con carácter filosófico – jurídico.* El jurista debe conocer las normas, el procedimiento para que sean válidas, la doctrina existente sobre las diversas ramas del Derecho, la vinculación entre las mismas, la jurisprudencia actualizada, las diversas corrientes que definen y tienen al Derecho como su objeto de estudio, las definiciones, conceptos jurídicos y en general todos aquellos saberes teóricos que lo doten de los elementos conceptuales necesarios para ejercer su profesión.

2. *Técnicos. Conocimiento técnico de las normas concretas del Derecho como se tienen que aplicar.* Debe reconocer y saber utilizar los procedimientos necesarios para la correcta y legal realización de un juicio, los tiempos procesales, la forma y adecuada presentación de una demanda, de la contestación a la misma, la adecuada redacción de un contrato, los distintos tipos de procedimientos legales, etc.

3. *Prácticos. Aptitudes prácticas para saber argumentar jurídicamente.* Las normas jurídicas no pueden contener todos los supuestos a los que se enfrenta un jurista al ejercer su profesión, en virtud de que la sociedad evoluciona de forma continua y es el Derecho quien debe adecuarse a ella regulando las nuevas conductas que surgen a partir de los avances científicos, tecnológicos, etc., y a partir también de que el silogismo jurídico es incapaz de dar respuesta a muchos de los casos que se presentan en la realidad cotidiana, como aquellos en los que se encuentran en conflicto dos o mas principios. Debido a lo anterior, es necesario que el jurista tenga conocimientos prácticos que lo doten de la capacidad de resolver los conflictos a los que se enfrente en su quehacer profesional aun cuando este no se encuentre previsto por las normas existentes.⁶¹

que sabe estas cosas puede ser llamado jurista y como expresa Cicerón, oráculo de toda la Ciudad". Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Págs. 15-17.

⁶¹ Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Pág. 17. Sin la argumentación, los alumnos son capaces de aplicar los ordenamientos, pero tienen dificultades para participar en su construcción. Carbonell, Miguel. *La enseñanza del Derecho.* 3ª ed. México, Porrúa-UNAM, 2011. Pág. 21.

El Derecho es una disciplina compuesta por saberes conceptuales y procedimientos con verificación en la realidad, no es una disciplina teórica que pueda ser dominada únicamente a través del conocimiento y análisis bibliográfico en un salón de clases, requiere para su correcto aprendizaje del saber, pero también del saber hacer para cualquiera de las áreas en las que el jurista decida ejercer profesionalmente.

Al respecto, Juan Antonio Cruz Parceró menciona que más allá de la división clásica del Derecho en: metodología de la elaboración del Derecho (legislador), métodos de investigación y conocimiento del Derecho (jurista dogmático), métodos para la aplicación de las normas (juez o funcionario) y métodos de enseñanza del Derecho (profesor de Derecho), las actividades básicas que realizan todos los juristas son las siguientes:

- 1) Identifican el objeto de su estudio.
- 2) Describen las normas contenidas en las leyes o las que se derivan de otras fuentes como la jurisprudencia, la costumbre, etc.
- 3) Sistematizan el derecho (las normas).
- 4) Definen, crean y utilizan conceptos.
- 5) Elaboran y utilizan distinciones, clasificaciones y teorías.
- 6) Infieren los principios subyacentes en el ordenamiento jurídico que no se encuentran de manera explícita.
- 7) Interpretan las normas con base en métodos interpretativos.
- 8) Analizan y describen hechos, pues todo caso surge de hechos que ocurren o acciones que se realizan y que después se relacionan con normas.
- 9) Argumentan a favor o en contra de decisiones, interpretaciones, teorías, etc.
- 10) Reflexionan sobre valores jurídicos (justicia, equidad, etc.) y emiten juicios de valor sobre las normas y el funcionamiento del sistema jurídico.

11) Predicen lo que harán los actores jurídicos como jueces o funcionarios.

12) Legitiman o critican los regímenes políticos.

13) Enseñan, transmiten y difunden sus conocimientos a través de cursos y publicaciones⁶².

Sin embargo, a pesar de la necesidad de que los futuros juristas cuenten con estos aprendizajes, “nuestra educación jurídica ha sido eminentemente teórica, dejando los aspectos prácticos como algo residual que se aprenderá fuera de las universidades”⁶³, por lo que para la enseñanza del Derecho se suelen utilizar únicamente las siguientes metodologías didácticas:

1. *La cátedra*. Que consiste en la explicación oral de los temas de las materias integrantes de un programa universitario, en el tiempo destinado para ello. Tiene un valor decisivo en el proceso de enseñanza – aprendizaje del Derecho si se emplea de forma inteligente y congruente con un tema particular y no como método didáctico exclusivo.

2. *El seminario*. Es la reunión del profesor y alumnos con la finalidad de hacer investigaciones propias sobre puntos concretos de la disciplina a la que se dedican, en donde el profesor encamina prácticamente a sus alumnos en la investigación que cada uno de ellos está realizando en ese momento.

3. *El método de casos*. Conocido también como método Harvard, fue diseñado en Estados Unidos con motivo de las críticas que en 1869 recibió el sistema tradicional de enseñanza del Derecho basado en el uso exclusivo de libros de texto. Con este método se estudian un conjunto de casos minuciosamente seleccionados que lleven en sí mismos la representación de los

⁶² Cruz Parceró, Juan Antonio. “Los métodos para los juristas”. En: Courtis, Christian (Coord.) *Observar la ley. Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Madrid, Trotta, 2006. Pág. 19-20.

⁶³ Robles Vázquez, Jorge. “La cultura jurídica básica. Una propuesta para la educación jurídica”. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo LXIII, Número 260, México, Facultad de Derecho-UNAM, julio-diciembre, 2013. Págs. 152-153.

principios y doctrinas fundamentales del sistema jurídico específico, con el objetivo de que los estudiantes de Derecho dominen estos principios y sean capaces de aplicarlos⁶⁴.

4. *La educación clínica o de observación directa en cada caso.* Método de enseñanza – aprendizaje con el objetivo de integrar el aprendizaje doctrinal y teórico, así como las destrezas de análisis, comunicación y persuasión, al manejo de situaciones conflictivas que pueden ser resueltas por un abogado. Intenta desarrollar en los alumnos habilidades y destrezas argumentativas y analíticas de entrevista al cliente, asesoría, interrogatorios, estrategias de litigio, etc.⁶⁵

Estos cuatro métodos didácticos son los que se suelen emplear con más frecuencia en la enseñanza del Derecho dejando de lado otros que podrían ser más acordes con el tipo de materia específica que se imparta.

Un ejemplo de ello es el método elaborado por el profesor español León y Olarieta de la Universidad de Valencia para la enseñanza del Derecho Civil, que puede resultar muy útil debido a su estructura para aquellas materias de licenciatura que están basadas en alguno de los códigos o leyes, como títulos y operaciones de crédito, Derecho concursal, sociedades mercantiles, etc.⁶⁶

Este método está compuesto por los siguientes pasos:

a) *Examen exegético de una ley.*

Se lleva a cabo un análisis de todos los artículos que componen la ley o código específico, dividido en bloques, que pueden ser los Libros o los Títulos que componen la ley. Se realiza una interpretación exegética de los mismos. Sin tener

⁶⁴ Campos Chacón, Sergio Alberto. *Enseñanza del derecho y metodología jurídica*. 2ª ed. México, Cárdenas Editor y Distribuidor, 1992. Pp. 84-85.

⁶⁵ Villarreal Marta y Courtis Christian. *Enseñanza clínica del derecho*. México, ITAM, 2010. Pág. 5.

⁶⁶ Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Pág. 40.

que llegar a memorizarlos, los alumnos deben tener una idea general muy precisa de la estructura que compone la ley específica.

b) Planteamiento y solución de las dudas que se ofrecen a una ley determinada.

Los alumnos plantean al profesor los conceptos y procedimientos que no les quedaron claros. El profesor debe aclararlas intentando utilizar ejemplos de la vida diaria para que la comprensión sea más sencilla.

c) Desarrollo histórico de una ley desde los tiempos más antiguos de nuestra legislación y aún desde la época romana hasta nuestros días.

Revisión de las modificaciones históricas de la ley, haciendo énfasis en las modificaciones adecuadas e inadecuadas que ha sufrido la misma. El profesor debe preparar su clase de manera que sea atractiva para los alumnos y se interesen por la materia, pues este punto es especialmente teórico y al implicar el manejo de fechas, puede confundir a los alumnos⁶⁷.

d) Cuestiones teóricas en general sobre puntos determinados.

Revisión de la doctrina existente y actual sobre la ley en puntos específicos de la misma. Análisis de la jurisprudencia que complementa o modifica la aplicación de algunos de los artículos de la ley.

e) Casos prácticos concretos.

Análisis de la ley a partir de casos prácticos propuestos por el docente. Pueden ser trabajados a partir de la formación de equipos que expliquen sus

⁶⁷ El profesor puede por ejemplo contar anécdotas sobre los motivos de los legisladores para modificar la ley, las circunstancias históricas del momento en que se realizaron los cambios y que pudieron haber sido respuesta a las mismas, etc. Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Pág. 41.

conclusiones a todo el grupo o a partir de debates con puntos de vista encontrados⁶⁸.

f) *Juicio crítico de la ley.*

Destacar los puntos fuertes y débiles de la ley, así como las lagunas y supuestos que no contempla. Este análisis debe ser realizado en conjunto entre el profesor y los alumnos, haciendo las propuestas que se consideren pertinentes en el momento sobre las reformas que podría tener la ley.

g) *Comparación de las disposiciones de diversos Códigos acerca de instituciones jurídicas determinadas.*

Análisis comparativo de la regulación de las mismas figuras jurídicas reguladas por otros códigos. Por ejemplo los títulos de crédito en el Código de Comercio y en la Ley General de Títulos y Operaciones de Crédito.

h) *Comparación de las mismas con la legislación federal y diversas legislaciones locales vigentes.*

Análisis comparativo de la legislación estudiada con la legislación federal vigente y las legislaciones del fuero común.⁶⁹

Este método es una propuesta muy útil e interesante para enseñar los códigos y las leyes reglamentarias a los alumnos y es un buen ejemplo de la creatividad requerida para proponer nuevas estrategias de enseñanza – aprendizaje acordes a la naturaleza de cada materia del plan de estudios de la licenciatura en Derecho y sin tener que utilizar necesariamente las establecidas en un manual de dinámicas de grupo.

⁶⁸ Dependiendo del tema, también se pueden organizar simulacros de juicios en los que cada alumno tome un papel, como juez, abogado defensor, fiscal, acusado, etc. Altamira y Crevea, Rafael. *Op. Cit.* Pág. 57.

⁶⁹ Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Págs. 41-42.

Algunas otras propuestas didácticas acordes a las características del Derecho pueden ser:

a) Utilizar además de la lectura de los libros de texto realizados por juristas actuales, las fuentes originales de conocimientos, como las leyes, las exposiciones de motivos de los legisladores, los códigos antiguos, etc.

b) Visitas frecuentes en todas las materias del plan de estudios a cárceles, tribunales, sociedades mercantiles, etc., con la finalidad de tener una representación de aquello con lo que se va a trabajar el día de mañana.

c) La utilización de elementos didácticos acordes con cada materia, como los mapas para el Derecho Internacional, la Historia del Derecho o el Derecho Político, la fotografía en el Derecho Penal, la criminalística y el Derecho Civil para explicar por ejemplo los agravantes de un delito o las servidumbres, libros de actas para Sociedades Mercantiles, etc.

d) El análisis profundo de los casos trascendentes nacionales o internacionales, así como de procesos reales a partir de copias de expedientes, estudiando la aplicación de las reglas a los procesos y solicitando dictámenes a los alumnos sobre ellos.

e) Representaciones de hechos de la vida jurídica con procesos inventados, siendo los alumnos el tribunal.

f) Investigaciones sobre un tema en específico y realización de debates en clase entre equipos con posturas contrarias⁷⁰.

Como planteamos anteriormente, será el propio docente quien defina cuales son las metodologías didácticas más acordes con los objetivos que haya previsto alcanzar, tomando en consideración todos los elementos que están alrededor del

⁷⁰ Altamira y Crevea, Rafael. *Op. Cit.* Págs. 45-57.

proceso de enseñanza – aprendizaje, como el tipo de materia que imparte, la edad de los alumnos, la institución en la que labora, etc.

En el presente trabajo, analizaremos el caso particular del proceso de enseñanza - aprendizaje de la investigación jurídica así como sus problemas principales, para posteriormente, a la luz de las principales teorías del aprendizaje como son la Gestalt, el conductismo, el constructivismo, el procesamiento de información y el aprendizaje social proponer alternativas didácticas adecuadas para su enseñanza.

III. La investigación jurídica.

1. Concepto de investigación e investigación jurídica.

Los seres humanos siempre se han preguntado el porqué de las cosas que se encuentran a su alrededor tratando de encontrar respuestas a todo aquello que no se pueden explicar.

Comenzaron atribuyéndole mitos⁷¹ a los distintos fenómenos que no podían explicar, dotándolos de características míticas obtenidas de narraciones y doctrinas propias de cada cultura.

Con el paso del tiempo los hombres dejaron de atribuir características a los fenómenos naturales y comenzaron a buscar las causas de los mismos, suponiendo que la naturaleza debía tener leyes y reglas que podían ser entendidas por la mente humana. Esta incesante búsqueda de respuestas hizo que naciera la investigación.

⁷¹ Mito es el conjunto de narraciones y doctrinas tradicionales antiguas de los poetas acerca del mundo, que ofrece una explicación total acerca del origen de los humanos, de las cosas, de los fenómenos naturales, etc. Es la personificación y divinización de las fuerzas naturales como explicación a los fenómenos, dependiendo siempre de la voluntad de un dios. Chávez Calderón, Pedro. *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Alhambra Mexicana, 1996. Págs. 24 y 25.

La palabra investigación⁷² proviene de *in*: en, hacia y de *vestigium*: huella o pista, y podemos definirla como la actividad humana orientada a descubrir algo desconocido⁷³.

Una investigación generalmente se realiza con el propósito de agregar algo nuevo a los conocimientos humanos y puede ser definida como el “proceso sistemático de ejercicios analíticos o sintéticos que se dan entre un sujeto y un objeto en cuya relación se busca alcanzar un producto científico nuevo o diferente”⁷⁴.

Se trata de un trabajo original, que presenta una visión propia acerca de un tema concreto y que a través del proceso de su construcción, el investigador amplía sus conocimientos sobre el mismo, generando conceptos nuevos o nuevas perspectivas en las formas de abordarlo⁷⁵.

Una de sus finalidades más importantes es la creación de ciencia⁷⁶, que se divide según sus objetos de estudio en tres tipos:

⁷² El concepto de investigación no será analizado a profundidad en virtud de que no es el tema principal de nuestro trabajo y podríamos perder el hilo conductor que hemos seguido hasta el momento.

⁷³ Sierra, Bravo R. en: Arellano García, Carlos. *Métodos y técnicas de la investigación jurídica*. 4ª ed. México, Porrúa, 2008, Pág. 25.

⁷⁴ Witker, Jorge. *Como elaborar una tesis en derecho*. Civitas, Madrid, 1986. Pág. 17.

⁷⁵ Los antiguos griegos distinguieron entre doxa y episteme. Doxa es la opinión particular y subjetiva que cada individuo tiene sobre un tema, recurriendo a las creencias, la autoridad o a la intuición. Episteme es el conocimiento universal, demostrable y que se considera verdadero. Este último tipo de conocimiento es la finalidad de la ciencia. Dávila Newman, Gladys. “El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales”. *Laurus, Revista de educación*. Vol. 12, Núm. Extr., Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2006. Pág. 191.

⁷⁶ Tipo de conocimiento capaz de fundamentar racionalmente sus afirmaciones. Pereznieto Castro, Leonel. *Introducción al estudio del derecho*. México, Oxford, 2008. Pág. 37. En el caso del Derecho la finalidad de la investigación es la creación de ciencia jurídica, no siendo el derecho por sí mismo una ciencia, sino el objeto de estudio de la ciencia jurídica, a la manera de la astronomía, que estudia a los cuerpos celestes, siendo la primera una ciencia y los segundos su objeto de estudio.

a) *Ciencias formales*. Sus objetos de estudio son conceptos y creaciones abstractas que existen solamente en la mente humana. Son entes ideales como la lógica y las matemáticas. Utilizan como metodología la lógica formal, buscando la coherencia interna de sus postulados, a partir de lo cual solamente se demuestran, pues no es posible verificarlos en la realidad.

b) *Ciencias fácticas*. Sus objetos de estudio son sucesos y procesos de una disciplina con verificación en la realidad, como la biología y la física. Utilizan como metodología la observación y la experimentación y no pueden establecer enunciados considerados veraces al ser susceptibles de seguir siendo comprobados por investigaciones precedentes.

c) *Ciencias normativas*. Su objeto de estudio son los fenómenos relacionados con la conducta humana, pero desde el punto de vista de la imputación o del deber ser, como la ciencia jurídica que se ocupa del estudio del Derecho y la ética que se ocupa del estudio de la moral.⁷⁷ Las ciencias normativas demuestran sus postulados a partir de la coherencia interna de sus aseveraciones, utilizando la lógica formal, la lógica material y la argumentación, pero a diferencia de las ciencias formales, si tienen verificación en la realidad.

La definición de las características de la disciplina en la que está inserta una investigación y el tipo de ciencia que se puede construir a partir de ellas, permitirá reconocer el tipo de metodología específica que se puede utilizar para elaborar cada trabajo en particular, pues como vimos anteriormente, no todas las ciencias utilizan los mismos métodos, ya que estos siempre estarán dados por las especificaciones de su objeto de estudio, no pudiendo las ciencias formales realizar verificaciones ni sirviendo a las ciencias fácticas la demostración, entre otras características que veremos más adelante.

⁷⁷ Witker, Jorge y Larios, Rogelio. *Metodología jurídica*. México, UNAM – Mc Graw Hill, 1997. Pág. 73.

Reconocidas las características de la disciplina a la que pertenece la investigación, es necesario elegir el objeto de estudio particular en el que esta se centrará, es decir, la parte específica de la disciplina que nos interesa estudiar, partiendo de un tema general que pertenezca en nuestro caso, a alguna de las ramas del Derecho.

Al elegir el objeto de nuestra investigación, es necesario definir también el enfoque que tendrá, pues el mismo tema puede quedar inserto en distintas formas de análisis, por ejemplo, si se elige como tema general en un primer acercamiento el aborto y su regulación jurídica, el trabajo tendrá una perspectiva muy distinta si el punto de vista del investigador es a favor o en contra de que las normas autoricen su práctica y bajo que supuestos, pues el análisis que realice sobre el tema se verá influido por sus creencias y su historia personal necesariamente, lo que impactará en la forma en que analice el tema elegido.

Es así que puede elegirse estudiarlo desde la perspectiva del Derecho familiar, constitucional, internacional, penal o comparado, lo que dará como resultado objetos de estudio distintos dentro de un mismo tema.

En palabras de Rutilio García Pereyra:

“No existen objetos “listos” presentes en la realidad, que simplemente requieran ser reconocidos; los llamados “objetos de investigación” en realidad se construyen de acuerdo con la perspectiva de la comunidad de científicos o con el científico interesado en pensarlos”.⁷⁸

El objeto de estudio elegido debe cumplir con tres características:

a) *Objetividad*. La idea debe responder a una necesidad específica de la sociedad, partir de un vacío en la disciplina correspondiente o dar un nuevo

⁷⁸ García Pereyra, Rutilio. *Métodos de elaboración de proyectos de investigación*. México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2012. Pág. 129.

enfoque a los conocimientos existentes y tener la capacidad de dar como resultado la creación de nuevos postulados que puedan ser utilizados en futuras investigaciones. Para verificar que la idea cumple con estas características, es decir para objetivar el objeto de estudio, es necesario que el investigador se desprenda de él y lo analice como el cimiento de una futura construcción ajena a sí mismo, sólo así podrá observar el verdadero potencial de esta primera idea para la construcción de una investigación.

b) *Especificidad*. La idea debe ser precisa, sin ambigüedades, con un objetivo claro acerca de los resultados que se pretenden obtener a partir del desarrollo de la misma. No debe llevar a conclusiones rebuscadas o a nuevos problemas difíciles de resolver.

c) *Asequible*. La idea debe llevar a la realización de una investigación posible de concluirse en un tiempo determinado, a partir del análisis de los recursos disponibles con los que se cuenta⁷⁹.

Si la primera idea de trabajo cumple con estas tres características, puede ser considerada como un objeto de estudio pertinente para el desarrollo de una investigación, por lo que se debe proceder con la problematización del mismo, a partir de la definición de la pregunta de investigación o que es lo que se desea saber sobre el tema elegido, la parte específica que se tomará para realizar el trabajo de investigación.

Esta es una de las partes más importantes del proceso, pues es donde se buscará desglosar y comprender los elementos que componen el problema que se intentará resolver.

Gran parte del futuro éxito del trabajo, dependerá del análisis inicial sobre el tema elegido, ya que en este apartado se plasmará la visión del investigador sobre

⁷⁹ Cortés Manuel e Iglesias Miriam. *Generalidades sobre metodología de la investigación*. México, Universidad Autónoma del Carmen, 2004. Pág. 12.

el mismo, su postura con respecto al problema, el contexto en el que lo circunscribirá y los elementos externos que lo afectan, por lo que su clara definición permitirá al investigador vislumbrar el camino que habrá de recorrer, permitiéndole identificar la información que requerirá, los libros que tendrá que consultar, los temas que compondrán su trabajo, etc., ahorrándole tiempo y recursos perdidos y permitiéndole también obtener mejores resultados en la elaboración de su investigación⁸⁰.

Dos aspectos deben estar encuadrados en este apartado:

a) La definición del problema, que equivale a determinar las características de lo que se pretende resolver en el trabajo de investigación y,

b) La delimitación del problema, en donde se establecen los límites del campo de estudio que se analizarán⁸¹.

Partiendo del planteamiento del problema, se podrán establecer los objetivos generales y particulares del trabajo, siendo estos las metas o finalidades, el a donde deseamos llegar al realizar nuestra investigación.

El o los objetivos generales deben responder a la pregunta ¿Qué me gustaría saber sobre el tema en particular de mi investigación?

⁸⁰ Al respecto, Larry Laudan menciona, “sólo cuentan, generalmente, como auténticos problemas cuando dejan de ser problemas no resueltos”, debido a que en algunas ocasiones no se tiene claridad sobre como los datos con los que se cuenta constituyen un problema de investigación y en otras ocasiones por la falta de certeza sobre la ciencia a la que pertenece. Laudan, Larry. *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del progreso científico*. Madrid, Edit. Encuentro, 1986. Pág. 47.

⁸¹ Una estrategia didáctica que puede resultar muy útil para clarificar las ideas que en esta etapa podrían estar aun dispersas, es la utilización de mapas conceptuales y mapas mentales que permitan al investigador plasmar los conceptos que aun no tiene claro como va a trabajar. Los mapas conceptuales tienen por objeto representar relaciones significativas entre conceptos en forma de proposiciones, mientras los mapas mentales son un método efectivo para la generación de ideas por asociación y un excelente apoyo para aclarar ideas y unir las partes del trabajo que se tiene pensado trabajar pero que aun no están organizadas. Novak, Joseph. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988. Pág. 33. Anexamos al presente trabajo un ejemplo de mapas conceptuales (unión de conceptos) y uno de mapas mentales (unión de ideas). Anexo 3.

Los objetivos generales apuntan al tipo más general de conocimiento que se espera producir con la investigación y suele elaborarse uno, máximo dos, planteando claramente los resultados que se esperan obtener con el trabajo.

Los objetivos particulares son aquellas metas previas que se necesitan lograr para alcanzar los objetivos generales, se podría decir que son un desglose de las actividades en las que se descomponen los objetivos generales y que permiten ir alcanzando metas concretas antes de llegar al propósito último por el que se realiza el trabajo. Todos los objetivos deben estar vinculados entre sí.

Para estructurarlos se pueden plantear como pregunta en un primer momento para posteriormente redactarlos en forma de proposición⁸².

Establecidos los objetivos que servirán de guía a la investigación, es necesario plantear las hipótesis, que son respuestas provisionales a las preguntas que guiaron la construcción de los objetivos y que servirán para determinar si los resultados del trabajo son acordes con los que se tenían previstos encontrar, o si fueron contrarios, es decir si a partir de las conclusiones obtenidas se refutaron las hipótesis planteadas.⁸³

Con la determinación de todos los elementos anteriores, el investigador tendrá claro el problema al que desea plantear una posible solución, realizando

⁸² Ejemplo: Pregunta ¿Se pueden reducir los índices actuales de ocupación en las cárceles de México utilizando estrategias adecuadas de prevención del delito y sanciones alternativas a la privación de la libertad?. De esta pregunta se desprenden los objetivos generales y particulares de la investigación, que en este caso podrían ser: Objetivo general: Reconocer las estrategias de prevención del delito a partir de los estudios realizados desde la pedagogía, la sociología y el derecho, así como las sanciones alternativas a la privación de la libertad que existen en México. Objetivo particular 1: Identificar los estudios más importantes y con más impacto sobre prevención del delito existentes en México. Objetivo particular 2: Comparar las sanciones alternativas a la privación de la libertad que existen en otros países a la vanguardia en la materia como Alemania con las que existen en México. Witker, Jorge y Larios, Rogelio. *Op. Cit.* Págs. 125 – 126.

⁸³ Para Jorge Witker, una hipótesis debe tener una parte objetiva, sustentada en elementos comprobados, aceptados en relación al tema o problema que se investiga y una parte subjetiva, que es la conjetura que se estructura con las intuiciones, sensibilidad e imaginación del investigador. Se pueden plantear en términos de antecedente, consecuente y posible solución: Si _____, entonces _____, por lo tanto _____. Witker, Jorge y Larios, Rogelio. *Op. Cit.* Pág. 127.

una investigación sobre el mismo, por lo que el siguiente paso que deberá dar en este momento de su camino, es la elección del marco teórico - conceptual que utilizará como referencia y guía en el proceso de elaboración de su investigación.

2. Eje epistemológico, filosofía y teoría del Derecho en una investigación jurídica.

El enfoque con el que el investigador decida realizar su trabajo definirá el eje epistemológico⁸⁴ que necesitará utilizar para darle fundamento a las ideas que hasta ahora tiene preconcebidas, pues su investigación siempre deberá estar fundamentada en el conocimiento válido, de carácter universal, persistente y objetivo ya existente sobre el tema elegido por el investigador.

Al ser el conocimiento una facultad del ser humano susceptible de errores, ya que existe la posibilidad de llegar a conclusiones incorrectas sobre algún tema y tomarlas como ciertas, es necesario comenzar una investigación tomando como base el conocimiento que ha sido comprobado o aceptado como cierto, con la finalidad de que cada investigación parta de un antecedente válido, aunque a partir de esta pueda comprobar que era erróneo, estableciendo un nuevo paradigma en el área de estudio elegida.⁸⁵

⁸⁴ El término epistemología proviene del griego *episteme* que significa conocimiento y de *logía*, que significa estudio y se puede traducir como estudio del conocimiento o teoría del conocimiento. Rojas Armandi, Víctor Manuel. "Tres paradigmas de la epistemología jurídica". *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo LX, Número 253, México, UNAM – Facultad de Derecho, 2010. Pág. 281.

⁸⁵ Al elegir desde donde será abordado un problema de investigación, se elige un paradigma, definido por Kuhn como "una sólida red de compromisos conceptuales, teóricos, instrumentales y metafísicos", que proporcionan modelos que incluyen teorías y leyes utilizados por todos los miembros de una comunidad científica. Rojas Armandi, Víctor Manuel. *Op. Cit.* Pág. 281. Es posible por ejemplo realizar una investigación jurídica a partir de la pedagogía si esta trata sobre problemas de enseñanza del derecho, desde la sociología para medir el impacto de alguna norma jurídica en la sociedad, o desde la ingeniería civil si la investigación esta enfocada a los vacíos legales en la normatividad que regula la construcción de edificios altos en la Ciudad de México. Para elegir una teoría, nos dice Larry Laudan, es más importante preguntar si contesta a cuestiones relevantes, que si esta es verdadera o está corroborada. Laudan, Larry. *Op. Cit.* Pág. 42.

Después de la elección del eje epistemológico en el que se cimentará la investigación se tendrá que especificar la corriente de filosofía jurídica desde la que se abordará el trabajo, ya que al ser el Derecho una disciplina en la que no se tiene consenso sobre la naturaleza de su objeto, existen diferentes corrientes que tratan de explicarlo, entre las que destacan el iusnaturalismo, el positivismo jurídico, el sociologismo jurídico, el iusmarxismo, la teoría de los sistemas, la teoría de la acción comunicativa, la teoría de los tres círculos, la filosofía analítica del Derecho, entre otras⁸⁶.

Algunas corrientes consideran que el Derecho son las normas, otras que su naturaleza es intrínseca al ser humano o que este se encuentra inmerso en la realidad, por lo que el alumno para realizar su investigación, deberá tomar una postura que le permita clarificar su objeto de estudio.

Al respecto, autores como G. Radbruch, A. Kaufmann, H.L.A. Hart, R. Dworkin, J. Raz, N. Luhmann, J. Habermas, D. Kennedy, G. Teubner, L. Ferrajoli, N. Bobbio, M. Foucault, R. Unger, R. Posner, L. Recaséns, A. Peczenik, han generado propuestas en el ámbito de la teoría jurídica que pueden servir al alumno a elegir su postura al respecto.⁸⁷

Una vez definidas la epistemología y la corriente filosófica desde la que se realizará la investigación, es necesario elegir con base en ellas la teoría o teorías específicas que se utilizarán para cimentar el trabajo que se realizará⁸⁸.

⁸⁶ Gómez Gallardo, Perla. *Filosofía del derecho*. 2ª. ed. México, IURE Editores, 2009. Pág. 73.

⁸⁷ Robles Vázquez, Jorge. *Los Critical Legal Studies y la Crítica a la Educación Jurídica en el Sistema Romano Germánico*. Tesis de Doctorado. México, UNAM, Facultad de Derecho, 2010. Pág. 192.

⁸⁸ Teoría es un conjunto científicamente aceptable de principios que explican un fenómeno. Funciona como marco de referencia o "lentes" a partir de los cuales se pueden interpretar los datos con los que se cuenta para realizar la investigación. La práctica se nutre con la teoría al dotarla de nuevos elementos para desentrañar la realidad y la teoría se nutre con la práctica a partir de los datos que esta última arroja, permitiendo el desarrollo de nuevas investigaciones que modifiquen la propia teoría. Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Págs. 10-11.

La elección de una teoría particular auxiliará al investigador en la interpretación de los términos que utilizará para construir su trabajo, ya que el significado de estos estará determinado por los principios que rijan la teoría en la que aparecen.

De acuerdo con Rutilio García Pereyra:

“No se puede llevar adelante una investigación teórica sin proponer una teoría, es decir, un modelo elemental que sirva de guía para el razonamiento que desarrollará; pero también toda investigación debe estar dispuesta a individualizar las propias contradicciones, y debe provocarlas cuando no aparecen”⁸⁹.

Esta elección de una teoría específica entre todas las existentes no supone un cambio en el objeto de estudio elegido, pero sí supone un cambio de lo que de él se ve y de como se ve, ya que si el mismo término se encuentra incorporado en dos teorías, el significado variara necesariamente en las dos.

Los hechos que se analicen siempre serán lo que los enunciados que pertenecen a cierta teoría establecen que ellos son. En la medida en que en el lenguaje se reflejan diferencias conceptuales, el aparato conceptual utilizado determina los hechos o datos que el investigador puede percibir o incluso debe percibir⁹⁰.

En palabras de Larry Laudan:

⁸⁹ García Pereyra, Rutilio. *Op. Cit.* 129.

⁹⁰ Rojas Armandi, Víctor Manuel. *Op. Cit.* Pág. 279. A partir de los ejemplos de temas de investigación que se analizaban en la elección de la epistemología, el investigador podría decidir por ejemplo realizar su trabajo sobre la enseñanza del derecho utilizando como eje epistemológico la pedagogía y la corriente filosófica del iusnaturalismo. Siguiendo estas elecciones podría trabajar desde la pedagogía crítica o la tecnología educativa y construir un marco teórico que lo dote de herramientas para construir junto con los estudiantes concepciones del derecho como lo justo.

“Si los problemas constituyen las preguntas de la ciencia, las teorías constituyen las respuestas. La función de una teoría es resolver la ambigüedad, reducir la irregularidad a uniformidad, mostrar que lo que sucede es en cierto modo inteligible y predecible”.⁹¹

A partir de la teoría elegida para la investigación en particular, se podrá establecer la metodología más adecuada para acercarse al objeto de estudio elegido.

3. Metodología de la investigación jurídica y métodos de investigación.

Para Francesco Carnelutti la metodología de la investigación “no es otra cosa que la ciencia que se estudia a sí misma y así encuentra su método”⁹² es decir, la metodología de la investigación al ser una ciencia, se ocupa del análisis de las características del objeto de estudio de una investigación, sin perder de vista la disciplina a la que pertenece y a partir de sus particularidades, permite al investigador elegir el método acorde para construir su trabajo.

Reconocer la metodología adecuada para realizar una investigación es fundamental en virtud de que permitirá dirigir su proceso de construcción de manera eficiente y eficaz para lograr los resultados deseados y esperados, sin perderse en el cumulo de información existente sobre el tema elegido y como guía en la construcción de la estructura del trabajo, buscando que tenga coherencia interna y que no se convierta en fragmentos dispersos de datos recogidos al azar⁹³.

Partiendo de las características de la disciplina particular y de las propias del problema a investigar y del objeto de estudio, se elegirá la metodología más adecuada para el desarrollo del trabajo, siendo las más representativas:

⁹¹ Laudan, Larry. *Op. Cit.* Pág. 41.

⁹² Carnelutti, Francesco. *Metodología del derecho*. México, Ediciones Coyoacán, 2012. Pág. 11.

⁹³ Cortés Manuel e Iglesias Miriam. *Op. Cit.* Pág. 8.

1. *Investigación pura o básica.* También llamada fundamental o dogmática tiene como finalidad formular teorías nuevas o modificar las existentes dentro de una disciplina, partiendo de un marco teórico y permaneciendo en él, sin contrastar sus postulados con la realidad. Se persigue el conocimiento por sí mismo, sin importar sus aplicaciones prácticas. Es utilizada en ciencias basadas en principios y leyes como la física, las matemáticas o la astronomía.

2. *Investigación aplicada.* También llamada práctica o empírica, busca confrontar la teoría con la realidad, tomando los postulados establecidos por la investigación pura o básica y desarrollando a partir de ellos soluciones a problemas o casos concretos. Por lo general persiguen fines directos e inmediatos, que repercutan sobre un ámbito específico. Es utilizada sobre todo en ciencias naturales.

3. *Investigación cualitativa.* También llamada holística, analiza el objeto de estudio en su totalidad, sin reducirlo a sus partes integrantes. Busca la comprensión de las variables que intervienen en los procesos más que su medición. Se enfoca sobre todo en afinar las preguntas iniciales de la investigación, depurándolas a lo largo de la misma más que en comprobar hipótesis planteadas al inicio del trabajo. Utiliza las reconstrucciones de hechos, los puntos de vista de los investigadores, las descripciones, etc. Es sobre todo utilizada en procesos sociales.

4. *Investigación cuantitativa.* Basada en las mediciones numéricas, utiliza el análisis estadístico para probar las hipótesis establecidas previamente a partir de la recolección de datos, medición de parámetros y obtención de frecuencias de la población que se estudia. Es utilizada en investigaciones sobre procesos que por su naturaleza puedan ser medibles o cuantificables⁹⁴.

5. *Investigación directa o de campo.* Se realiza mediante la recopilación de material directamente del lugar donde se presenta el fenómeno que se está

⁹⁴ Cortés Manuel e Iglesias Miriam. *Op. Cit.* Pág. 10-11.

estudiando. Se realiza a través de encuestas, entrevistas, cuestionarios, muestreo, exploraciones, observaciones, etc. Es recomendable que la investigación directa o de campo sea precedida por la investigación documental o indirecta que permita al investigador tener elementos para realizar un análisis preciso de los elementos que encuentre en el lugar de estudio. Es utilizada preponderantemente en ciencias sociales.

6. Investigación documental o indirecta. Basada en el empleo de documentos escritos como fuentes de información, que pueden ser libros, revistas, documentos históricos, planos, películas, etc. Es el análisis del objeto de estudio a partir de textos escritos⁹⁵.

Este último tipo de investigación es la más comúnmente utilizada en el Derecho y se divide en dos tipos:

A. Investigación jurídica-teórica. Desde una perspectiva estrictamente formalista, sin tomar en cuenta los elementos facticos o reales, estudia el derecho con una metodología estrictamente documental, basada sobre todo en las leyes existentes, la doctrina y las corrientes del Derecho. Tiene como finalidad evaluar las estructuras existentes del derecho.

B. Investigación jurídica-empírica. El Derecho es estudiado como una ciencia social reguladora de conductas, como una variable dependiente de la sociedad que refleja relaciones sociales entre individuos y grupos sociales. Evalúa la finalidad y funcionamiento en la realidad del Derecho.⁹⁶

Una vez elegida la metodología y ya teniendo claro el proceso general con el que se realizará la investigación, requerimos seleccionar el método o los métodos

⁹⁵ Ponce de León Armenta, Luis. *Metodología del derecho*. 11ª ed., México, Porrúa, 2007. Págs. 13-14.

⁹⁶ Briones, Guillermo. *Metodología de la investigación en las ciencias sociales y en el Derecho*. En línea: http://www.redsociojuridica.org/documentos/metodologia_investigacion_ciencias_sociales.pdf. Consulta: 28 de mayo de 2013.

adecuados al análisis que queremos realizar sobre nuestro objeto de estudio particular.

El método es “el camino que se sigue para cumplir con un determinado propósito”⁹⁷ y es el encargado de proporcionarnos las herramientas para sustentar nuestra investigación, marcándonos los pasos que deberemos dar y la forma en que trataremos la información para lograr los resultados esperados.

Para elegir el método que se utilizará para realizar la investigación, es necesario analizar el objeto de estudio a partir de los elementos que se han construido hasta este momento: el planteamiento del problema, los objetivos que se desean alcanzar, el eje epistemológico que será utilizado para fundamentar el objeto de estudio, la corriente de filosofía jurídica que cimentará el trabajo, la teoría con la que será construido y la metodología acorde al tipo de investigación que se realizará, para que partiendo de esta visión integral de lo que se desea construir, se pueda elegir la forma en que será construido⁹⁸.

En palabras de Rutilio García Pereyra:

“No existen métodos listos para una inmediata aplicación; cada cuestión exige construcciones y combinaciones metódicas que dependen de la realidad, del proceso o del fenómeno que se va a investigar. Por consiguiente, los métodos deben ser reconstruidos y combinados de acuerdo con cada investigación.”⁹⁹

El método es lo que dará forma al trabajo de investigación y guiará al investigador en los pasos que deberá seguir para llevarla a buen término, pues de otra manera, tendrá un cumulo de información y de ideas dispersas, con las que

⁹⁷ López Durán, Rosalío. *Metodología jurídica*. México, IURE Editores, 2002. Pág. 166.

⁹⁸ El investigador puede esquematizar las ideas que hasta ahora tiene elaboradas, para poder visualizar el tipo de método que requerirá su investigación. Anexamos un ejemplo de esquema al presente trabajo. Anexo 4.

⁹⁹ García Pereyra, Rutilio. *Op. Cit.* Pág. 128-129.

podrá componer un rompecabezas de ideas, pero no un trabajo de investigación jurídica.

Los métodos principales que se utilizan para realizar una investigación son:

A. *Método deductivo.* A partir de afirmaciones generales se llega a afirmaciones específicas aplicando las reglas de la lógica a partir de silogismos¹⁰⁰. Si las premisas son verdaderas, la conclusión también lo será. La conclusión de un silogismo nunca puede ir más allá del contenido de las premisas, por lo que necesariamente debe partir de un conocimiento que ya existía. Es muy difícil obtener conocimientos nuevos de esta forma, por lo que este método es muy utilizado como base para comenzar el trabajo, en virtud de que permite unir la teoría con el objeto de estudio al establecer hipótesis sobre aquello a lo que se quiere llegar, es decir, vinculando el objeto de estudio específico con la teoría se obtiene un panorama sobre los resultados que se espera lograr con la investigación pero requiere ser complementado con otros métodos.

B. *Método inductivo.* Se establecen conclusiones generales a partir de hechos particulares. Se reúnen datos sobre las causas por las que se dan fenómenos particulares pertenecientes a una clase y a partir de ellos se hacen inferencias acerca de que deben ser las mismas causas las que provoquen que se den todos los fenómenos pertenecientes a esa clase¹⁰¹. Esta relación entre las causas y los efectos y su consecuente generalización no se pueden descubrir mediante

¹⁰⁰ Los silogismos están compuestos de dos enunciados llamados premisas de los cuales se infiere un tercero llamado conclusión. La primera premisa se llama premisa mayor y la segunda premisa menor. Las dos premisas comparten un mismo término, llamado término medio. El ejemplo más usual de ellos es a) Todos los hombres son mortales, b) Sócrates es hombre, por lo tanto c) Sócrates es mortal. García Pereyra, Rutilio. *Op. Cit.*, Pág. 72.

¹⁰¹ Para estar seguros de que todos los elementos pertenecientes a cierta clase se dan por las mismas causas, sería necesario estudiar la totalidad de elementos que la componen. Dávila Newman, Gladys. *Op. Cit.* Pág. 186.

razonamientos únicamente, las leyes causales sólo pueden descubrirse en forma empírica, a partir de la experiencia¹⁰².

C. *Método intuitivo*. Esta fundamentado en la acción y el efecto de intuir, percibir o captar la idea espontánea y original que se tiene en un instante preciso, ante un problema específico, desarrollándola y objetivándola para que pueda adquirir el carácter de saber científico. Para el consecuente desarrollo de una investigación a partir de esta primera idea, es necesaria la utilización de otro método de investigación que guíe al investigador en su elaboración.

D. *Método discursivo*. El objeto de estudio se contempla desde múltiples puntos de vista, sin ir directamente hasta él, hasta que a partir de estos análisis múltiples se pueda acceder o fijar el concepto. Es utilizado en los casos en los que el objeto de estudio es complejo y no permite visualizar respuestas inmediatas a la problemática en la que se encuentra inserto.

E. *Método sistemático*. Ordena los conocimientos agrupándolos en sistemas coherentes, con la finalidad de que las relaciones y dependencias recíprocas entre las partes componentes de un todo se puedan observar claramente. Este método organiza la información en forma de sistemas que representen unidades y que juntas formen una estructura unificada¹⁰³.

F. *Método analógico o comparativo*. Consiste en la comparación de fenómenos por sus semejanzas y diferencias, pasando de algo conocido a lo desconocido. Permite explicar algo no familiar por medio de la comparación con alguna otra cosa más familiar con la que tiene similitudes.

G. *Método histórico*. El punto de referencia es el desarrollo cronológico del saber y esta sustentado en la experiencia de los tiempos. Busca reconstruir los

¹⁰² Copi, Irving y Cohen, Carl. *Introducción a la lógica*. 2ª ed. México, Limusa, 2010. Págs. 469-473.

¹⁰³ Sánchez Vázquez, Rafael. "Ensayo dogmático sobre el método sistemático jurídico". *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Núm. 69, mayo-agosto, 1990. Págs. 959-960.

sucesos de manera objetiva, con base en evidencias documentales confiables que pueden ser fuentes primarias y fuentes secundarias.

H. *Método dialectico*. La realidad cambia de forma constante y universal, por lo que para lograr llegar al conocimiento es necesaria la complementación, el equilibrio y la armonía dinámica entre las tensiones opuestas de los contrarios, considerando los fenómenos históricos y sociales en continuo movimiento, por lo que se debe partir de la postulación de una tesis y contrastarla con su respectiva antítesis para que a partir de las contradicciones entre ellas se pueda llegar a una síntesis sobre el objeto de estudio en particular.

I. *Método analítico*. División del objeto de estudio considerándolo como un todo que puede ser abstracto o concreto en los elementos que lo componen o integran, analizando cada uno de ellos.

J. *Método sintético*. Complemento del método analítico. Una vez analizados los elementos que componen el objeto de estudio, estos se sintetizan para volverlos a convertir en un todo coherente.

K. *Método científico*. Proceso en el que a partir de observaciones se realizan inducciones y se formulan hipótesis con base en ellas. A partir de estas hipótesis se verifica la teoría existente y si son compatibles con ella, se comprueban mediante la recopilación de datos empíricos, con lo que se aceptan o se rechazan. Las etapas del método científico son 1) definición del problema, 2) formulación de hipótesis, 3) recopilación y análisis de datos, 4) confirmación o rechazo de hipótesis, 5) resultados, 6) conclusiones.

L. *Método fenomenológico*. Aborda la realidad a partir del marco de referencia interno del individuo, que esta formado por sus experiencias, percepciones y recuerdos. Las etapas de este método son: 1) etapa previa o de clarificación de los supuestos de los cuales parte el investigador, 2) etapa descriptiva, en la que expone la realidad vivida por él, 3) etapa estructural, análisis del objeto de estudio a partir de las dos etapas previas, 4) comparación del

análisis efectuado con los planteamientos de otras investigaciones sobre el tema¹⁰⁴.

M. *Método descriptivo*. Se basa en la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la composición o procesos de los fenómenos. Describe las características del objeto de estudio, preocupándose por su definición y no por su explicación¹⁰⁵.

Una vez elegido el método o los métodos con los que se realizará la investigación, se tiene completado el esquema que guiará el proceso de su realización, por lo que se requerirá del uso de las técnicas de investigación para comenzar a dar forma al trabajo.

4. Técnicas de la investigación jurídica.

Completados todos los pasos anteriores, se puede esbozar una primera idea general del contenido de la investigación a partir de la estructuración de un capitulo provisional que sirva de guía para acomodar los temas o subtemas que darán forma al trabajo que se realizará.

Jorge Alberto González Galván propone comenzar por dividir la investigación en dos partes o subtemas que engloben el contenido general y subdividir a su vez estas partes o subtemas a manera de ejercicio para comenzar a dar forma al trabajo.

¹⁰⁴ Leal, Néstor. "El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones". *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*. Vol. 1, fascículo 5, Venezuela, Universidad Nacional Abierta, 2004.

¹⁰⁵ Tamayo y Tamayo, Mario. *El proceso de la investigación científica*. 5ª ed. México, Limusa, 2012. Pág. 52-53.

A continuación el investigador debe anotar todas las fuentes de información que utilizó durante el proceso de construcción del anteproyecto de investigación, así como las que utilizará para elaborar su trabajo¹⁰⁶.

Por último, el investigador programará los tiempos y las actividades necesarias para realizar su trabajo y una vez elaborado puede comenzar a realizar su investigación con base en el esquema que ahora tiene planteado.

La investigación deberá contener al menos los siguientes elementos:

A. *Portada*. Depende del tipo de trabajo que se trate, la presentación es a criterio del investigador.

B. *Índice*. Es la presentación esquemática del contenido del trabajo.

C. *Introducción*. Es una síntesis de los aspectos más importantes de la investigación realizada que presenta la división de la misma. Se precisa la metodología utilizada y se puede narrar como se realizó la investigación. Se recomienda que sea lo último que se redacte, una vez que se tiene ya elaborado y que se conoce la estructura de todo el trabajo.

D. *Capítulo o parte central de la investigación*. Es la estructura o cuerpo del trabajo, en donde se exponen los conceptos abordados ordenados lógicamente en forma de capítulos para su mejor comprensión.

E. *Conclusiones*. Es la parte que articula todo el trabajo, donde se exponen brevemente las metas que se lograron y las que no se pudieron lograr, los resultados obtenidos y aquello que no se pudo realizar (en su caso) y que se tratará en posteriores investigaciones.

¹⁰⁶ El orden de las fuentes de información es: a) Fuentes bibliográficas, b) Fuentes hemerográficas, c) Legislación, d) Jurisprudencia, e) Publicaciones periódicas, f) Fuentes electrónicas, g) Otras fuentes documentales. González Galván, Jorge Alberto. *Op. Cit.* Págs. 1081-1082.

F. *Fuentes de información.* Relación de documentos bibliográficos, hemerográficos, legislativos, etc., que fueron consultados durante la investigación ordenados alfabéticamente.

G. *Apéndice o anexo.* Información adjunta que como parte accesoria o dependiente complementa la investigación.

A partir de lo anterior, podemos concluir que la investigación es un proceso, en donde cada una de las fases es una pequeña construcción o estructura en sí misma, interrelacionada con las otras fases en virtud de que cada una es una pieza clave que forma parte de una estructura más grande.

Al ser una construcción, cada fase de un proyecto de investigación es distinta en cada trabajo, pues se convierte en un proceso personal de cada investigador, que variará de acuerdo al enfoque del objeto de estudio, la metodología elegida, etc. por lo que para su comprensión requiere necesariamente de la realización de al menos un protocolo de investigación, en donde se plasme la estructura y el camino que se seguirá para armarla.

No se puede convertir un saber concreto en un saber abstracto, por lo que la enseñanza de la investigación sin práctica, en forma teórica provocará que los alumnos se llenen de conceptos que no puedan asimilar ni utilizar para hacer su tesis o investigaciones en su vida profesional.

La enseñanza de la investigación debe estar basada en la idea de que el alumno requiere aprendizajes teóricos y prácticos para comprenderla, por lo que se deben elegir estrategias didácticas que cumplan con esta base.

A pesar de lo anterior, la enseñanza de la investigación en educación superior, suele impartirse únicamente de forma teórica, como veremos a continuación.

5. La investigación como materia teórico-práctica.

La investigación es un proceso, una serie de pasos que requiere para su comprensión de un análisis y desglose de las fases que la componen.

Al ser su naturaleza un proceso, requiere de tiempo para poder ser comprendida, ya que cada fase tiene sus propias particularidades y es en sí misma un elemento independiente que al integrarse a todo el conjunto forma junto con las otras fases el proyecto de investigación.

Debido a lo anterior no es posible enseñar a investigar mostrándole al alumno la investigación como un producto terminado o como un ente completo, a la manera que si se desea enseñar a construir un edificio no se puede comenzar mostrándole al alumno un dibujo de la construcción ya hecha con los esquemas necesarios para construirla y esperar que construya un edificio sólo con estos elementos.

En una investigación como en una construcción es necesario reconocer cada uno de los elementos que la componen, darle la forma, el tamaño y la composición necesaria para que sea congruente con los otros elementos, ya que todos son parte de la misma totalidad y cada uno carga el peso de los anteriores, además de que todas las estructuras deben ser armónicas con todo el conjunto.

En una construcción por ejemplo, los cimientos deben ser capaces de soportar el peso de la edificación completa, las ventanas deben ser de un material que combine con las puertas y el piso debe ser de un material acorde con la tonalidad de los muros, pero también debe tener la resistencia de acuerdo al uso que se le dará.

Al igual que un edificio la enseñanza de la investigación requiere mostrar al alumno de forma práctica y no sólo teórica los pasos requeridos para su construcción. Los arquitectos y los ingenieros no asisten solamente a las aulas, requieren ir a la obra a aprender del albañil las técnicas para que los muros no

queden deformes o como no perder la calma si comienza a temblar a la mitad de un colado de techo en el piso treinta.

Los investigadores se forman del mismo modo, con lo aprendido en las aulas complementado con el aprendizaje que obtienen al construir sus propias investigaciones, así como analizando las investigaciones formales ya realizadas por otros investigadores, pues de otra manera se convierte en un saber abstracto, en una serie de pasos difíciles de memorizar pues no tienen significado para el individuo.

Si tomamos a la enseñanza de la investigación como “el encauzamiento deliberado de los procesos de aprendizaje de los alumnos en las habilidades necesarias para la producción de conocimientos nuevos, tales como la problematización, la construcción de observables, de teorías y marcos de fundamentación conceptual y comprobación de hipótesis”¹⁰⁷ inferimos que no basta con la memorización de la definición de ciencia, la explicación en el pizarrón sobre como elaborar una ficha bibliográfica o la descripción de cada uno de los métodos para realizar una investigación, ya que a partir de la enseñanza teórica lograremos quizá que los alumnos sean capaces de analizar e incluso criticar la producción científica, pero no de generarla¹⁰⁸.

La enseñanza de la investigación requiere una estrategia que combine la teoría con la práctica, pues al tratarse de un saber y de un saber hacer algo como lo es crear y recrear conocimientos nuevos en un campo en particular, es

¹⁰⁷ Sánchez Puentes Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. 3ª ed. México, Plaza y Valdés Editores, 2010. Págs. 7-8.

¹⁰⁸ Durante la década de los sesentas se reconoce en nuestro Sistema Educativo Nacional (SEN) la necesidad de fomentar el interés por la investigación en los estudiantes, por lo que se introducen cursos de metodología y técnicas de investigación en la enseñanza media superior y la enseñanza superior, pero bajo la modalidad teórica únicamente. Sánchez Puentes, Ricardo. “La formación de investigadores como quehacer artesanal”. *Revista Omnia*. Vol. 3, Núm. 9, Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia, 1987. Pág. 15-16.

necesario superar la descripción de las diferentes etapas secuenciales del método científico desde el salón de clases.

Utilizando solamente la teoría, los estudiantes pueden reconocer por ejemplo la definición de hipótesis, pero no cuentan con las herramientas suficientes para poder construir una. También pueden memorizar los distintos métodos para realizar una investigación jurídica, pero cuando comienzan a escribir su tesis no tienen idea de cómo se utilizan o de cómo se estructura un trabajo de investigación a partir de uno de ellos.

Teniendo solamente la teoría sin la práctica se disocia el pensar del hacer, por lo que los alumnos pueden conservar los conocimientos en su memoria, pero sin saber para que utilizarlos, a la manera de un físico teórico experto en escribir artículos sobre fuerza mecánica, vectores y caída libre, pero incapaz de subir un mueble a la parte alta de su casa sin contratar una mudanza.

Debido a los crecientes procesos de enajenación del hombre, este “piensa de un modo y actúa de otro”, situación que se ve reflejada en la construcción de una investigación, cuando los alumnos se sienten incapaces de plasmar sus ideas en un trabajo escrito, por la disociación entre la teoría y la práctica con la que fueron formados en los cursos relacionados con la investigación.¹⁰⁹

Una de las mayores consecuencias que genera esta enseñanza teórica de la investigación que no rebasa definiciones, conceptos y teorías analizadas de forma dispersa, es que el índice de titulados sea menor frente al número de egresados en educación superior, debido a la dificultad que representa el escribir una tesis. Lo anterior ha llevado a las instituciones a proponer cada vez más formas

¹⁰⁹ Morán Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Págs. 45-47.

alternativas a la titulación, como exámenes generales de conocimientos, diplomados, obtención del grado por alto promedio, etc.¹¹⁰

Para formar investigadores, es necesario entrenar a los alumnos en el quehacer científico, haciendo y rehaciendo cada una de las complejas y delicadas labores de la producción de conocimientos, corrigiendo sus avances, guiándolos en la construcción de su propio objeto de estudio, ayudándolos a encontrar su línea de investigación en el infinito universo de saberes.

Investigar no es hacer un rompecabezas de las ideas de otros autores, el alumno tiene que encontrar su propia voz dentro de toda la bibliografía que consulta, debe describir e interpretar lo que está leyendo y redactarlo con su propio estilo, delimitando su objeto de estudio, aplicando los métodos existentes de acuerdo a sus tiempos, necesidades y manera de concebir su trabajo.¹¹¹

La enseñanza de la investigación requiere de una metodología teórico – práctica, basada en los supuestos de las teorías del aprendizaje elegidas por el profesor de acuerdo a las características de la propia investigación y bien organizada en la conducción de objetivos, funciones, estrategias, tácticas y metas del proceso enseñanza – aprendizaje de la producción científica.

Los procesos de cada investigación en particular, están directamente relacionados con la especialidad a la que pertenecen, ya que un químico utiliza una metodología de la investigación muy distinta a la que utiliza un astrónomo y por supuesto un jurista.

¹¹⁰ De acuerdo a los datos aportados por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES), en el ciclo escolar 2008-2009, el total de egresados a nivel nacional fue de 308,590 de los cuales 218,047 se titularon, es decir, aproximadamente el 30% de los egresados aprobaron de forma satisfactoria las materias del plan de estudios, pero no obtuvieron el título correspondiente. Anuario Estadístico. *Población escolar y personal docente en la Educación Media Superior y Superior ciclo escolar 2008-2009*. México, ANUIES, 2009.

¹¹¹ González Galván, Jorge Alberto. *La construcción del derecho. Métodos y técnicas de investigación*. México, UNAM, 2007. Pág. 15.

Es por ello que cada tipo de investigación requiere de una metodología especial para llevarse a cabo, lo que repercute en que la enseñanza de la investigación en cada disciplina debe ser analizada y propuesta con base en las características de su objeto de estudio, si es tangible o intangible, si requiere de comprobación o demostración o ninguna de las dos es posible, etc.

Sin embargo, existen algunos aprendizajes que requieren los alumnos independientemente del tipo de investigación que se realice, así como actitudes¹¹², habilidades¹¹³ y hábitos¹¹⁴ específicos que el alumno debe tener para este tipo de materia en especial.

Los más importantes son:

1. *El hábito de la lectura.* Favorece el desarrollo del lenguaje oral y escrito, además de que el investigador debe saber leer correctamente, analizar y sintetizar la información, distinguir ideas esenciales, presentar por escrito una síntesis que contenga su propia creatividad y no la de otros autores.

2. *Habilidades para obtener información.* Lectura crítica de la realidad a través de los cuestionamientos continuos, encontrar datos para responder sus propias preguntas en internet, libros, programas informativos, etc.

3. *Habilidades para tomar decisiones.* La elección del tema, del marco teórico, la metodología, el método o métodos que se ocuparán requieren la continua toma de decisiones por parte del alumno, por lo que le será imposible realizar una investigación si no tiene esta habilidad, o se dedicará a copiar el

¹¹² Actitud es la disposición estable y continuada de la persona para actuar de una forma determinada. Las actitudes impulsan, orientan y condicionan la conducta, contribuyendo a la formación de los rasgos de la personalidad. Fuster, Julio. "Evaluación de destrezas, hábitos y actitudes". *Revista Vida Escolar*. España, Director Escolar, 1997. Pág. 30.

¹¹³ Una habilidad es la capacidad para realizar determinadas actividades o tareas. Fuster Julio. *Op. Cit.* Pág. 31.

¹¹⁴ Un hábito es la disposición para proceder o conducirse de cierto modo, adquirida por repetición de actos iguales o semejantes. *Real Academia Española*. En línea: <http://www.rae.es/> Consulta: 24 de septiembre de 2013.

trabajo de otros investigadores, al sentir que no tiene la creatividad necesaria para construir su propio proyecto.

4. *Trabajo en equipo*. Actitud de colaboración, comprensión y respeto hacia las personas, paciencia, tenacidad, honestidad, respeto al dialogar, exponer, defender y compartir ideas.

5. *Hábito de la autocrítica*. Evaluación continua del trabajo realizado. Los alumnos deben ser capaces de comprender que no siempre tendrán la razón y que en algunas ocasiones sus ideas no serán bien recibidas o los resultados obtenidos no serán los que esperaba.

6. *Espíritu científico*. Actitud del investigador de encontrar soluciones adecuadas con métodos apropiados a los problemas que enfrenta la sociedad. Requiere de una mente abierta, objetiva y crítica, para realizar los ajustes necesarios y guiar el trabajo de tesis a buen término¹¹⁵.

Además de estas actitudes, habilidades y hábitos se requiere de operaciones intelectuales que el profesor debe favorecer como:

7. *La observación*. Operación esencial para adquirir conocimientos, que implica también la atención y la concentración.

8. *La definición*. Evitar el uso ambiguo de términos, saber con claridad que es lo que se quiere expresar al utilizar una palabra en especial es uno de los saberes indispensables para el investigador, para dar claridad y precisión al tema que está trabajando¹¹⁶.

¹¹⁵ El profesor debe tener en sí mismo estas habilidades, de otra forma será muy difícil que el alumno las adquiera en su clase. Hernández González, María Teresa y Martínez Ballesteros Aurora. "La investigación como estrategia de aprendizaje". *Jornadas académicas, material de apoyo para foro y mesas de discusión*. México, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008. Pág. 6.

¹¹⁶ Las definiciones no deben contener elementos que se sobre-entiendan, deben ser afirmativos y contener términos que no requieran a su vez ser definidos. Hernández González, María Teresa y Martínez Ballesteros Aurora. *Op. Cit.* Pág. 8

9. *La distinción.* Separar conceptos y cosas que en la realidad pueden no estar separadas permite realizar distintos tipos de análisis, de otra manera no sería posible desdoblar y comprender un objeto de estudio.

10. *La interpretación.* Añadir sentido, extender un material dado dentro de las líneas de ese material, comprender y saber utilizar los datos obtenidos en el caso de una investigación empírica.

11. *Síntesis.* Abordar las relaciones entre los hechos.¹¹⁷

Una vez realizado este breve análisis sobre las características de la enseñanza de la investigación en general, a partir de una concepción teórico – práctica de la misma, pasaremos al análisis de la investigación jurídica en particular.

6. La investigación jurídica como materia teórico-práctica. Un acercamiento.

Uno de los principales problemas dentro de la enseñanza del Derecho son los planes de estudio contruidos con base en materias que se desprenden de cada uno de los códigos y leyes como Derecho Civil, Mercantil, Penal, etc., sin una coherencia interna, un concepto de Derecho que guie toda la formación del alumnado y una estructura lógica y epistemológica que permita a los futuros abogados construir sus propios conocimientos jurídicos y no únicamente memorizar las normas.

Tratando de heredar del Derecho Romano su racionalidad, coherencia conceptual y armonía interna, pero entendiéndola, interpretándola y proyectándola como una obra acabada cuando en realidad se caracterizaba por su fluidez, adaptación y cambio a las circunstancias, los planes de estudio actuales y las metodologías didácticas utilizadas para la enseñanza del Derecho, transmiten un

¹¹⁷ Hernández González, María Teresa y Martínez Ballesteros Aurora. *Op. Cit.* Pág. 11.

concepto del Derecho como algo acabado y perfecto, convirtiendo al proceso de enseñanza – aprendizaje del Derecho en memorización de dogmas y normas creadas por el legislador vistas no como algo perfectible y moldeable, sino como conocimientos que se aprenden y se aplican sin ser cuestionados.¹¹⁸

En palabras de Porfirio Morán:

“Para que el conocimiento sea considerado como un proceso de reconstrucción – construcción es necesario, como punto de partida, desmitificarlo, despojarlo de ese halo casi sobrenatural que hace pensar que su abordaje sólo puede ser obra de genios y de seres excepcionales. Por el contrario, es indispensable concebirlo y rescatarlo como un proceso de reflexión-acción que descifre claves o nudos que permitan la reconstrucción de las condiciones del contexto histórico”.¹¹⁹

En un esquema en el que se enseña a los alumnos que el Derecho es algo acabado y que la labor del docente consiste en transmitirles una interpretación exegética de cada norma y ley que deberán memorizar, no nos queda lugar para la investigación jurídica, para crear y recrear conocimientos, para transmitirles a los alumnos la necesidad de replantearse los procesos legislativo y judicial y proponer cambios a partir de marcos teóricos fuertes dentro de investigaciones serias que innoven en este campo.

De acuerdo con Manuel Atienza:

“En España y en Latinoamérica lo hegemónico es la dogmática (tradicional) centrada en los textos legales, en el “derecho de los libros”; predomina un estilo retórico y ampuloso caracterizado por un empleo abusivo del argumento de autoridad (reverencialismo lo llama uno de los autores) y por un uso ornamental, ideológico y errático de la historia

¹¹⁸ *Ibidem*. Págs. 68-69.

¹¹⁹ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 62.

(“universalismo ahistórico”). Como consecuencia de todo ello, los escritos de dogmática tienen una escasa incidencia en la práctica del derecho: son de poca o de ninguna utilidad o, mejor dicho, su “justificación” es más bien ideológica: lejos de ser un factor de dinamización de la cultura jurídica, contribuyen a mantener las cosas como están”.¹²⁰

El Derecho no puede ser enseñado como una disciplina lógico-formal con preceptos acabados y comprobados que puedan ser transmitidos a la manera de las matemáticas, en virtud de que no se trata de un sistema dado y completo, no es un dato ya dado, se encuentra y siempre se encontrará por su propia naturaleza en continua construcción, lo que hará que tenga “numerosos y a veces contradictorios principios que se tienen que enfrentar a cambiantes experiencias sociales”.¹²¹

Si tomamos el Derecho como “un sistema de normas, que opera conforme a ciertos criterios de racionalidad, tales como la completitud del sistema, la coherencia e independencia de sus normas, así como la compatibilidad de sus prescripciones”¹²² y a la eliminación de las contradicciones en las normas jurídicas como uno de los objetivos fundamentales de la Ciencia del Derecho, la investigación jurídica dentro de este contexto tiene un papel preponderante en la creación y modificación de las normas y debe ser la encargada de encontrar los mejores elementos para subsanar las antinomias de nuestro sistema jurídico.

A pesar de su importancia, la investigación jurídica dentro de los planes de estudios de la carrera de Derecho de las Universidades y los Institutos de Investigación Superior, tiene poca representatividad como podemos observar en el siguiente cuadro:

¹²⁰ Atienza, Manuel, en: Courtis, Christian (Coord.). *Op. Cit.* Pág. 10.

¹²¹ Zagrebelsky, Gustavo. *El derecho dúctil*. 3ª ed. Madrid, Trotta, 1999.

¹²² Huerta Ochoa, Carla. *Conflictos normativos*. México, IJ – UNAM, 2003. Pág. 3.

INSTITUCIÓN	TOTAL DE MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS	TIPO DE PLAN DE ESTUDIOS	MATERIA/CURSO	NÚMERO DE MATERIAS DE INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE
Centro de Investigación y Docencia Económicas ¹²³	40	Semestral	Métodos cuantitativos aplicados al Derecho (2°), Seminario de titulación I y II (7° y 8°)	3	7.50%
Escuela Libre de Derecho ¹²⁴	45	Anual	Métodos y técnicas de la investigación jurídica (1°) y dos Seminarios de tesis (4° y 5°)	3	6.67%
UNAM, Facultad de Estudios Superiores Aragón ¹²⁵	48	Semestral	Técnicas de investigación (1°), Metodología jurídica (2°), Seminario de tesis (10°)	3	6.25%
Universidad Autónoma Metropolitana ¹²⁶	51	Trimestral	La investigación: Técnicas y procedimientos (XI y XII)	2	3.93%
Instituto Politécnico Nacional ¹²⁷	52	Cuatrimestral	Metodología de la investigación (1°), Seminario de tesis (9°)	2	3.85%
Instituto Tecnológico Autónomo de México ¹²⁸	59	Semestral	Investigación y redacción jurídica (2°), Métodos cuantitativos para Derecho(3°)	2	3.39%

¹²³ En línea: http://ld.cide.edu/documents/98395/105015/cide-ld-malla_curricular.pdf. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹²⁴ En línea: <http://www.eld.edu.mx/index.php/2012-03-27-18-48-37/2012-03-27-21-49-36/plan-de-estudios>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹²⁵ En línea: <http://oferta.unam.mx/carreras/1/derecho>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹²⁶ En línea: <http://www.azc.uam.mx/socialesyhumanidades/01/PLANES%20DE%20ESTUDIO/PLAN%20DE%20ESTUDIOS%20DERECHO.pdf>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹²⁷ En línea: <http://www.iesca.edu.mx/09.html>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹²⁸ En línea: http://www.itam.mx/es/documentos/plan_derecho.pdf. Consulta 18 de marzo de 2013.

INSTITUCIÓN	TOTAL DE MATERIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS	TIPO DE PLAN DE ESTUDIOS	MATERIA/CURSO	NÚMERO DE MATERIAS DE INVESTIGACIÓN	PORCENTAJE
Universidad La Salle ¹²⁹	77	Semestral	Taller de métodos y técnicas de investigación (1°), Metodología de la investigación jurídica (4°)	2	2.60%
Universidad de las Américas Puebla ¹³⁰	50	Semestral	Métodos y técnicas de investigación (2°)	1	2.00%
UNAM, Facultad de Estudios Superiores Acatlán ¹³¹	53	Semestral	Seminario de investigación jurídica (10°)	1	1.89%
UNAM, Facultad de Derecho ¹³²	70	Semestral	Metodología jurídica (2°)	1	1.43%
Universidad Panamericana ¹³³	71	Semestral	Seminario de investigación (9°)	1	1.41%
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores Monterrey ¹³⁴			No tienen materias de investigación en su plan de estudios		
Universidad Iberoamericana ¹³⁵			No tienen materias de investigación en su plan de estudios		

Esquema 2. *Tabla comparativa de las materias relacionadas con la investigación de los planes de estudio de las principales Universidades e Institutos de Educación Superior.*

¹²⁹ <http://www.uls.edu.mx/educativa/licenciaturas/derecho/?pagina=plan>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹³⁰ <http://www.udlap.mx/ofertaacademica/planestudios.aspx?cvecarrera=LDE>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹³¹ En línea: <http://oferta.unam.mx/carrera/archivos/planes/derecho-fes-acatlan--plandeestudios.pdf>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹³² En línea: <http://oferta.unam.mx/carreras/1/derecho>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹³³ En línea: http://www.up.edu.mx/files_uploads/12961_plan_de_estudios.pdf. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹³⁴ En línea: <http://www.itesm.edu/wps/wcm/connect/itesm/tecnologico+de+monterrey/carreras+profesionales/areas+de+estudio/derecho/led>. Consulta 18 de marzo de 2013.

¹³⁵ En línea: <http://www.uia.mx/licenciaturas/planes/folleto/LDerecho.pdf>. Consulta 18 de marzo de 2013.

Podemos observar que el máximo de materias enfocadas hacia la investigación en los planes de estudio analizados son tres, con una carga académica que corresponde entre el 6.25% y el 7.50%, con una o dos materias al principio de la carrera en donde los alumnos analizan los pasos para la construcción de una investigación con enfoque jurídico, así como uno o dos seminarios de tesis al final de la carrera, en donde tienen la oportunidad de socializar su trabajo y compartirlo con sus compañeros de aula que también están realizando su trabajo de investigación final para obtener el título correspondiente, así como con el titular del seminario de tesis, quien podrá retroalimentar al estudiante con ideas adicionales a las de su asesor de tesis que enriquezcan su trabajo.

Sin embargo, son sólo tres dentro de las Universidades e Institutos de Investigación analizados los que cuentan con tres materias con referencia a la investigación jurídica, el porcentaje más alto lo encontramos en aquellas que imparten sólo una o dos materias a lo largo de toda la carrera y con un bajo porcentaje de seminarios o talleres, siendo primordialmente materias teóricas sin una parte práctica requerida como ya hemos analizado para este tipo de aprendizaje.

En el caso específico de la Facultad de Derecho de la UNAM, observamos únicamente la materia de metodología jurídica en el segundo semestre de la licenciatura, no existiendo ninguna materia obligatoria con talleres o seminarios en donde se pueda realizar investigación jurídica de forma práctica.

Lo anterior nos puede explicar al menos en parte la dificultad de los alumnos para realizar una tesis, pues con una sola materia al principio de sus estudios jurídicos sobre metodología, es difícil que cuenten con los elementos básicos para ello, lo que se vuelve además un factor que repercute en el hecho de que los profesionistas en Derecho no se planteen realizar investigaciones una vez que se incorporan al mercado laboral o que busquen dentro de las tesis realizadas en la institución educativa en la que se formaron o en otras, respuestas a los problemas

que se les presentan en la labor que realizan en su trabajo diariamente, reproduciéndose la disociación entre investigación académica y la realidad de la práctica jurídica¹³⁶.

Como respuesta a esta problemática la Facultad de Derecho de la UNAM creó a principios del año 2013 la Coordinación de Metodología de la Investigación, buscando promover la investigación entre los docentes y los alumnos, a través de la incorporación de los profesores interesados en las tareas de investigación jurídica documental, la divulgación de temas de la ciencia jurídico dogmática y de la filosofía del Derecho, así como a los alumnos sobre todo de los primeros semestres de la licenciatura en actividades de investigación y de reflexión jurídica y iusfilosófica, con la finalidad de que adquieran las habilidades necesarias para realizar trabajos de investigación documental.

Las principales actividades que llevará a cabo esta coordinación serán:

- a) Organización de cursos de metodología de la investigación y elaboración de tesis.
- b) Organización de talleres de ensayo jurídico.
- c) Organización de concursos de ensayo jurídico.

¹³⁶ Es notorio sin embargo que la Facultad de Derecho de la UNAM tiene una sola materia correspondiente a investigación en el plan de estudios de la licenciatura, pero si revisamos el plan de estudios del posgrado encontramos un total de cuatro materias obligatorias relacionadas con la investigación jurídica correspondientes a la maestría en derecho, siendo un 25% del total de materias que deben cursar los alumnos. En línea: <http://132.248.183.20/pagina/maestria.php>. Consulta: 31 de marzo de 2013. En el caso del doctorado en derecho, este se encuentra completamente enfocado a la investigación, tal como menciona el plan de estudios: “La actividad fundamental de los estudios de Doctorado consiste en la investigación original en alguno de los campos de conocimiento del Derecho. Adicionalmente y de forma complementaria, se realizarán otras actividades académicas, tales como: cursos, docencia, estancias de investigación, seminarios o talleres, que estarán orientadas a una formación académica y profesional, tanto en los conocimientos generales de la disciplina como en los específicos del campo de interés del alumno, que lo preparen para obtener la candidatura al grado”. En línea: http://derecho.posgrado.unam.mx/ppd-09/nuestroposgrado/planest_docder.php. Consulta 31 de marzo de 2013. El salto cuantitativo con relación a la importancia que se le da en los planes de estudios a la investigación jurídica de un grado a otro resulta muy significativo.

- d) Asesoría a profesores en el ámbito de la metodología de la investigación.
- e) Participación en el Consejo Editorial de la Facultad de Derecho¹³⁷.

Todas estas innovaciones en materia de investigación jurídica, sin duda alguna coadyuvarán a la formación de mejores investigadores dentro de la Facultad de Derecho de la UNAM.

Una vez realizado el análisis sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la investigación jurídica, haremos un recorrido a través de las principales teorías del aprendizaje como el conductismo, el procesamiento de información, el constructivismo, la teoría de la gestalt, etc., para a partir de ellas y tomando como base lo expuesto en el presente capítulo sobre el reconocimiento de las teorías del aprendizaje como inicio para realizar una propuesta didáctica, podamos a partir de sus supuestos, construir una metodología adecuada para la enseñanza de la investigación jurídica.

¹³⁷ En línea: <http://www.derecho.unam.mx/investigacion/index-investigacion.php> Consulta: 03 de mayo de 2013.

Í N D I C E

CAPÍTULO SEGUNDO

TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SUS DERIVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

I. Teorías del conocimiento	79
1. Empirismo	79
2. Racionalismo	84
3. Immanuel Kant	89
II. Teorías del aprendizaje	91
1. Teorías asociacionistas	92
A. El condicionamiento estímulo-respuesta o conductismo	93
a. Aportaciones principales	93
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	101
B. Procesamiento de información	103
a. Aportaciones principales	103
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	107
2. Teorías mediacionales	108
A. El aprendizaje social o condicionamiento por imitación de modelos	109
a. Aportaciones principales	109
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	112
B. Teoría Gestalt	113
a. Aportaciones principales	113
b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	116
C. Constructivismo	117
a. Psicología genético - cognitiva	118
a1. Aportaciones principales	118
a2. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	120
b. Psicología genético - dialéctica	121
b1. Teoría sociocultural. Lev Vigotsky	121
b1.1 Aportaciones principales	121
b1.2 Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	125
b2. Aprendizaje significativo. David Ausubel	127
b2.1 Aportaciones principales	127
b2.2 Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica	132
IV. Consideraciones finales a las teorías del aprendizaje	134

CAPÍTULO SEGUNDO. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE Y SUS DERIVACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

“Será como subirnos al tren del conocimiento donde miremos lo imaginable como posible de pensar y realizar; o, como dijera el doctor Zemelman: El uso crítico de la teoría pasa por la construcción de un razonamiento, no por una simple aplicación de la teoría.”

Porfirio Moran Oviedo

Las teorías del aprendizaje permiten al profesor comprender los procesos por medio de los cuales el conocimiento es adquirido por los estudiantes y a partir de ellas el docente puede encauzar estos procesos utilizando metodologías didácticas adecuadas a las características de la materia que imparte, con la finalidad de lograr que los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje que se previeron al iniciar el curso.

A pesar de lo anterior, en ocasiones se utiliza como estrategia didáctica únicamente la exposición ante el grupo o estrategias didácticas sin fundamento pedagógico, como herencia de la educación tradicional diseñada por Comenio, generando poco interés en los alumnos y bajos niveles de aprendizaje.

Los profesores universitarios requieren capacitación pedagógica continua así como supervisión de las actividades que realizan, sin embargo al tener las Universidades e Instituciones de Educación Superior que acreditar evaluaciones externas para acceder a distintos estímulos económicos, la capacitación de los profesores universitarios se convierte en cursos intermitentes con temas educativos impartidos en forma fragmentaria para cubrir los requisitos solicitados por las instituciones evaluadoras.

Al no dotar a los docentes de las herramientas necesarias para que sus propuestas didácticas sean acordes con los objetivos de aprendizaje, los contenidos y la evaluación, se genera reproducción de los métodos tradicionales o utilización irracional de dinámicas de grupo.

La investigación jurídica tiene algunos elementos particulares que la distinguen de la investigación en general, pero su proceso de construcción se encuadra en el tipo correspondiente a las investigaciones sociales.

No es posible enseñar a investigar a partir de la explicación en el pizarrón de los pasos necesarios para abordar el objeto de estudio, es necesario que los alumnos elaboren al menos proyectos de investigación que les permitan comprender de manera práctica y concreta los pasos requeridos para realizarla, dándole significado a cada uno de los conceptos y haciendo suyo el conocimiento construyéndolo por sí mismos.

El Derecho no es por su propia naturaleza una disciplina acabada, está y estará siempre en continua construcción y el reconocer esta circunstancia, permitirá a los alumnos abrir nuevos caminos en la investigación jurídica.

Por lo anterior, dedicaremos el presente capítulo al estudio de las teorías del aprendizaje, con la finalidad de reconocer los aprendizajes requeridos por los alumnos para esta materia y construyendo a partir de ellos una propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación jurídica.

Sin embargo, no podemos dejar de lado el antecedente histórico a las teorías del aprendizaje, que son las teorías del conocimiento, que comienzan por cuestionar la idea de que el ser humano pueda conocer el mundo, y de ser esto posible, como logra conocerlo.

Estas teorías filosóficas tienen un enfoque más amplio que las teorías del aprendizaje y su análisis nos dotará de herramientas para lograr una más fácil comprensión de las teorías del aprendizaje.

I. TEORÍAS DEL CONOCIMIENTO.

Las dos más representativas son:

1. El empirismo, que considera que el conocimiento se da a partir de la asociación entre dos ideas simples que forman ideas complejas, y

2. El racionalismo, que tiene como uno de sus supuestos fundamentales que el entendimiento tiene la capacidad de construir ideas nuevas a partir de ideas preexistentes o innatas que ya tiene cada individuo desde que nace.

Para concluir esta primera parte del capítulo, incluiremos algunas de las ideas más importantes del filósofo Immanuel Kant acerca de estas teorías, así como su propia visión acerca de las mismas.

1. Empirismo.

Según esta teoría los conocimientos son sensaciones o ideas que provienen de la experiencia de los sentidos con la realidad y antes de entrar en contacto con la experiencia, la mente es como un papel en blanco en el que nada hay escrito. Esta teoría no acepta la existencia de ideas innatas.

Uno de los representantes de esta doctrina es el filósofo griego Aristóteles¹, quien afirma que el cuerpo está dotado de vida por el alma,² que puede existir de tres maneras:

¹ Aristóteles, (384 – 322 a.c.), nació en Estagira de Tracia, a los 17 años entro a la Academia de Platón, en donde permaneció veinte años. A su regreso a Atenas en 345 fundó su propia escuela, El Liceo. Su formación fue de tipo experimental en la especialidad de biología, lo que explica su tendencia hacia el empirismo, hacia lo observable, con un espíritu de exacto escrutinio de los fenómenos naturales e históricos. Copleston, Frederick. *Historia de la filosofía*. Vol. 1, de la Grecia Antigua al Mundo Cristiano. España, Ariel, 2011. Pág. 1-238.

² Alma: forma sustancial, acto o causa de movimiento del cuerpo, que funciona como materia prima porque es pasivo y es potencial. El alma es el principio de la vida en todos los seres orgánicos. Los seres vivos en general son aquellos capaces de moverse espontáneamente porque llevan en ellos mismos la causa de su movimiento. Esa causa o principio del movimiento espontáneo se llama alma. Al movimiento inmanente que se da en los seres orgánicos, por su propia naturaleza, Aristóteles lo llama vida. Chávez Calderón, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 76-77.

1. *Vegetativa*. El alma que tienen las plantas, que ejercen funciones de asimilación o nutrición y reproducción, pero no necesitan moverse pues obtienen el alimento del mismo lugar en el que habitan.

2. *Sensitiva*. El alma que tienen los animales y que les da tres cualidades: percepción a través de los sentidos, deseo y movimiento local.

3. *Racional*. El alma que poseen los seres humanos, que tiene las características de las almas vegetativa y sensitiva además del *nous* o entendimiento, que preexiste al cuerpo y es inmortal, pero al entrar en el cuerpo requiere un principio potencial o tabula rasa donde pueda imprimir las formas, es decir el conocimiento, que se divide en conocimiento sensible y conocimiento intelectual.

El conocimiento sensible se produce por medio de las impresiones que captan los sentidos como olores, sabores, colores, etc.³

Intervienen tres elementos: el órgano sensorial o facultad de sentir, las cualidades sensibles o propiedades de los objetos captadas cuando actúa la facultad sensorial y la sensación o acto que realiza la facultad al aprehender una cualidad sensible.

El conocimiento intelectual se adquiere a través del entendimiento, es superior al sensible, pero no puede darse sin éste, pues no hay nada en el entendimiento que no se haya dado antes en los sentidos, la experiencia sensible es la única fuente original del conocimiento.

³ Para este filósofo los sentidos están divididos en dos clases, externos e internos. Los sentidos externos (vista, tacto, oído, gusto y olfato) perciben las cualidades sensibles como el color o el sonido. Los sentidos internos (el sentido común, la memoria y la imaginación) captan las impresiones comunes de los objetos, permiten sentir algo sin que se esté frente al estímulo y reconocen algo aprehendido anteriormente. Copleston, Frederick. *Op. Cit.* Págs. 1-240.

A partir de los datos aportados por los sentidos, el entendimiento toma los rasgos esenciales de las cosas, prescindiendo de particularidad y concreción y construye formas universales denominadas conceptos.

Años después el filósofo John Locke⁴ retoma la idea de Aristóteles de que son los sentidos los que colocan el conocimiento en el entendimiento, por lo que todo lo que existe en nuestra mente procede de la experiencia, del uso de las facultades naturales o sentidos, sin que el hombre nazca con impresiones innatas, ya que de ser así, todos los niños y los enfermos mentales tendrían la totalidad del conocimiento existente y Dios, según este filósofo, no nos habría dotado de sentidos para descubrir el mundo.⁵

Retomando la frase de Aristóteles “nada hay en el entendimiento que no haya estado primero en los sentidos”, manifiesta su convicción de que es por medio de los sentidos como llegan los conocimientos a la mente ya que si las ideas fueran innatas, al escuchar un concepto por primera vez, los sujetos ya sabrían a que se refiere dicho concepto, sin embargo, la mente tiene que comprender y desdoblar el concepto para que este pueda ser aprehendido y acomodado en la estructura de pensamiento del sujeto.

Por ejemplo, en el caso del aprendizaje de las sumas cuando un niño comprende que cuatro más tres son siete, no asiente el concepto como si ya lo conociera, requiere aprender primero a contar hasta siete, siendo después capaz de enlistar siete objetos de muchos tipos distintos, para llegar posteriormente a la comprensión de que si se tienen dos grupos integrados con objetos iguales, uno con tres elementos y el otro con cuatro, se pueden agrupar y desagrupar estos

⁴ John Locke. 1632 – 1704. Nació en Somerset, Inglaterra y al igual que la mayor parte de los empiristas, tiene estudios de corte experimental en física, química y medicina. Sus obras principales son: *Una carta sobre la tolerancia*, *Ensayo sobre el entendimiento humano* e *Ideas sobre educación*. Chateau, Jean. *Op. Cit.* Pág. 125.

⁵ “Sería impertinente suponer innatas las ideas de color en una criatura a quien Dios ha dado vista y capacidad para recibirlas de objetos externos por medio de los ojos”. Locke, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, Porrúa, 2006. Pág. 10.

objetos obteniendo diversos números de grupos con cantidades de elementos distintos.

En el ejemplo anterior, el sujeto requiere al menos de dos sentidos: la vista y el oído, que le permitirán observar los objetos, identificarlos, escuchar sus nombres, los nombres de los números, etc., enviando estas impresiones a su mente y acomodando estos conocimientos nuevos a los preexistentes.

Del mismo modo, para saber que no se pueden adicionar varas a los cerezos o para realizar sumas más complicadas como dieciocho más diecinueve y saber que el resultado es treinta y siete, se requiere de la acumulación de conocimientos a través de la experiencia directa en el mundo, de comenzar a contar utilizando los dedos de la mano o dibujando palitos en la parte alta de la hoja del cuaderno para no perder la cuenta.

Al no ser estas ideas innatas, es necesario construirlas y reconstruirlas conforme se vayan obteniendo mayores conocimientos a través de la experiencia obtenida mediante la interacción con el mundo, reforzándolas por medio de la repetición de los actos.⁶

El máximo representante de esta teoría es David Hume⁷, quien considera que la única fuente de conocimiento es la experiencia, entendiendo esta como el contacto del individuo con los objetos a través de las sensaciones externas e internas, del que resultan las impresiones y las ideas, las que define como:

1. *Impresiones*: las que penetran con más fuerza y violencia en nuestro espíritu y son nuestras sensaciones, pasiones y emociones tal como hacen su primera aparición en el alma. En general es todo aquello a lo que denominamos sentimientos.

⁶ *Ibidem*. Pág. 13.

⁷ David Hume. Nació en Edimburgo en 1711 y murió en 1776. Sus obras más importantes son: *Investigación sobre el entendimiento humano*, *Investigación sobre los principios de la moral* y *Tratado acerca de la naturaleza humana*. Chávez Calderón, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 134.

2. *Ideas*: imágenes débiles de las impresiones en el pensamiento y razonamiento. En general todo lo que denominamos pensamiento.

Tanto las impresiones como las ideas pueden subdividirse a su vez en simples que son las que no admiten separación, y complejas siendo estas las que pueden dividirse en partes, como el color, sabor y olor de la misma manzana.

Nuestro entendimiento recibe las ideas simples y las convierte a partir de conexiones en ideas complejas, como cuando percibimos a partir del sentido de la vista el color verde y somos capaces de reconocer dicho color en donde lo veamos por las conexiones anteriores que nuestro cerebro hizo de todas las cosas verdes que ha visto, siendo este color una idea compleja.

Según este autor sería absurdo intentar producir conexiones despertando las ideas ya preexistentes como sostiene el racionalismo, por ejemplo al explicarle a un niño la diferencia entre lo dulce o lo amargo no podemos pedirle que produzca sensaciones por sólo pensar en ellas, es necesario el contacto de los sentidos para entender los colores, las formas, las texturas, etc.⁸

Las ideas complejas se establecen a partir de tres tipos de relaciones entre las ideas simples:

1. *De semejanza*. Cuando dos objetos o conceptos son iguales, al menos parecidos o existe algún tipo de conexión entre ellos. Por ejemplo los objetos sandía y plátano tienen en común las semillas, por lo que estas ideas simples por semejanza pertenecen a la idea compleja fruta.

2. *Por contigüidad espacial o temporal*. Captamos la sucesión de dos hechos que siempre aparecen juntos y establecemos una conexión entre ambos en nuestra mente. Por ejemplo la aparición sucesiva y continua de ideas simples

⁸ Hume, David. *Tratado sobre la naturaleza humana*. México, Porrúa, 1992. Pág. 22.

como la oscuridad y la luz, el sol y la luna, etc., con lo que aparecen las ideas complejas del día y la noche.

3. *Causalidad*. Relaciones causa – efecto entre dos hechos que siempre se derivan uno del otro. Por ejemplo tocar el fuego y sentir dolor derivan en la idea compleja de quemarse.⁹

A partir del análisis anterior, podemos extraer los siguientes supuestos del empirismo, que son retomados años más tarde por algunas teorías del aprendizaje:

- ✓ Los conocimientos se adquieren a través de los sentidos.
- ✓ El individuo aprende a través del ensayo y el error, de equivocarse y volver a intentarlo, las ideas no son innatas.
- ✓ Cuando nace, la mente del individuo esta en blanco.
- ✓ A partir de la interconexión entre los conocimientos obtenidos mediante su experiencia con el mundo, el individuo construye nuevas estructuras en su mente.

2. Racionalismo.

Para esta corriente filosófica los conocimientos válidos y verdaderos acerca de la realidad no proceden de los sentidos, sino de la razón o del entendimiento, siendo el conocimiento ideas¹⁰ a través de las cuales se conoce el mundo exterior.

El filósofo griego Sócrates¹¹ sostiene que todo el conocimiento existente ya se encuentra en el interior de cada ser humano, por lo que únicamente necesita a través de la introspección, descubrirlo.

⁹ Chávez Calderón Pedro. *Op. Cit.* Pág. 134.

¹⁰ Idea es una construcción mental y representativa de la realidad. Chávez Calderón, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 48.

Dentro de los diálogos de Platón, en el titulado Menon o de la virtud, Sócrates responde a la pregunta de Menon acerca de cómo indagar y encontrar respuestas en la propia mente sobre temas que se ignoran por completo, haciéndole ver a través de la mayéutica¹² que el alma del hombre es inmortal y renace a la vida muchas veces, por lo que ya tiene acumulado el conocimiento¹³ adquirido en vidas anteriores y únicamente debe recordar lo aprendido en ellas, es decir, todos los conocimientos acumulados en vidas pasadas se mantienen en la actual, pero es necesario encontrarlos en el interior del sujeto para que estos reaparezcan.

Por ello Sócrates considera que el estudio acerca del origen de las cosas al que se dedicaban los filósofos de su época no lo llevaría a obtener ningún conocimiento, pues no es estudiando el origen del universo como se encontrará la verdad, sino conociéndonos a nosotros mismos, de ahí su frase “Conócete a ti mismo”¹⁴.

¹¹ Sócrates (Atenas, Grecia. 469 – 399 A.C.). Hijo de un escultor y de una partera, le da a la filosofía de su época un carácter antropológico al poner al hombre como su objeto de estudio. Fue acusado de corromper a la juventud y de no creer en los dioses de la ciudad, encarcelado y condenado a beber la cicuta. *Ídem*.

¹² La *mayéutica* o método socrático tiene dos partes, una negativa y otra positiva. La primera es la ironía y su función es de preparación, pues a partir de preguntas sobre un determinado tema, Sócrates buscaba que su interlocutor tomara conciencia de que sus conceptos no eran precisos sobre determinado tema con la idea de reconocer que en realidad nada se sabía del mismo, como lo expresa en otra de sus célebres frases “Sólo sé que nada sé”. En la segunda parte mediante la observación y análisis de casos concretos se descubría lo esencial del asunto que se estudiaba, con lo que se formaba un concepto y se formulaba una definición del mismo, demostrando que el conocimiento ya se encontraba en el interior de las personas y que únicamente había que buscarlo. *Ibidem*. Pág. 50.

¹³ Para Jean Piaget, el conocimiento es un proceso de adaptación que es la continuidad de un proceso biológico. Para Martínez Marín y Ríos Rosas, el conocimiento es un proceso a través del cual un individuo se hace consciente de su realidad y en éste se presenta un conjunto de representaciones sobre las cuales no existe duda de su veracidad. Martínez Marín, Andrés y Ríos Rosas Francy. “Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado”. *Cinta de moebio*. Marzo, número 25, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2006. Pág. 32.

¹⁴ Al considerar Sócrates que el conocimiento está dentro del hombre mismo, cree más importante que la filosofía tenga un carácter antropológico, modificando el pensamiento filosófico de su época que estaba dedicado al estudio de la sustancia primera o “*arje*” de todas las cosas. Después de que su amigo Querefon acude al Oráculo de Delfos y le pregunta si existe en el mundo

Discípulo de este filósofo encontramos a Platón¹⁵, quien sostiene que el alma antes de unirse a un determinado cuerpo preexistió en el mundo inteligible, por lo que cuando se le presenta una percepción sensible, recuerda la idea que conoció de la misma, siendo entonces el conocimiento una reminiscencia o amnesis, es decir, un recordar las cosas ya sabidas¹⁶.

Este filósofo considera que para llegar al verdadero conocimiento de las cosas es necesario suponer la existencia de los seres inmutables y permanentes del mundo inteligible, pues si se cree que todas las cosas están en un perpetuo flujo o cambio constante, será imposible tener un conocimiento cierto sobre todas ellas, pues al lograr reconocerlas, estas ya habrán cambiado.

Según este filósofo y siguiendo las ideas de Sócrates y su método, no podemos saber verdaderamente sino lo que se encuentra ya dentro de nosotros mismos, por lo que el conocimiento debemos buscarlo en nuestro interior.

Sin embargo, para lograrlo es necesario sentir la falta de eso que no se sabe, por lo que una de las tareas más importantes que debe tener el docente es conducir a los alumnos a reconocer su propia ignorancia al estar llenos de falsas

un hombre más sabio que Sócrates y obtiene como respuesta que no existe, Sócrates piensa que los dioses le querían decir que él era más sabio porque aceptaba su propia ignorancia, decidiendo que su misión consistía en buscar la verdad segura y cierta que ya se encontraba dentro de cada hombre. Platón. "Apología de Sócrates". *Diálogos*. 31ª ed. México, Porrúa, 2009. Pág. 4.

¹⁵ Platón (427-346 A.C.) Discípulo de Sócrates y maestro de Aristóteles, Platón es considerado uno de los primeros filósofos que se preocupa por los fines de la educación, sobre todo de la educación moral y la enseñanza de las virtudes. Chateau, Jean. *Op. Cit.* Pág. 15.

¹⁶ Para Platón existen dos mundos: el inteligible, donde se encuentran las ideas, que son modelos de los entes sensibles y captables solamente con el pensamiento y son inmutables, subsistentes, eternos e inmatrimales. El otro mundo es el sensible, donde están los seres mutables, perecederos, temporales e imperfectos que son captados por los sentidos y son copias de los seres inteligibles traídas por la mente al mundo sensible, como la idea de triángulo, que en nuestra mente es una figura geométrica con tres lados y tres ángulos perfectamente iguales, tomada por nuestra alma cuando se encontraba en el mundo inteligible y comparada con imágenes parecidas del mundo sensible. Robledo Rodríguez, Alejandro. "El Fedón o la trascendencia del alma". *Revista semestral de filosofía práctica*. N° 19. Venezuela, Universidad de los Andes, julio-diciembre, 2007. Págs. 101-102.

certidumbres, haciéndolos dudar de los conocimientos que consideran ya poseen, para buscar y encontrar por amor, la verdad¹⁷.

Varios años más tarde, en el siglo XVII, varios filósofos, entre los que destacan René Descartes y Wilhelm Leibniz retomaron la misma línea de pensamiento considerando que el único camino para llegar a conocimientos válidos es la razón.

Para René Descartes¹⁸ se debe partir de una verdad inexpugnable o indudable, a la que se puede llegar a través del método de la duda metódica.

Rechazando como absolutamente falso todo aquello en que pudiera imaginar la menor duda, para ver si una vez hecho esto quedaba en el entendimiento algo enteramente indudable, este filósofo comienza cuestionando las impresiones sensoriales al considerar que el conocimiento que llega a través de los sentidos puede ser engañoso al no ser preciso. De igual modo duda de los razonamientos porque para llegar a ellos se puede partir de un error, lo que hará que sean falsos.

A partir de estas reflexiones Descartes se dio cuenta de que para poder llegar a estas conclusiones su pensamiento tendría que ser alguna cosa y él mismo necesariamente tendría que existir para poder pensar, por lo que establece la frase “Cogito, ergo sum” (Pienso, por lo tanto existo) como el primer principio de su filosofía al juzgar esta proposición lo suficientemente firme y segura como para considerarla una verdad indudable, adoptando como regla general para llegar a

¹⁷ *Ibidem*. Pág. 18-19.

¹⁸ René Descartes, (1596-1650), nació en La Turenne, antigua provincia de Francia. Su obra abarca filosofía, matemáticas, biología y física. Es considerado el creador de la geometría analítica e iniciador de los estudios de mecánica perfeccionados más tarde por Newton. Desvincula el pensamiento filosófico del teológico y funda el racionalismo moderno basándose en la búsqueda de los principios racionales que deben de normar todo conocimiento y de donde se deriven las nociones principales sobre el mundo y sobre Dios. Descartes, René. *Discurso del método*. Estudio introductorio. México, Porrúa, 2011. Pág. XIII.

nuevas verdades indudables “las cosas que concebimos muy clara y distintamente son todas verdaderas”.¹⁹

Para Descartes no hay otra manera de llegar al conocimiento verdadero, pues existen ideas en la mente de los sujetos que nunca han pasado por los sentidos como aquellas acerca de Dios y del alma, y aun las ideas que entraron por los sentidos como los colores o los olores, requieren necesariamente del entendimiento para poder saber que son verdaderas.

Wilhelm Leibniz²⁰ es otro racionalista trascendente sobre todo por el impacto que tuvo en el gran filósofo Immanuel Kant, a quien analizaremos posteriormente. Este filósofo completa la frase empirista sobre que “nada hay en el entendimiento que no haya estado primero en los sentidos” agregando “excepto el entendimiento mismo”.²¹

Creía que algunas ideas son innatas para el ser humano y existen potencialmente en el intelecto, quien por su propia naturaleza tiene capacidad para formularlas independientemente de toda experiencia con los sentidos.

Llama a la primera sustancia o átomos de la naturaleza “mónadas”, que son los elementos de los que están compuestos todos los seres y que se dividen en tres tipos: mónadas desnudas que tienen percepción sin conciencia, mónadas cuyas percepciones van acompañadas de conciencia y memoria como en los animales, y mónadas que además de memoria y conciencia tienen razón y forman

¹⁹ Aunque en palabras del propio Descartes, el problema radica en determinar bien que cosas son las que concebimos clara y distintamente. *Ibidem*. Pág. 21-22.

²⁰ Leibniz Gottfried Wilhelm nació en 1646 en Leipzig, Alemania. Se doctoró en derecho pero prefirió dedicarse a la filosofía y a la ciencia, sobre todo matemáticas. Sus obras más famosas son *Monadología* y *Nuevo Tratado sobre el Entendimiento Humano*. Falleció en Hannover en 1716. Chávez Calderón, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 175.

²¹ *Ídem*.

las almas de los seres humanos, permitiendo el conocimiento de las verdades necesarias y eternas, así como de nosotros mismos y de Dios²².

Una de sus principales aportaciones, son los principios en los que están basados los razonamientos:

A. De contradicción. Con el que juzgamos falso lo que implica contradicción y verdadero lo que es opuesto o contradictorio a lo falso.

B. De razón suficiente. Con el que consideramos que no podría hallarse ningún hecho verdadero o existente, ni ninguna enunciación verdadera sin que haya una razón suficiente para que así sea y no de otro modo²³.

Ante la controversia entre estas dos teorías acerca de cómo el ser humano es capaz de conocer, el filósofo Immanuel Kant se propone determinar los límites a los que puede llegar la razón al prescindir de experiencias sensoriales, como veremos a continuación.

3. Immanuel Kant.

Apegado primeramente al racionalismo, sobre todo al del filósofo Wilhelm Leibniz, Immanuel Kant²⁴ considera que todos los conocimientos validos de los seres humanos provienen de la razón.

Al leer tiempo después la obra del empirista David Hume, Immanuel Kant despertó de su “sueño dogmático” como él mismo lo llama, al considerar que las

²² Esta diferencia entre las mónadas que componen las almas, son las que permiten a los hombres tener razonamientos superiores a los de los demás animales, pues si todas las estructuras se formarían únicamente por la percepción a través de los sentidos sin diferencias en el razonamiento, no habría discrepancia entre nuestras reflexiones y las de otros seres dotados de conciencia y memoria. Leibniz, Gottfried Wilhelm. *La monadología*. Santiago de Chile, Universidad Arcis, 2005. Pág. 8-9.

²³ *Ibidem*. Pág. 10.

²⁴ Immanuel Kant nació en Königsberg en 1724. Entre sus obras principales destacan *Crítica de la razón pura*, *Prolegómenos a toda metafísica futura*, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* y *Crítica de la razón práctica*. Murió en 1804. Copleston, Frederick. *Op. Cit.* Págs. VI, 149-151.

ideas que no tienen correspondencia con alguna impresión sensorial no pueden ser objetivas y por lo tanto son ilusorias.

Lo anterior llevo a Kant a investigar y buscar determinar los límites a los que puede llegar la razón si prescinde de las experiencias sensoriales, considerando la imposibilidad de que al entendimiento lleguen los datos aportados por los sentidos directamente, pues estos siempre requerirán de aportaciones de la mente, para que puedan ser acomodados de acuerdo a las estructuras previas con las que ya contaba, es decir, será la mente de cada ser humano quien desdoble los datos aportados por los sentidos y los resignifique con base en los conocimientos adquiridos con anterioridad.

Divide el conocimiento humano en conocimiento sensible y en conocimiento intelectual, basándose en las características de los objetos:

1. *Objetos del conocimiento sensible.* Son aquellos capaces de afectar la sensibilidad del sujeto y su receptividad a partir de la materia y la forma con la que están hechos. Son todos los objetos que podemos percibir mediante nuestros sentidos. El conocimiento sensible es el conocimiento de los objetos tal como aparecen, organizando los datos de la intuición sensible y dejando intacto su carácter fundamentalmente sensual.

2. *Objetos del conocimiento intelectual.* Son aquellos que no afectan a los sentidos, es el conocimiento de las cosas tal y como son a partir de las construcciones de la mente, que aprehende objetos que trascienden los sentidos, como la idea de Dios. El conocimiento racional es el conocimiento en el que se organizan lógicamente los materiales tomados de las fuentes sensibles, ya que no es conocimiento puro como sostenían los racionalistas, sino conceptos formados a partir de experiencias adquiridas, pero reelaborados por nuestro entendimiento a partir de las experiencias.²⁵

²⁵ Copleston, Frederick. *Op. Cit.* Págs. VI, 161-163.

Como podemos apreciar, este filósofo no acepta totalmente las ideas del racionalismo ni las del empirismo, más bien busca los límites en los que la razón puede crear nuevos conceptos sin basarse en la experiencia, pero no concibe la existencia de ideas innatas preexistentes en la mente.

Para esta teoría del conocimiento, los seres humanos aprenden a partir de la combinación de empirismo y racionalismo, de datos aportados por los sentidos y reconstruidos por la mente de cada individuo, por lo que no podemos limitarnos a un solo enfoque.

Es tarea de cada docente en un primer ejercicio, reconocer su idea acerca de cómo obtienen los conocimientos sus alumnos, en virtud de que ello impactará necesariamente en la forma en que impartirá sus clases y sobre todo en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que elegirá para la mejor comprensión de los temas de su materia.

Una vez establecidas las formas en que puede el ser humano obtener el conocimiento, pasaremos al análisis de las principales teorías del aprendizaje, de las cuales obtendremos derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

II. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

Las principales teorías acerca de cómo aprende el ser humano, se pueden dividir para su estudio, en dos grandes enfoques:

- 1) Teorías asociacionistas de condicionamiento o de estímulo – respuesta.²⁶
- 2) Teorías mediacionales u organicistas/estructuralistas.²⁷

²⁶ En lo sucesivo nos referiremos a ellas como teorías asociacionistas.

²⁷ En lo sucesivo las llamaremos teorías mediacionales.

1. Teorías asociacionistas.

Estas teorías tienen en común la concepción del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico; ciego debido a que no es posible analizar directamente los procesos que se dan en el interior de la mente de los individuos, únicamente se pueden interpretar a través de las conductas externas que manifiestan, y mecánico debido a que el aprendizaje aparece cuando los sujetos asocian dos estímulos y generan siempre la misma respuesta ante la presencia de uno de ellos.

El proceso de aprendizaje se vuelve entonces una “caja negra” en la que no es posible ver el contenido.

Dentro de esta caja se da la asociación entre los estímulos y las respuestas, estas últimas mediadas siempre por el medio exterior, sin ninguna intervención de los procesos internos del individuo como sus emociones o sus intereses.

Dado que el aprendizaje sólo se puede observar a través de las conductas manifestadas por los sujetos, es fundamental medir estas conductas, a partir de la manipulación de las variables externas en las que está inmerso el individuo²⁸.

Esta medición de los aprendizajes, ha llevado a los educadores y a los psicólogos educativos a considerar que el alumno aprendió, si es capaz de repetir en un examen los contenidos tal cual le fueron transmitidos.

Las teorías del aprendizaje que pertenecen a este enfoque son:

A. El condicionamiento clásico.

B. El condicionamiento instrumental u operante y

²⁸ Como veremos más adelante, esta teoría basa sus conclusiones en el resultado de investigaciones con animales. Los resultados de estas investigaciones fueron transferidos al estudio de la conducta de los seres humanos, provocando grandes vacíos en los resultados obtenidos. A pesar de lo anterior algunos de sus postulados son útiles al día de hoy para adquirir ciertos aprendizajes específicos. Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 13.

C. El procesamiento de información.²⁹

A. El condicionamiento estímulo-respuesta o conductismo.

a. Aportaciones principales.

El fisiólogo Iván Petrovich Pavlov³⁰ realizó entre 1890 y 1900 investigaciones acerca del aprendizaje utilizando perros, en las que se le presentaba al animal el alimento al mismo tiempo que se hacía sonar una campana.

Después de varias veces repetido el ejercicio, se emitía el ruido de la campana sin la presencia del alimento ante el perro, que sin embargo salivaba pues había asociado dos estímulos que antes no tenían relación para él.

Pavlov llamo al efecto de la campana, estímulo condicional o condicionado, a la comida, estímulo incondicionado y al efecto de salivar del perro, respuesta.

Los resultados de estos experimentos con perros fueron transferidos por los psicólogos conductistas a los seres humanos, planteando que el aprendizaje también se da en ellos a partir de asociaciones.³¹

Para que se puedan producir estas asociaciones, el aprendizaje debe darse en dos momentos:

²⁹ Algunos teóricos del aprendizaje consideran que el procesamiento de información es parte de las teorías mediacionales, sin embargo en el presente trabajo lo ubicamos dentro de las teorías asociacionistas pues como veremos más adelante, para esta corriente los sujetos aprenden a partir de asociaciones. Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel. *Op. Cit.* Pág. 25.

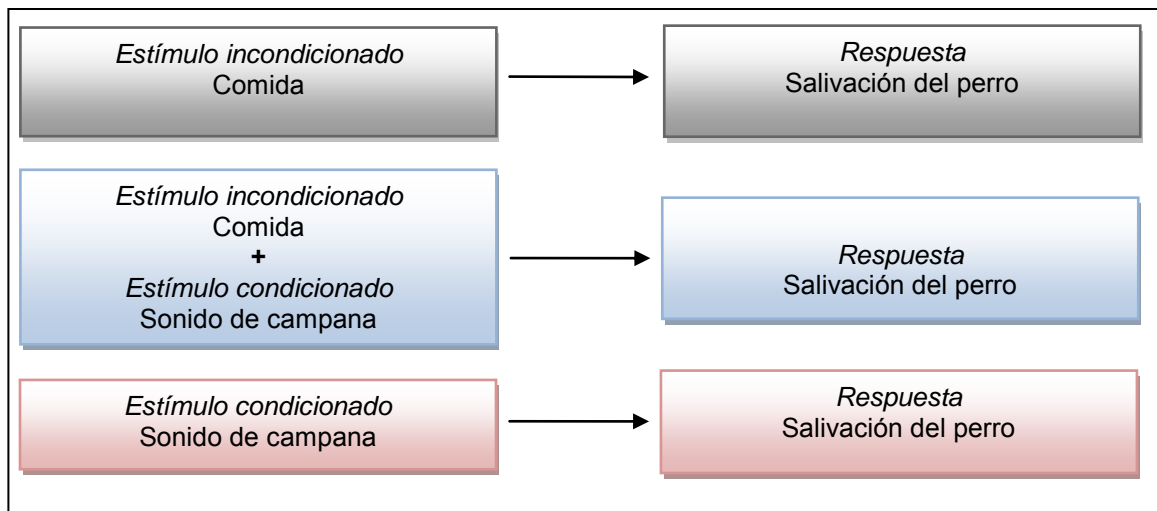
³⁰ Iván Petrovich Pavlov (1849-1936), fisiólogo ruso ganador del Premio Nobel en 1904 y reconocido por los experimentos que realizó combinando la psicología y la fisiología. Su trabajo se caracteriza por encontrarse enfocado en el terreno objetivo de los hechos observables, dejando de lado los procesos psicológicos internos de construcción de conocimientos. Debido a su formación de fisiólogo, se enfoca en las respuestas biológicas que los seres vivos dan ante ciertos estímulos, centrándose en las conductas manifestadas, externas y observables, ignorando los procesos psicológicos que las desencadenan, convirtiendo como manifestábamos anteriormente, a la mente humana en una “caja negra” que no puede ser observada en su interior. Cuevas Sosa, Andrés Alejandro. *Psicoanálisis y conductismo cognoscitivo*. México, La Prensa Médica Mexicana, S.A., 1982. Pág. 7.

³¹ Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 79.

a. *Aprendizaje de hechos*. Producido por las percepciones simples de nuestros sentidos, como mirar un objeto, escuchar algún sonido o probar un nuevo sabor.

b. *Aprendizaje complejo*. El conocimiento se alcanza a partir de la asociación de dos o mas percepciones simples siguiendo los principios empiristas de David Hume de semejanza, contigüidad espacial o temporal y causalidad.

Partiendo de estos principios, los psicólogos conductistas postulan que los comportamientos de los seres vivos son respuestas generadas a partir de asociaciones entre estímulos condicionados (como la campana en el caso de los perros) y estímulos incondicionados (la comida) con lo que se forman nuevas conexiones mentales que generalizan las respuestas a los estímulos (salivación del perro ante la presencia del estímulo condicionado).



Esquema 3. El estímulo condicionado se suma al estímulo incondicionado, generando la misma respuesta al faltar cualquiera de los dos, por asociación de ideas.

Este aprendizaje es iniciado y controlado por el ambiente y proviene siempre del exterior del individuo, por lo que el organismo tiene un carácter pasivo que se limita a responder a las contingencias ambientales con los mismos principios en

todas las especies e individuos, es el contexto el que condiciona el aprendizaje a partir de la asociación.³²

Los resultados de estas investigaciones actualmente son conocidos como condicionamiento o conductismo clásico.

Años más tarde se desarrolla una nueva corriente dentro del conductismo, denominada condicionamiento instrumental u operante, formulada por el psicólogo Edward Thorndike³³ con la diferencia principal que el aprendizaje es concebido como un proceso que conduce a un cambio de comportamiento como resultado de la práctica o la experiencia del individuo en el mundo.

Los procesos de asociación entre las conductas emitidas y los refuerzos o condiciones del ambiente se van conformando en el individuo a partir del ensayo y el error, es decir, a partir de repetir las conductas y los resultados de estas.³⁴

El individuo desarrolla nuevas conductas en función de las consecuencias que se generan al realizarlas y no por la asociación pasiva de estímulos

³² “Dado que el principal objetivo del conductismo es la conducta humana, debe asumir que el aprendizaje es un proceso general, ya que, de lo contrario, no podría generalizar de las simples situaciones artificiales de condicionamiento con ratas a la conducta humana compleja.” *Ibidem*. Pág. 13.

³³ Edward Lee Thorndike (1874-1949), psicólogo y pedagogo famoso por sus estudios acerca de las respuestas de los animales a estímulos condicionados. Entre sus principales publicaciones se encuentran *La psicología de las necesidades, intereses y actitudes*, *Inteligencia animal* y *Los fundamentos del aprendizaje*. Woodworth, Robert. “Edward Lee Thorndike, 1874 – 1949. Biographical Memoir”. *National Academies Press*. National Academy of Sciences. <http://www.nasonline.org> Consulta: 08 de febrero de 2013.

³⁴ Esta corriente también transfiere los experimentos realizados en laboratorios con animales a la explicación de la conducta de los seres humanos, que es la principal crítica que se suele realizar al conductismo. En los experimentos con ratas, se colocaba el alimento de forma que el animal tuviera que accionar una palanca para que este cayera dentro de la jaula. Las ratas solían accionar la palanca las primeras veces sin intención, hasta que después de varias ocasiones hacían la conexión causa – efecto y accionaban la palanca para obtener el alimento. El mecanismo de la palanca solía variarse para que la rata tuviese que hacer distintos comportamientos para obtener la comida, cuando ya estaba condicionada practicaba de distintas formas hasta que la obtenía. A este proceso de probar distintos caminos hasta encontrar el correcto se le denominó ensayo – error. Puente Lomelín, Arturo. *Vigencia y contenido de la obra de I.P. Pavlov: su aportación a la psicología normal y patológica*. Tesis de maestría, Psicología, Facultad de Psicología, México, UNAM, 2007. Pág. 42.

generados desde el exterior, por ejemplo cuando el individuo asocia dos estímulos como estudiar y obtener buenas calificaciones o portarse bien y recibir elogios por parte de su familia.

El condicionamiento operante postula que el sujeto no es pasivo ante su contexto, por el contrario es su comportamiento el que puede desencadenar que el estímulo surja.

Si este comportamiento es agradable para el sujeto (reforzamiento positivo) favorece nuevos aprendizajes.³⁵

Si el suceso es desagradable (castigo) disminuye la frecuencia con que el sujeto llevara a cabo dicho comportamiento.³⁶

Cuando el individuo realiza una conducta indeseada pero recibe un estímulo placentero, seguramente seguirá repitiéndola (reforzamiento negativo).³⁷

Una vez aprendida, la respuesta es generalizada frente a situaciones parecidas a la original. El individuo transfiere los comportamientos aprendidos a experiencias semejantes debido a que sus respuestas son condicionadas por el proceso estímulo – respuesta, que es la base de la teoría conductista³⁸.

Sin embargo, si las respuestas del individuo no son reforzadas, tenderán a desaparecer o a debilitarse. Este fenómeno es llamado por los conductistas extinción.

³⁵ El individuo al estudiar, obtener buenas calificaciones y con ellas el reconocimiento y la aprobación de su grupo social, decide seguir estudiando para obtener estos satisfactores. Cuevas Sosa, Andrés Alejandro. *Op. Cit.* Pág. 8.

³⁶ Si el individuo no estudia, obtiene malas calificaciones y por ello no logra obtener un buen trabajo, esta situación podría llevarlo a dedicarle más tiempo al estudio. *Ibidem.* Pág. 9.

³⁷ Si el individuo no estudia pero obtiene satisfactores como poder ir a fiestas, ver televisión, etc., puede no volver a dedicarle tiempo al estudio. *Ibidem.* Pág. 10.

³⁸ Es por ello que el condicionamiento se define como “el proceso por el cual una respuesta puede ser desencadenada por un estímulo semejante al que originalmente produjo esa respuesta”. *Ibidem.* Pág. 11.

La educación basada en el conductismo, se convierte en tecnología para programar los refuerzos adecuados en los momentos oportunos, haciendo de la enseñanza un proceso de preparación y organización de reforzadores para la adquisición de los tipos de conductas deseados mediante la redacción de objetivos que puedan ser observables, medibles, registrables y cuantificables.

El aprendizaje es la modificación de la conducta, por lo que los estudiantes aprenden cuando retienen y repiten la información que recibieron en un curso, en otras palabras, cuando son capaces de contestar correctamente exámenes sin cuestionar, analizar o reelaborar los contenidos de una materia.

Para este modelo no importa si la información es fragmentaria e incluso carente de sentido, dado que cada parte retenida se integrará por sí misma al cúmulo de asociaciones que ha formado el individuo de forma automática en un nivel de conocimiento superior.

Sin embargo, al no tener ningún significado la información aprendida de esta manera y al no volver a ser utilizada, no existe refuerzo, por lo que los aprendizajes tienden a extinguirse.

Como vimos en el capítulo primero, la corriente de la tecnología educativa o escuela tecnocrática, que tiene como fundamento epistemológico el conductismo, impactó en los procesos de enseñanza – aprendizaje de tal manera que al día de hoy sus postulados siguen siendo utilizados en los salones de clases, a partir de la programación de las actividades mediante instrumentos diseñados para controlar estímulos, respuestas y reforzamientos que aseguren la aparición de conductas deseables y medibles en exámenes diseñados expresamente para ello.

En palabras de Ángel Díaz-Barriga:

“Esta concepción lleva a la construcción de planes de estudio recargados de información. Los planes se construyen con 40 o 50 asignaturas y el alumno tiene que estudiar en un semestre 6 u 8 materias, lo cual provoca gran dispersión de los esfuerzos del estudiante

y un recorrido superficial sobre la información de las asignaturas. Las innovaciones consisten en cambiar una materia por otra, en pasar asignaturas de un semestre a otro, o en añadir nuevas materias”³⁹.

Cuando el alumno tiene que cursar simultáneamente 6 u 8 materias sin que se le explique la conexión existente entre ellas, su aprendizaje tiende a ser disperso y se propicia que memorice y repita información, pues al no comprenderla, no tiene significado para él, por lo que en ocasiones tiende a olvidarla una vez contestados los exámenes para aprobar las asignaturas.

Para estructurar los aprendizajes se utilizan cartas descriptivas para planear los cursos en donde los docentes plantean objetivos, contenidos, métodos y técnicas de enseñanza así como evaluaciones estandarizadas a partir de la aplicación de exámenes que midan los aprendizajes de los estudiantes.

Sin embargo, las cartas descriptivas son elaboradas al inicio de los cursos y no tienen modificaciones a lo largo de él, por lo que esta propuesta queda como única, imposibilitando al docente para construir una diferente a partir de las condiciones particulares de cada grupo en particular al que le da clase⁴⁰.

Los elementos más comunes de una carta descriptiva son⁴¹:

a. Identificación del curso. Nombre, clave, horas-semana-semestre, créditos, prerrequisitos, grado, tipo y área de estudios.

³⁹ Díaz-Barriga, Ángel. “Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio”. *Revista de la Educación Superior*. N° 40, octubre – diciembre. México, ANUIES, 1981. Pág. 8.

⁴⁰ *Ibidem*. Pág. 11.

⁴¹ Las cartas descriptivas son el instrumento más comúnmente utilizado en todas las instituciones educativas incluyendo las de educación superior para programar los aprendizajes, por lo que incluimos en el presente trabajo un modelo de carta descriptiva tradicional basado en un temario de la materia de metodología jurídica diseñado por la autora del presente trabajo para su mejor comprensión. Anexo 5.

b. *Integración del curso.* Ubicación en el plan de estudios, relación con otras materias.

c. *Aprendizaje previo.* Conocimientos básicos que el estudiante debe dominar para cursar la materia y asignaturas obligatorias anteriores.

d. *Objetivos generales del curso.* Establecen el que y el para qué de la materia.

e. *Objetivos particulares.* Son el desdoblamiento de los objetivos generales y se refieren a áreas, elementos o aspectos particulares de la materia. Se debe redactar al menos un objetivo particular por cada unidad temática del programa.

f. *Temas y subtemas, contenido de la materia.* Se establecen con base en los objetivos que se quieren alcanzar y ordenados epistemológicamente de acuerdo a su nivel de dificultad.

g. *Horas- contacto- grupo.* Distribución del tiempo total de horas del curso en cada tema.

h. *Métodos y actividades de aprendizaje en el aula.* Con base en los objetivos y los temas, se establecen las actividades que desarrollará el alumno para alcanzar los aprendizajes esperados.

i. *Actividades fuera del aula.* Lecturas, reportes, visitas, etc., todas aquellas actividades complementarias que refuercen los conocimientos adquiridos en el salón de clases.

j. *Fuentes de documentación.* Aquellos materiales requeridos como libros, revistas, páginas de internet, etc., que servirán de apoyo para la materia.

k. *Evaluación.* Verificar si el alumno obtuvo los aprendizajes esperados es muy importante para esta corriente, por lo que suelen programarse exámenes, cuestionarios, evaluación de exposiciones y reportes de lectura que demuestren

que el alumno modifico su conducta, es decir adquirió la información necesaria para aprobar la materia.⁴²

Las cartas descriptivas han sido fuertemente cuestionadas por la didáctica crítica en virtud de que se diseñan las estrategias enseñanza – aprendizaje sin un análisis previo del contexto en el que se impartirá la clase, las características de los alumnos y el análisis del plan de estudios completo de la disciplina en la que está inserta la materia, sin embargo, como hemos mencionado, los recursos de la tecnología educativa son muy utilizados actualmente en todos los niveles de educación, por lo que es importante resaltar sus características y hacer énfasis en que se trata de un instrumento muy útil, pero tiene sus orígenes en el conductismo.

Uno de los elementos más importantes de las cartas descriptivas son los objetivos de aprendizaje, ya que metodológicamente son los primeros que deben elaborarse al ser los que guían todo el aprendizaje de los alumnos y de los que se desprenden las estrategias de enseñanza y los métodos de evaluación.

La taxonomía diseñada por Benjamín Bloom para la redacción de objetivos de aprendizaje presenta una lista de verbos ordenados en función de los niveles de aprendizaje que se espera alcance el alumno, desde el conocimiento hasta la evaluación y puede ser muy útil en la elaboración de cartas descriptivas del docente.⁴³

La taxonomía de los objetivos de aprendizaje es un sistema que clasifica y jerarquiza las conductas académicas que puede lograr el alumno como resultado de su interacción con las experiencias de aprendizaje y permite al docente saber qué es lo que debe medir y observar en sus alumnos, preparando una evaluación adecuada a las conductas que debe demostrar el alumno.

⁴² Haro del Real, Francisco Javier. “Cartas descriptivas: ¿Para qué?”. *Revista Sinéctica*, Núm. 4, enero junio. México, ITESO, 1994. Págs. 4-7.

⁴³ Incluimos en el presente trabajo la taxonomía completa para su consulta. *Anexo 6*.

Estos objetivos permiten también a los estudiantes saber con exactitud los aprendizajes que se espera obtenga y anticipar conductas (lecturas, visitas, etc.) para lograr una mejor retención de los conocimientos.

El método tradicional para elaborar objetivos de aprendizaje es colocando cada uno de los elementos en orden correcto, como podemos ver en el siguiente ejemplo:

- a. El sujeto de quien se espera el aprendizaje: *El alumno*
- b. El verbo de acuerdo al nivel en que se esté trabajando y el comportamiento que se espera (en futuro): *Reconocerá la importancia*
- c. El contenido de la materia: *del art. 2554 del Código Civil*
- d. El nivel de precisión y las condiciones de ejecución. *En los testimonios de otorgamiento de poderes que realizan los notarios*⁴⁴.

Una vez reconocidos los postulados principales del condicionamiento clásico y del condicionamiento operante, construiremos algunos recursos didácticos a partir de ellos para la enseñanza de la investigación jurídica.

b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Los resultados de los experimentos realizados por Pavlov en animales fueron transferidos a la explicación de cómo se da el aprendizaje en los seres humanos, concibiendo este como percepciones simples que entran a través de los sentidos y que al asociarse forman el aprendizaje complejo, siguiendo los principios de semejanza, contigüidad espacial o temporal y causalidad de David Hume.

⁴⁴ Stockton Rejón, Federico Ricardo. “*Los objetivos de aprendizaje: una guía para la planeación de*”. México, UNAM, 1976. Págs. 31-42.

De acuerdo con este principio de asociación, para el conductismo clásico los comportamientos de los seres humanos son respuestas a las asociaciones entre estímulos incondicionados propios del sujeto y estímulos condicionados controlados por el ambiente.

Para el condicionamiento instrumental u operante, el aprendizaje es un proceso que conduce a un cambio de comportamiento como resultado de la práctica o la experiencia, a través del mecanismo de ensayo y error.

Estos postulados tuvieron un gran impacto en educación a través de la tecnología educativa, que mediante la programación de los aprendizajes, busca controlar y evaluar las conductas de los estudiantes.

A partir de lo anterior, para la enseñanza de la investigación jurídica sería necesario desde el conductismo lo siguiente:

1)El aprendizaje se da a partir de la asociación de estímulos condicionados por el ambiente, con estímulos incondicionados que ya son parte del sujeto, por lo que el profesor debe presentar la investigación jurídica a los alumnos de forma interesante, buscando que no asocien la construcción de una investigación con algo aburrido, incomprensible y que no tiene utilidad.

2)El docente realizará actividades de presentación de la materia, que permitan la asociación entre investigación y creatividad, reforzando este conocimiento durante todo el curso. La disposición y el interés que muestren los alumnos hacia la materia, repercutirá necesariamente en su interés por la investigación jurídica en general, tanto en sus estudios como en su vida profesional.

3)El sujeto no es pasivo ante su contexto, es su comportamiento el que puede desencadenar que el estímulo surja. Por ello, es necesario que los alumnos se involucren directamente en la construcción de su aprendizaje, que reconozcan que todas las actividades que realizarán serán para su propio aprovechamiento y no para quedar bien con el profesor o con sus padres.

4)El estímulo para aprender, debe ser el propio interés de los estudiantes en la materia que cursan, a través de la explicación clara y precisa de los objetivos que tendrá cada actividad que realicen, en lenguaje sencillo, con términos entendibles⁴⁵.

5)La programación de las actividades a realizarse debe ser muy específica conforme a los objetivos que se tienen previstos y las conductas que los alumnos deberán manifestar, por lo que deberán saber desde el inicio del curso la forma en que serán evaluados, las fechas de entrega de cada una de las actividades a realizar, los días precisos de entrega de trabajos, así como las especificaciones exactas que deberán contener para que sean admitidos.

Una vez obtenidas las derivaciones didácticas del conductismo para la enseñanza de la investigación, continuaremos con el análisis de la segunda y última corriente dentro de las teorías asociacionistas: el procesamiento de información.

B. El procesamiento de información.

a. Aportaciones principales.

En el año de 1956 se reunieron en el Instituto de Tecnología de Massachusetts los principales exponentes de esta teoría del aprendizaje, a saber, Chomsky⁴⁶, Newell⁴⁷, Simon⁴⁸ y Miller⁴⁹ con motivo del Segundo Simposio sobre

⁴⁵ Para esto es necesario que el profesor tenga muy claro cuales son los objetivos a alcanzar por parte de los alumnos en cada una de las actividades que realicen, tanto en el salón de clases, como las tareas, trabajos finales y exámenes que se lleven a cabo. Tiene que lograr motivar a los alumnos para que estos se interesen por el conocimiento que obtendrán por si mismo, independientemente incluso de la calificación que obtendrán al final del curso.

⁴⁶ Noam Chomsky nació en Philadelphia en 1928. Lingüista y filósofo, creador del concepto de gramática transformacional o generativa que distingue dos niveles diferentes en el análisis de una oración: "estructura profunda" que son reglas generales innatas en el ser humano a partir de las cuales se genera la "estructura superficial" de la frase. Sus obras principales son *Estructuras sintácticas*, *Proceso contra Skinner* y *El lenguaje y el entendimiento*. Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 40.

⁴⁷ Allen Newell nació en San Francisco en 1927. Doctor en matemáticas por la Universidad de Princeton, realizó estudios combinando la teoría de juegos e interacciones dentro de grupos de

teoría de la información y por consenso de los asistentes, se toma este año como fecha de origen de esta teoría del aprendizaje, siendo la más reciente de todas las que estudiaremos en el presente trabajo.

Esta teoría nace como consecuencia de la apertura del mundo en general pero sobre todo del mundo científico al uso común de la tecnología y las llamadas “ciencias de lo artificial”, pues concibe al ser humano como un procesador de información a partir de una analogía entre la mente humana y el funcionamiento de una computadora.

Partiendo de esta comparación el procesamiento de información centra su estudio en la memoria, al considerarla como la estructura básica del sistema de procesamiento, pues el ser humano recibe información, la almacena en su memoria y la recupera cuando la necesita⁵⁰.

Para el procesamiento de información el aprendizaje comienza cuando uno o más sentidos perciben un estímulo y el registro sensorial adecuado recibe la información manteniéndola por un momento en los sentidos y enviándola a la memoria a corto plazo (MCP) o memoria de trabajo (MT).

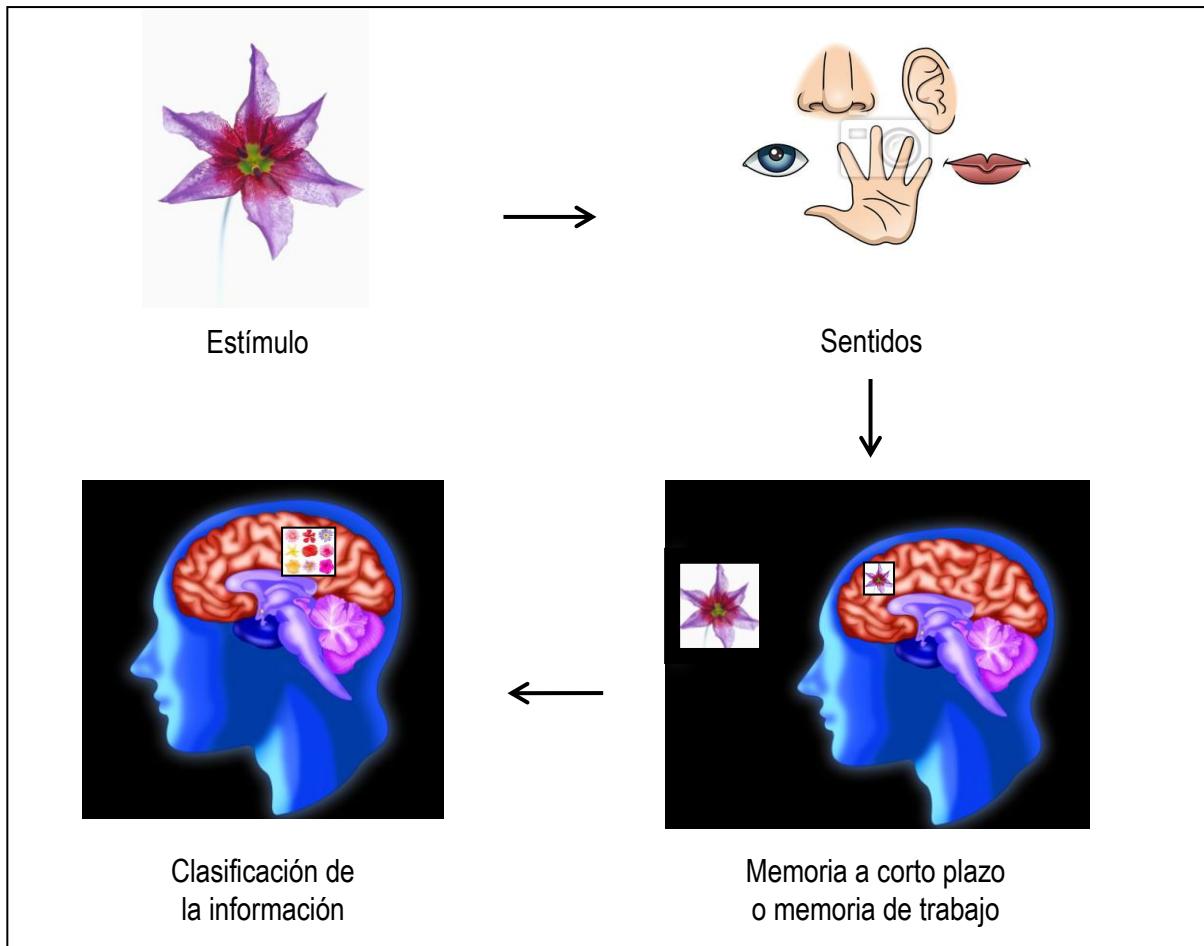
trabajo y años más tarde se dedicó a la creación de sistemas inteligentes con capacidad de adaptación. Falleció en 1992. Simon, Herbert. “Allen Newell, 1927-1992. Biographical Memoir”. *National Academies Press*. National Academy of Sciences. <http://www.nasonline.org/> Consulta: 27 de enero de 2013.

⁴⁸ Herbert A. Simon nació en Milwaukee en 1916. Recibió el Premio Nobel de Economía en 1978 por sus trabajos sobre los procesos de elección y la teoría de la decisión. En 1965 fundó el Departamento de Ciencias de la Computación en el Instituto de Tecnología Carnegie. Sus principales obras son *Conducta Administrativa*, *Administración Pública* y *modelos de pensamiento*. Falleció en 2001. Herbert A. Simon. “*Autobiography*”. <http://www.nobelprize.org>. Consulta: 29 de enero de 2013.

⁴⁹ George A. Miller nació en Virginia Oeste el 3 de febrero de 1920. Doctor en psicología por la Universidad de Harvard y autor de “*El mágico número siete, más o menos dos*” en donde expone algunos de los límites de nuestra capacidad para procesar información y sostiene que los seres humanos tenemos la capacidad como canal de información limitada a siete (más o menos dos) ítems simultáneos. Falleció en 2012. Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 40.

⁵⁰ Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Págs. 162.

Para acomodar la información, la mente parte de los patrones que tiene la percepción para clasificarla, dando un significado al estímulo y almacenando la información que acaba de recibir con la información que ya se encontraba almacenada en la memoria a largo plazo (MLP), de acuerdo a los patrones que la mente encuentre comunes con otros conocimientos.



Esquema 4. Procesamiento de la información⁵¹.

La mente almacena la información igual que los archivos de una computadora, guardando los conocimientos de acuerdo a ciertas características como el tipo de programa al que pertenecen (Word, Excel, autocad), las palabras

⁵¹ Esquema propio a partir de las ideas del procesamiento de información.

clave o importantes (teoría, aprendizaje, conocimiento) o algún rasgo importante que reconozca en la información.

Al igual que los archivos de un procesador la información del cerebro puede guardarse en más de una clasificación, por ejemplo, si alguien no recuerda que su profesora de segundo año de primaria se llamaba Azucena, quizá lo haga si alguien le da una pista como “piensa en flores”, con lo que comenzará a repasar los nombres de las flores que conoce hasta dar con el nombre que está buscando⁵².

Los procesos cognitivos de los seres humanos pueden descomponerse en procesos cognitivos más simples e independientes reduciéndolos a las unidades mínimas de las que están compuestos y que se encuentran unificados por medio de la sintaxis⁵³.

Aunque a diferencia de los conductistas el procesamiento de información se enfoca en los procesos mentales internos, también recurre a las asociaciones entre estímulos y respuestas para explicar la conducta humana⁵⁴.

⁵² Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Págs. 163-166.

⁵³ En el Diccionario de la Real Academia Española aparece la palabra sintaxis con dos significados a partir de sus funciones: Gramatical (Parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar las oraciones y expresar conceptos) e Informática (Conjunto de reglas que definen las secuencias correctas de los elementos de un lenguaje de programación). <http://www.rae.es/rae.html> Consulta: 30 de enero de 2013.

⁵⁴ Para Dale Schunk el procesamiento de información corresponde a las teorías cognitivas en virtud de que se interesa más por los procesos internos del pensamiento que por las manifestaciones externas de la conducta. Schunk, Dale. *Op. Cit.* Pág. 232. Sin embargo, nosotros coincidimos con Juan Ignacio Pozo, quien postula que el procesamiento de información es una teoría asociacionista debido a que considera al sujeto como pasivo, reproductivo y estático, que se limita a responder a los cambios de su entorno sin modificar sus estructuras internas y que cuando requiere dar una respuesta ante una situación específica, busca dentro de las estructuras que tiene aprendidas cual es la mejor pero no elabora ninguna nueva, por lo que aun cuando el procesamiento de información manifiesta explicar la forma en que se desarrollan los procesos cognitivos, en realidad elabora esquemas y supuestos con base en los resultados arrojados por el conductismo intentando explicarlos a partir del funcionamiento de una computadora y que además con los cambios tan rápidos en computación las explicaciones de esta teoría se vuelven obsoletas rápidamente. Pozo, Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 57. Con relación a nuestro trabajo, nosotros ubicamos el procesamiento de información en las teorías asociacionistas debido a que corresponde con la

Dentro de los seguidores del procesamiento de información algunos consideran la analogía entre el pensamiento humano y la computadora únicamente como una metáfora (versión débil) mientras para otros esta analogía explica completamente los procesos cerebrales como sistemas de procesamiento de propósitos generales, funcionalmente equivalentes, que intercambian información con su entorno mediante la manipulación de símbolos (versión fuerte).⁵⁵

b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Partiendo de la analogía entre la forma en que la mente humana procesa la información que recibe a través de los sentidos y la forma en que una computadora procesa la información que le es introducida, esta teoría concibe el aprendizaje como el almacenamiento y la asociación de conocimientos a partir de patrones que estos últimos tengan en común.

A partir de lo anterior, para la enseñanza de la investigación jurídica sería necesario desde el procesamiento de información lo siguiente:

1) Al considerar la mente humana como un procesador de información que almacena los datos de acuerdo a una clasificación, el que el profesor elija junto con los estudiantes los conceptos clave de una investigación específica antes de iniciarla, les permitirá formar las estructuras mentales básicas que posibiliten el desarrollo posterior del trabajo, permitiéndoles también no perderse en toda la información existente sobre el tema elegido. A partir de estos conceptos clave, se pueden construir cuadros sinópticos y mapas mentales con las palabras y frases más importantes del trabajo de investigación, lo que permitirá al alumno construir

teoría del conocimiento del empirismo, que nos indica que los conocimientos se forman a partir de asociaciones de ideas que entran a través de los sentidos y no en la teoría racionalista para la que los conocimientos son preexistentes.

⁵⁵ Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 106.

nuevas conexiones entre los conocimientos con los que ya cuenta, plasmando ideas originales y nuevas perspectivas a su trabajo.

2)Elaborar un anteproyecto al inicio de la investigación, consultarlo de forma continua y modificarlo conforme a los avances del trabajo permitirá al alumno conectar la nueva información que vaya construyendo para su investigación con la información ya existente, lo que le permitirá avanzar de forma más rápida y segura en la elaboración de su trabajo. El profesor debe revisar continuamente los cambios al anteproyecto realizados por el alumno y sugerir nuevas modificaciones de acuerdo al avance de la investigación.

Concluido el análisis acerca de las teorías del aprendizaje asociacionistas y sus derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica, continuaremos con el análisis de las teorías mediacionales, que consideran que el aprendizaje se da a partir de la construcción y reconstrucción de ideas.

2. Teorías mediacionales.

Consideran al sujeto como una globalidad o totalidad, por lo que sus procesos de pensamiento no pueden ser descompuestos en elementos de análisis, siempre son parte de un ente completo inseparable.

De forma contraria a las teorías asociacionistas, las teorías mediacionales buscan la explicación de cómo se construyen condicionados por el medio, los esquemas mentales que producen las conductas externas de los individuos, considerando que es a partir de su organización cognitiva interna, como los sujetos interpretan la realidad y proyectan sobre ella los significados que van construyendo.

El aprendizaje es un proceso dialéctico en donde el mundo exterior impacta las estructuras internas del sujeto y el sujeto interpreta la realidad a partir de sus estructuras mentales particulares.

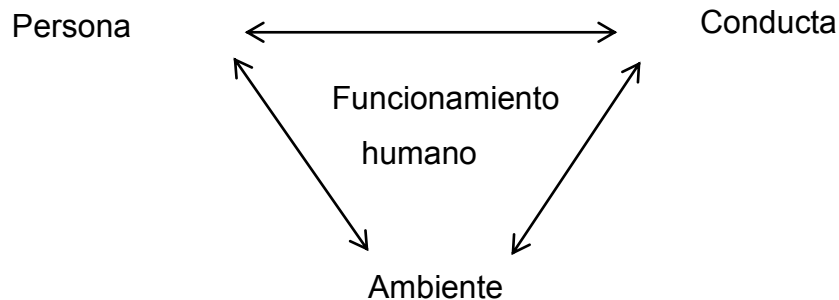
Las teorías del aprendizaje que pertenecen a este enfoque son:

- A. El aprendizaje social o condicionamiento por imitación de modelos.
- B. La teoría de la Gestalt.
- C. El constructivismo, dividido en la psicología genético – cognitiva y la psicología genético – dialéctica.⁵⁶

A. El aprendizaje social o condicionamiento por imitación de modelos.

a. Aportaciones principales.

El principal exponente de esta teoría es el psicólogo y pedagogo Albert Bandura⁵⁷, para quien el funcionamiento humano depende de interacciones recíprocas entre factores personales, conductas y acontecimientos ambientales, tal como podemos ver en el siguiente esquema:



Esquema 5. Modelo de causalidad de reciprocidad triádica.⁵⁸

⁵⁶ Para algunos autores existe una tercera corriente en las teorías del aprendizaje llamada intuicionismo, que parte de que el conocimiento se da por intuición o comprensión profunda de algo por una especie de visión rápida intelectual, pero para llegar a este tipo de conocimiento requerimos necesariamente del asociacionismo y de los razonamientos, por lo que no aporta una nueva concepción de cómo aprende el ser humano y no la analizaremos en la presente investigación. García Pereyra, Rutilio. *Op. Cit.* Pág. 14.

⁵⁷ Albert Bandura nació en 1925 en Alberta Canadá. Recibió un doctorado en psicología clínica en la Universidad de Iowa. Entre sus obras destacan: Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognoscitiva social y Autoeficacia: el ejercicio del control. “Albert Bandura”. Universidad de Iowa. En línea: <http://www.iowalum.com/daa/bandura.html>. Consulta: 06 de marzo de 2013.

⁵⁸ Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Pág. 157.

Los aprendizajes a partir de este esquema pueden ser de dos tipos:

- **Aprendizaje en acto.**

Ocurre de manera activa, a través del hacer real en el que los individuos aprenden directamente las consecuencias de sus propios actos. Las consecuencias de las conductas exitosas se conservan, las que conducen al fracaso se modifican o descartan.

- **Aprendizaje vicario.**

Se da mediante la observación del desempeño de modelos, ya sea en vivo, de manera simbólica o de manera electrónica, por lo que es el más utilizado en educación formal.

El ambiente o entorno social en el que se desenvuelven los individuos les permite a través de la observación de conductas de otras personas aprender también nuevas experiencias que se quedan almacenadas en su cerebro sin necesidad de haberlas vivido directamente. Estas experiencias reaparecen cuando necesita utilizar lo aprendido, permaneciendo en su memoria de manera latente hasta que requiere dar una respuesta a una situación específica o solucionar un problema.⁵⁹

A través de la observación de conductas también se aprende a imitar modelos que se internalizan para enfrentar situaciones similares, aprendiendo de ciertos sujetos específicos las acciones necesarias para enfrentar una situación, lo cual vuelve a la relación alumno – maestro en un pilar básico en la formación de los estudiantes, pues el tener buenos y comprometidos profesores, los llevará a

⁵⁹ La mayoría de las personas nunca han sido picadas por una víbora, sin embargo a partir de los libros de texto, los medios de comunicación, etc., los sujetos saben cuales son las consecuencias que tendrá la picadura si en algún momento se encuentran frente a este animal, por lo que tenderán a huir de él.

desean alcanzar las metas que ellos ya han alcanzado, motivándolos a mejorar su desempeño académico.

Por el contrario, el tener profesores que no dominen su materia o no tengan una didáctica adecuada para impartir su clase, suele desmotivar a los alumnos a asistir a clases, obtener buenas calificaciones e incluso puede llegar a ser un factor decisivo en su elección de carrera el tipo de profesores que les impartió cada materia durante su vida escolar.

A partir de lo anterior el aprendizaje es definido como “una actividad en la que el conocimiento se organiza a nivel cognoscitivo como representaciones simbólicas que sirven como guías para la acción”.⁶⁰

Este aprendizaje y el cómo se utiliza lo aprendido (el desempeño) son cosas distintas, pues esto último dependerá del valor⁶¹ que se le asigne a los nuevos conocimientos obtenidos, las metas personales que se tengan y la autoeficacia⁶² de cada persona, siendo la motivación el factor más importante para realizar una tarea acertadamente.

Las creencias que el individuo tiene inculcadas sobre su autoeficacia influyen en el logro de conductas como la selección de tareas, la perseverancia, el nivel de esfuerzo para desempeñar una tarea y la adquisición de habilidades.

Cuando el profesor asigna nuevas tareas a los estudiantes, da seguimiento a sus progresos y se los hace saber, estos pueden advertir el avance logrado en su

⁶⁰ Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Pág. 159.

⁶¹ Para Bandura, el valor se refiere a la importancia o utilidad percibida del aprendizaje, las acciones de los individuos reflejan sus preferencias. Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Pág. 161.

⁶² Las propias capacidades percibidas para aprender o ejecutar conductas a ciertos niveles, es lo que el individuo cree que es capaz de hacer. Las creencias de autoeficacia en el individuo representan un mecanismo cognitivo que hace las veces de mediador entre el conocimiento y la acción y determina (junto con otras variables) el éxito de las acciones propias. Pascual Lacal, Pedro Luís. “Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje”. *Revista Innovación y experiencias educativas*. Núm. 23, España, CSI-F, 2009. Pág. 5.

aprendizaje, lo que se vuelve un motivador intrínseco para continuar con sus estudios.

b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Para el aprendizaje social o condicionamiento por imitación de modelos existen dos formas de obtener conocimientos, el aprendizaje en acto, obtenido mediante las acciones que realizan los sujetos directamente y por el cual aprenden las consecuencias de sus actos, y el aprendizaje vicario, que se obtiene por la observación de conductas realizadas por otras personas, adquiriendo aprendizajes latentes que el individuo no es consciente que tiene, pero aparecen cuando requiere dar una respuesta ante una situación parecida y aprendizajes por imitación de modelos, en los que el sujeto internaliza las conductas de algunos sujetos específicos para actuar como ellos en situaciones parecidas.

A partir de estos supuestos el aprendizaje es definido como la organización del conocimiento como experiencias simbólicas que sirven como guías para la acción y que son seleccionadas por el individuo de acuerdo al valor que le asigna a cada uno de los conocimientos que va interiorizando, siendo esta la principal motivación que tenga para realizar tareas sobre estos conocimientos acertadamente.

El profesor puede apoyar este aprendizaje haciéndole saber a los alumnos los avances que van obteniendo, volviendo este factor de aprender nuevas cosas el motivador intrínseco para avanzar en sus estudios.

A partir de estos supuestos, tenemos que algunas derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica son:

1. Cuando nos encontramos en los libros ejemplos de cómo resolver un problema acompañados de una explicación, aprendemos habilidades y estrategias generales que se pueden utilizar para resolver una amplia gama de problemas de naturaleza similar. Si lo trasladamos a la investigación, la revisión de

investigaciones ya realizadas, permitirá a los alumnos tener contacto directo con la estructuración de los índices, la redacción del aparato crítico, el armado de los capítulos, etc., pasando de un conocimiento abstracto dentro de un salón de clases, a experiencias sobre el trabajo realizado por otros investigadores, de donde podrán obtener ideas sobre cómo construir su propio trabajo.

2. Los alumnos por lo general eligen a los profesores con los que se sienten más identificados por los temas que trabajan, su forma de impartir clases, el interés que demuestran por sus alumnos, etc., por lo que seguramente imitarán de sus profesores de las materias de investigación muchos aspectos académicos y personales que conocerán de ellos a través del curso. El paso del alumno por esta materia determinará su interés en continuar realizando investigaciones, por lo que el profesor debe cuidar sus actitudes frente al grupo y no demeritar la investigación jurídica en ningún momento, sino proponer actividades que permitan al alumno reconocer a buenos investigadores en este campo del conocimiento.

B. Teoría Gestalt.

a. Aportaciones principales.

El término *Gestalt* proviene del idioma alemán y puede traducirse como configuración, forma o estructura.⁶³

Según esta teoría nuestro cerebro no capta elementos independientes en el entorno, sino que a través del fenómeno de cierre forma estructuras completas, observando triángulos, círculos o cuadrados y no líneas unidas en un vértice, ve la totalidad de la forma, muchos libros organizados en estanterías dentro de un cuarto por ejemplo, forman una biblioteca.

Cuando no es posible observar la totalidad de la imagen, el cerebro proyecta e imagina que es lo que no puede ver en ese momento y le asigna una forma,

⁶³ Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 170.

como en las portadas de las películas, donde solamente la parte de un todo es observable y la mente le asigna los valores faltantes.

Los principales representantes de esta corriente son Köhler, Wertheimer y Koffka⁶⁴, para quienes el conocimiento no puede tener una naturaleza acumulativa o cuantitativa, por lo que las actividades o conductas de los individuos no pueden descomponerse en una serie de partes separadas arbitrariamente por quien realiza el análisis, es necesario estudiar el significado de las conductas a partir de unidades de análisis que deben ser totalidades significativas o *gestalten*.

Los postulados de esta teoría en el área educativa tienen ventajas y desventajas muy marcadas, entre las que destacan:

1. Ver la estructura global de los hechos o conocimientos le da mucha más importancia a la comprensión que a la simple acumulación de los mismos. No se trata de dar buenas y malas respuestas en un examen, de comprender una parte del tema o de la materia, sino de visualizarla como una totalidad o conjunto que requiere ser analizado, no memorizado.⁶⁵

Sin embargo, para poder realizar el análisis de un tema en particular es necesario descomponer un todo en partes más simples, lo que va en contra de los postulados de la Gestalt que considera que se deben captar los rasgos estructurales de la situación, no los elementos que la componen, ya que la

⁶⁴ Max Wertheimer (1880-1943) Psicólogo checo, nacionalizado estadounidense. Estudió leyes en Praga antes de ir a Berlín a estudiar psicología. Sus principales publicaciones son *Algunos problemas en las teorías éticas*, *Pensamiento productivo* y *Teoría de la Gestalt e Investigación Social*. Kurt Koffka (1886-1941) Psicólogo alemán autor de *El desarrollo de la mente* y *Principios de psicología Gestalt*. Wolfgang Köhler (1887-1967). Psicólogo nacido en Estonia, discípulo de Max Planck y autor de *Psicología de la Gestalt*, *El lugar del valor en un mundo de hechos y Dinámica en psicología*. Fallas Vargas, Fabrizio. "Gestalt y aprendizaje". *Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica*. Volumen 8, N° 1, Costa Rica, 2008. Pág. 2.

⁶⁵ Para esta corriente, la inteligencia es la facultad de percibir el campo y organizar sus elementos en orden a una solución creativa a partir de un problema no resuelto, reestructurando las nuevas ideas con las preexistentes, por lo que no es posible que el aprendizaje sea solamente acumulación de información. *Ibidem*. Pág. 4.

solución de problemas y el aprendizaje no se obtendrán por asociación de elementos próximos entre sí, sino por la comprensión de la estructura global.

2. El aprendizaje se da cuando ocurre una reestructuración en la mente del individuo a partir de la toma de conciencia de los rasgos que componen un tema o problema, lo que desequilibra la estructura preexistente. Este proceso es denominado *insight* o comprensión súbita⁶⁶, que se da cuando se obtiene un conocimiento nuevo que obliga a la reorganización de los conocimientos que ya existían.

Estos conocimientos llegarán a la mente del individuo a partir de la reflexión sobre los mismos y no mediante el proceso de ensayo y error del que habla la teoría conductista, pues los intentos continuos de realizar algo no serán realizados de forma aleatoria, sino a partir de comprobaciones estructurales de hipótesis significativas para el sujeto.⁶⁷

Esta postura con respecto al aprendizaje hace difícil la planeación de estrategias educativas, debido a la complejidad que representa poder reflexionar sobre un tema sin poder descomponerlo en varias partes⁶⁸.

⁶⁶ El insight es similar a cuando decimos que a alguien “le cayó el veinte”, es decir, cuando la estructura se acomoda de forma repentina en nuestros esquemas mentales preexistentes, creando una nueva estructura. El ejemplo que comúnmente utilizan los gestaltistas es el “eureka” de Arquímedes, cuando al estar tomando un baño se le ocurre de pronto la idea de cómo saber si la corona del rey está hecha en su totalidad de oro, sumergiendo en el agua un pedazo de oro del mismo peso que la cantidad que se debió haber utilizado para fabricar la corona. *Ibidem*. Pág. 4-5.

⁶⁷ Si vamos conduciendo un automóvil y de pronto perdemos el camino hacia el lugar a donde nos dirigimos, para la teoría conductista tomaremos caminos aleatorios hasta que por azar encontremos el adecuado. Para los gestaltistas nuestro cerebro construirá hipótesis acerca del camino correcto antes de tomar alguno y ese es el que seguiremos.

⁶⁸ Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 173.

b. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Para la teoría Gestalt la mente capta totalidades, no partes aisladas de un todo, a partir del fenómeno de cierre, que dota de sentido a todo lo que el cerebro capta.

La educación a partir de estos postulados busca que los alumnos visualicen el conocimiento de la materia como una totalidad que requiere de la reflexión y no de la memoria para ser aprendida. Sin embargo, al no poder descomponer el todo en partes, resulta muy complejo poder reflexionar sin analizar los temas.

Por lo anterior, de la teoría Gestalt podemos derivar los siguientes lineamientos para el aprendizaje de la investigación jurídica:

1. Contemplar un trabajo de investigación como un todo y no como una serie de procedimientos difíciles de entender y sin un sentido u objetivo claro, podría motivar a los estudiantes a buscar temas que los apasionen y entender la investigación como un proceso completo e interesante.

2. La comprensión real de los problemas que el alumno planteará en su trabajo de investigación puede hacer que le sea más sencillo realizarlo, pues al tener un conocimiento real del tema desde que realiza el planteamiento del problema, no buscará únicamente rellenar su investigación con material que “le parezca” que puede ser útil o con pedazos inconexos de trabajos ya publicados acerca del tema, sino que buscará encontrar una solución real al problema que está planteando.

Debido a la complejidad que presenta el poder estar completamente de acuerdo con una postura respecto a cómo se obtiene el aprendizaje, si este se da a partir de la asociación de ideas simples que forman ideas complejas o a partir de ideas innatas, preexistentes en la mente de los seres humanos, existen algunas teorías que aunque forman parte de las teorías mediacionales que consideran que entre el objeto por conocer y el sujeto que conoce median las estructuras del

sujeto, son más flexibles en tanto que consideran que en los procesos de aprendizaje también intervienen factores ambientales y no únicamente las estructuras internas del sujeto.

C. Constructivismo.

El constructivismo es una corriente del aprendizaje que tiene como objetivo principal explicar los mecanismos mediante los cuales la mente construye nuevos conocimientos.

Existen varias teorías dentro de esta corriente, divididas de acuerdo al grado de importancia que le dan a la influencia del mundo externo en la construcción de las estructuras internas del sujeto, siendo las principales:

PERSPECTIVA	PREMISAS	REPRESENTANTE
Endógena o cognitiva	El conocimiento no es resultado directo de las interacciones del individuo con el ambiente, es desarrollado a través de la abstracción cognoscitiva, de la reelaboración que el individuo realiza a partir de los elementos que obtiene del mundo exterior, acomodándolos a sus estructuras previas. La estructura interna del sujeto es lo primordial para esta corriente	Jean Piaget
Dialéctica	El conocimiento es el resultado de las contradicciones que se generan entre las construcciones mentales de los sujetos y su interacción con el entorno. La interacción entre el sujeto y su ambiente es lo primordial para este enfoque	Lev Vigotsky, David Ausubel

Esquema 2. *Perspectivas constructivistas. Schunk, H. Dale. "Teorías del aprendizaje"*⁶⁹.

⁶⁹ Este autor considera que son tres y no dos las perspectivas del constructivismo, siendo la primera la exógena, en donde el conocimiento representa una reconstrucción del mundo externo adquirido a través de las experiencias, la exposición a modelos y la enseñanza, y es preciso en la medida en que refleja la realidad externa. Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Pág. 232. Esta primera

a. Psicología genético-cognitiva.

a1. Aportaciones principales.

Jean Piaget⁷⁰ es el principal representante de esta corriente y dedicó su vida a buscar la explicación biológica del desarrollo del conocimiento a través del estudio de la evolución de la inteligencia en los seres humanos, elaborando a partir de este una teoría de estadios o etapas de secuencia fija ligadas al desarrollo biológico⁷¹. Estas etapas son:

ETAPA	EDAD	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS
Sensoriomotriz	Nacimiento – 2 años	Conocimiento del mundo a través de las capacidades sensoriales y motrices. Formación de primeras imágenes mentales.
Preoperacional	2 a 7 años	Desarrollo de habilidades verbales. Operaciones mentales básicas.
Operaciones concretas	7 a 11 años	Primeras operaciones lógicas a partir de ejemplos en el mundo real o utilizando algo tangible, aunque son vagas e irreversibles ⁷² . Comprensión de la conservación ⁷³ .
Operaciones formales	11 años en adelante	Desarrollo de habilidades lógicas del razonamiento hipotético-deductivo.

Esquema 6. Etapas del desarrollo. Schunk, H. Dale. "Teorías del aprendizaje".

perspectiva estaría representada por la teoría del procesamiento de información que nosotros ubicamos dentro de las teorías asociacionistas por las razones ya expuestas.

⁷⁰ Jean Piaget nació el 9 de agosto de 1896 en Neuchâtel, Suiza. A los once años de edad publicó su primer artículo en una revista de Historia Natural titulado "Un gorrión albino". Doctor en biología, su interés primordial se centró en relacionar la epistemología con la biología a través de la psicología. Fue Co-director del Departamento de Educación de la UNESCO entre 1929 y 1967 y cuenta con más de 50 libros y 500 escritos publicados, como "Introducción a la epistemología genética", "Psicogénesis y la historia de la ciencia" y "Equilibración de las estructuras cognitivas". Jean Piaget Society. <http://www.piaget.org/aboutPiaget.html>. Consulta: 16 de febrero de 2013.

⁷¹ En la actualidad los estadios de Piaget han perdido vigencia debido a que los niños tienen un desarrollo motriz más avanzado y más rápido que los niños de épocas anteriores, sin embargo, siguen manteniendo la misma secuencia al momento de adquirir los aprendizajes. Garzón, Carlos. "La vigencia de la obra de Jean Piaget. Una revisión hemerográfica". *Educere*. Vol. 3, N° 9, junio. Venezuela, Universidad de los Andes, 2000. Págs. 16-19.

⁷² La reversibilidad es la capacidad de la mente para ser capaz de ir de una serie de acciones o cambios hacia adelante o hacia atrás. La mente es capaz de realizar procesos reversibles cuando puede regresar a etapas que anteriormente había visitado. Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Pág. 238.

⁷³ La conservación para Piaget es la capacidad de comprender que la cantidad se mantiene igual aunque varíe su forma. *Ídem*.

Estudios recientes y la práctica diaria nos indican que existen factores ambientales como la edad a la que se comienza a asistir a la educación formal, el lugar en donde el sujeto se desarrolle (ciudad, campo, etc.) entre otros, que inciden en la edad en la que el individuo entra y se desarrolla en cada una de las etapas, o que se puede estar en dos etapas a la vez, sin embargo, esta teoría sigue teniendo vigencia en virtud de que nos permite identificar ciertas características en el desarrollo de los sujetos en un momento dado, es decir, nos explica no sólo como conocemos el mundo, sino también como cambia nuestro conocimiento sobre el mundo⁷⁴.

Para este autor el progreso cognitivo está regido por un proceso de equilibración y el aprendizaje se producirá cuando tenga lugar un desequilibrio o un conflicto cognitivo. Este desequilibrio se da en las estructuras internas del sujeto cuando el individuo recibe información nueva de su medio y la interpreta para acomodarla en sus esquemas mentales preexistentes.

De esta forma tenemos que el proceso de equilibración se da en primer lugar a partir de la asimilación, definida como “la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo” y la acomodación que es “cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan”⁷⁵.

El progreso de las estructuras cognitivas está basado en una tendencia a un equilibrio creciente entre estos dos procesos, cuando un nuevo conocimiento se aprehende a partir de la asimilación, necesitará ser incorporado y modificará la estructura precedente desequilibrándola.

⁷⁴ Munari, Alberto. “Jean Piaget”. En: Morsy Zaghoul (Coord.) *Op. Cit.* Págs. 74-79.

⁷⁵ Pozo, Ignacio. *Op. Cit.* Págs. 178-180.

Una vez que se forma la nueva estructura esta vuelve al estado de equilibrio, hasta el momento en que se asimile un nuevo conocimiento, siendo este el proceso de aprendizaje para esta teoría.

Al ser el aprendizaje un proceso de equilibración a partir de la asimilación y la acomodación, para este autor es imposible que este se produzca sin actividad por parte del alumno, ya que para que pueda hacer suyo el conocimiento es necesario que sea reconstruido o redescubierto por el propio alumno, la inteligencia procede de la acción⁷⁶.

Para este autor, si les explicamos a los alumnos las partes en las que se descomponen los contratos, debemos mostrarles un contrato físicamente y rebasar la explicación abstracta de lo que es.

Sin embargo, no debemos confundir la actividad del alumno, que implica el contacto directo con el objeto de conocimiento, con la invención por parte de los profesores de dinámicas al azar en donde se logra no dar clases expositivas, pero no se logran mejores aprendizajes de los estudiantes.

a1. Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Para la teoría de la psicología genético – cognitiva, el aprendizaje es un proceso de equilibración continua entre la asimilación y la acomodación, que permite la incorporación de nuevos conocimientos a la estructura cognoscitiva del sujeto y es necesaria la actividad de este al tener contacto directo con el objeto del conocimiento para que los conceptos nuevos sean asimilados y se acomoden en las estructuras preexistentes.

⁷⁶ Para Piaget la inteligencia es la capacidad de adaptarse al medio, que se da cuando el sujeto equilibra sus estructuras y emite una respuesta de acuerdo a sus circunstancias. Munari, Alberto. “Jean Piaget”. En: Morsy Zaghoul (Coord.) *Op, cit.* Pág. 80.

A partir de lo anterior, tenemos que para la enseñanza de la investigación jurídica, esta teoría nos puede aportar:

1. Para que se produzca el aprendizaje es necesario un proceso de desequilibrio, un nuevo conocimiento que reacomode la estructura existente, por lo que es muy importante que el profesor logre que el alumno se plantee dudas acerca del conocimiento que está construyendo y encuentre dentro de estos desequilibrios el tema de investigación que quiera trabajar, de acuerdo a la importancia que le genere el reacomodar la estructura que se desequilibró con la asimilación de un nuevo conocimiento que le genere dudas o lo invite a estudiarlo desde una nueva perspectiva.

2. Para la correcta asimilación de los nuevos conocimientos, es necesario que el alumno este en contacto directo con el objeto de conocimiento, para que pueda acomodarlo en la estructura correcta de su pensamiento. Para ello es necesario que realice actividades acerca de la investigación jurídica que le permitan comprenderla y que rebasen la práctica expositiva, ya que será sumamente complejo que asimile las distintas actividades que tiene que realizar anotando sus nombres en el cuaderno. Al ser la investigación un conocimiento de tipo teórico – práctico, la metodología a utilizar debe tener las mismas características.

b. Psicología genético-dialéctica.

b1. Teoría sociocultural. Lev Vigotsky.

b1.1 Aportaciones principales.

Lev Vigotsky⁷⁷ busco a través de su teoría reconciliar la postura mecanicista de las teorías asociacionistas con la postura cognitiva adoptada por las teorías mediacionales.

⁷⁷ Lev Semionovich Vigotsky nació en Orsha, Bielorrusia en 1896. Estudió derecho, filosofía e historia en Moscú. Debido a su formación tenía gran interés en los problemas del signo y el significado, que desarrolla posteriormente en el campo de la psicología. Sus obras principales son

Los aspectos centrales de su teoría se dividen en tres ideas básicas:

1. Los procesos psicológicos superiores (PPS) tienen un origen social.
2. Existen instrumentos de mediación que colaboran en la constitución de dichos procesos.
3. Los PPS deben estudiarse según sus procesos de constitución, es decir, desde una perspectiva genética.

Respecto al primer punto, el autor considera que el desarrollo de los seres humanos se divide en una línea natural y una línea cultural.

La línea de desarrollo natural es la encargada de la constitución de los procesos psicológicos elementales, que son regulados por mecanismos biológicos y compartidos por otras especies superiores. Son las formas elementales de memorización, de actividad senso-perceptiva, de movimiento corporal, etc.

La línea de desarrollo cultural permite la constitución de los procesos superiores específicamente humanos, englobando todos los procesos que el niño interioriza a partir de su interacción con su medio social. Son la memoria lógica, el pensamiento verbal y conceptual, la atención voluntaria, el lenguaje hablado y escrito, etc.⁷⁸

Ambos procesos son interdependientes, progresivos y vinculantes, los avances en una de las líneas repercuten necesariamente en la otra, pues para evolucionar la línea cultural requiere de la maduración biológica y esta a su vez

Investigación en psicología, Desarrollo de las funciones psicológicas superiores y Pensamiento y lenguaje. Falleció en 1934. Ivic, Iván. "Lev Semionovich Vigotsky". En: Morsy Zaghloul (Coord.) *Op. Cit.* Págs. 97-100.

⁷⁸ Baquero, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar.* 2ª ed. Argentina, Aique Grupo Editor, 1997. Págs. 3-6.

modifica sus estructuras en virtud de los conocimientos y aprendizajes que recibe de la línea cultural⁷⁹.

Respecto a los instrumentos de mediación, para este autor el sujeto no se limita a responder a los estímulos que le presenta su medio sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Para que esto suceda es necesaria la presencia de instrumentos que realizan una mediación entre el estímulo y la respuesta modificando el estímulo, no limitándose a responder de modo reflejo o mecánico como supone el conductismo, sino actuando sobre él.

La actividad del sujeto es un proceso de transformación del medio a través del uso de instrumentos⁸⁰.

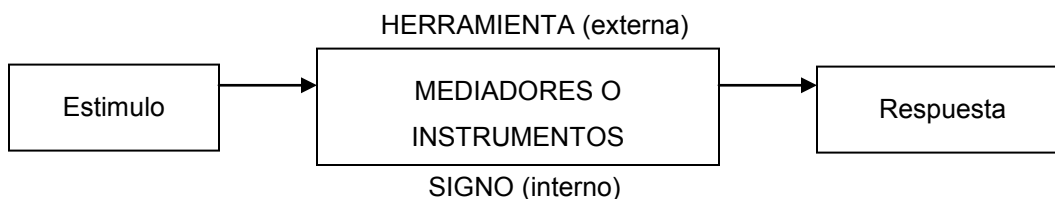
Existen dos clases de instrumentos:

1. Herramientas. Actúan materialmente sobre el estímulo, modificándolo. Son las expectativas y conocimientos previos del alumno que transforman los estímulos informativos que le llegan del contexto. Están externamente orientadas y su función es orientar la actividad del sujeto hacia los objetos. Son proporcionadas por la cultura.

2. Signos o símbolos. También proporcionados por la cultura, pero no modifican materialmente al estímulo, sino a la persona que lo utiliza como mediador. Están internamente orientados. Ejemplo de este signo o símbolo es el lenguaje hablado.

⁷⁹ Las estructuras mentales son modificadas cuando el individuo adquiere la capacidad de leer y escribir, los conceptos científicos, las operaciones de cuantificación lógicas, etc., y es por ello que considera la interacción social como parte del desarrollo del individuo, pues gran parte de sus habilidades no pueden ser adquiridas de forma natural, es necesaria la interacción con otros sujetos. La educación desde esta perspectiva tiene en el desarrollo del sujeto un papel trascendente, ya que no se limita solamente a ejercer una influencia en los procesos de desarrollo, sino que reestructura todas las funciones del comportamiento. Ivic, Iván. "Lev Semionovich Vigotsky". En: Morsy Zaghloul (coord.) *Op. Cit.* Págs. 103-105.

⁸⁰ Los instrumentos son mediadores que transforman la realidad en lugar de imitarla y tienen como función modificar activamente las condiciones ambientales, no adaptarse pasivamente a ellas. Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 194.



ESQUEMA 7. El ciclo de actividad según Vygotsky⁸¹

El conocimiento va del exterior del sujeto al interior, a través de un proceso de internalización o transformación de las acciones externas y sociales a acciones internas psicológicas, comenzando siempre siendo un objeto de intercambio social y convirtiéndose en intrapersonal cuando el sujeto lo interioriza.

El proceso de aprendizaje es entonces “una internalización progresiva de instrumentos mediadores, que se inicia en el exterior y más adelante se transformará en procesos de desarrollo interno⁸².”

Al comenzar el aprendizaje en el exterior, el énfasis de la enseñanza debe estar en las actividades socialmente significativas, destacando la interacción de los factores interpersonales (sociales), histórico – culturales, en virtud de que la interacción con las personas en el entorno, como los grupos de aprendizaje o en colaboración estimula el crecimiento cognoscitivo.

A esta capacidad de aumentar el aprendizaje a partir de la interacción social Vigotsky la denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) definida como “la distancia entre el nivel actual del desarrollo, determinada mediante la solución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por

⁸¹ Esquema propio con base en las ideas de Lev Vygotsky.

⁸² Pozo Juan Ignacio. *Op. Cit.* Págs. 194-197.

medio de la solución de problemas bajo la guía adulta o en colaboración con pares más capaces”⁸³.

Esta zona representa la cantidad de aprendizaje que un estudiante puede lograr en las condiciones de instrucción apropiadas y representa la idea marxista de la actividad colectiva, en la cual aquellos que saben más o son más hábiles comparten ese conocimiento o habilidad para realizar una tarea con aquellos que saben menos⁸⁴.

b.1.2 Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Para Vigotsky los seres humanos se desarrollan a partir de una línea natural y una línea cultural que se entrelazan y construyen los procesos psicológicos superiores, siendo en este contexto la socialización un proceso básico para el desarrollo de los sujetos, pues a partir de ella se dan la adquisición del lenguaje, la formación de conceptos, etc.

El sujeto actúa sobre los estímulos que recibe del exterior transformándolos, mediante las herramientas que son externas y los signos o símbolos que son internos.

La capacidad de aprendizaje de un sujeto se potencializa a partir de la interacción social y la actividad colectiva. A esta diferencia en el aprendizaje Vigotsky la denomina zona de desarrollo próximo.

A partir de lo anterior, tenemos que para la enseñanza de la investigación jurídica la teoría de Vigotsky nos aporta que:

1. Para lograr una mejor comprensión de los procesos requeridos para realizar una investigación, se requiere que los alumnos socialicen el conocimiento

⁸³ *Ibidem*. Pág. 243.

⁸⁴ Schunk, Dale H. *Op. Cit.* Págs. 242-243.

que están adquiriendo, a partir de actividades diseñadas por el profesor para cada punto específico que se va desarrollando en clase.

2. Los alumnos deben exponer a todo el grupo su tema elegido de investigación y contrastarlo con los temas de sus compañeros, sobre todo si tienen relación directa. Todos los alumnos deben hacer comentarios y aportar sugerencias al trabajo de sus compañeros.

3. El profesor siempre será el encargado de darles a los alumnos las herramientas, que como vimos son los mediadores externos entre los estímulos del medio y la respuesta de los estudiantes, por lo que siempre deberá dirigir los aprendizajes, hacer una introducción y un cierre a las dinámicas que se realicen, evaluar la pertinencia y los resultados de todo el trabajo que los alumnos realizan de forma objetiva, así como no permitir que las dinámicas de grupo se conviertan en momentos de relajación, o que algunos alumnos no obtengan el aprendizaje requerido pero obtengan buenas notas a partir del trabajo de otros miembros de un equipo de trabajo.

El profesor es en sí mismo una herramienta, un instrumento de mediación entre los estímulos o contenidos y las respuestas o aprendizajes de los alumnos, por lo que debe siempre ser consciente del rol que tiene dentro de un grupo y no convertirse únicamente en un observador o en un organizador de actividades, pues aun cuando es el alumno quien construye su propio conocimiento, siempre será el profesor su guía, su modelo, su referente del profesionalista en el que se quiere convertir.

4. Uno de los signos o mediadores internos más importantes es el lenguaje, por lo que el alumno deberá manifestar las ideas que tiene sobre la investigación de forma oral y escrita continuamente, realizar ensayos y trabajos escritos similares para reforzar sus conceptos sobre el tema.

b2. Aprendizaje significativo. David Ausubel.

b2.1 Aportaciones principales.

Para David Ausubel⁸⁵ la psicología educativa debe ocuparse ante todo de la naturaleza, condiciones, resultados y evaluación del aprendizaje que se realiza en el salón de clases.

Para este autor, lo más importante es reconocer los conocimientos que el alumno posee previamente y en función a esto dotarle de nuevos conocimientos que se anclen a los anteriores.

Desde esta visión, el alumno deberá relacionar los nuevos contenidos de aprendizaje activa y significativamente con sus conocimientos previos, haciéndolos parte de su estructura cognoscitiva.

Si el alumno logra este objetivo, estas nuevas estructuras le servirán para adquirir posteriormente conocimientos más complejos.

El aprendizaje es significativo cuando el estudiante tiene un conocimiento previo del contenido que se le está presentando y es capaz por ello de desentrañar el significado de los temas y adquirir conocimientos más avanzados posteriormente.

Por ejemplo, para que un estudiante pueda comprender que un convenio es “el acuerdo de dos o más personas para crear, transferir, modificar o extinguir obligaciones”⁸⁶ es necesario que con anterioridad haya comprendido lo que es una

⁸⁵ David Paul Ausubel (Brooklyn, New York 1918-2008). Estudió medicina y psicología en la Universidad de Pennsylvania y Middlesex, obtuvo el grado de Doctor en psicología del desarrollo por la Universidad de Columbia. Su frase más famosa y que nos permite resumir su teoría es: Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a solo un principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese...consecuentemente. Tasar, M. Fatih. “In memoriam”. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. Vol. 4, N° 3, agosto, 2008.

⁸⁶ Art. 1792 del Código Civil Federal.

obligación, y sólo si tiene muy claros ambos conceptos, podrá comprender posteriormente los tipos de contratos.

Si el estudiante no comprende lo que es una obligación, su conocimiento acerca de lo que es un convenio no podrá ser significativo pues se trata de un concepto vacío sin significado para él y es imposible que pueda formar nuevas estructuras cognoscitivas, por lo que los conocimientos que reciba con posterioridad sobre el tema no quedaran fijados en su estructura cognoscitiva de manera clara, serán únicamente ideas vagas.

Esta teoría del aprendizaje rompe con el modelo conductista que analizamos anteriormente, pues en el proceso del aprendizaje significativo las ideas no son relacionadas de modo arbitrario, al pie de la letra, sino que se da una relación sustancial en la que los conocimientos adquiridos se relacionan con algún aspecto existente y relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición.

Para que el aprendizaje sea significativo son necesarios dos supuestos:

1. Que el alumno manifieste una actitud de aprendizaje significativo, es decir, disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva preexistente.

Si la intención del alumno es memorizar arbitraria y literalmente los conceptos y todo el conocimiento propio de una materia en particular, el proceso de aprendizaje y los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado.

El alumno será incapaz de utilizar esos conocimientos cuando los necesite pues no le significan nada, están carentes de valor y no tienen ningún sentido para él.

Lo anterior es resultado de las experiencias de los alumnos en las que las respuestas validas en un examen son las que corresponden literalmente con lo

que “dice el libro” o lo que “dicto el profesor”, por lo que para aprobar la materia se tienen que memorizar los libros y los apuntes de clase, aunque se olvide todo lo que se memorizo saliendo del examen.⁸⁷

2. Que el material sea significativo para los alumnos, relacionable con su estructura previa de conocimiento⁸⁸.

Aunque el alumno tenga la mejor disposición de aprender, ni el proceso ni los resultados del aprendizaje serán significativos si los contenidos de la materia no están adecuadamente diseñados para que puedan ser relacionados con su estructura cognoscitiva, pues como vimos anteriormente, no tendrán una base sobre la cual construir nuevos aprendizajes.

El aprendizaje significativo se puede dar a partir de dos métodos o dimensiones, que para Ausubel son:

- La dimensión recepción-verbal significativa.

El contenido de la materia se le presenta al alumno, quien lo relaciona activa y significativamente con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y lo retiene para su reconocimiento posterior o como una base para aprender nuevos conocimientos.

Por ejemplo, para que el alumno pueda reconocer el contrato de mutuo, requerimos presentarle el artículo 2384 del Código Civil Federal⁸⁹ y al leerlo y analizarlo lo incluirá en las estructuras previas que formó sobre los tipos de contratos.

⁸⁷ Otra de las barreras para que el estudiante tenga un aprendizaje significativo es la ansiedad que le generan las experiencias con profesores que imparten una cátedra deficiente, en las que el alumno no tiene otra opción que recitar los contenidos del libro, pues no comprendió lo que el profesor decía, cayendo en una situación de pánico que se reproduce en otras clases. Ausubel, David. *Op. Cit.* Pág. 48-49.

⁸⁸ *Idem*

⁸⁹ “El mutuo es un contrato por el cual el mutuante se obliga a transferir la propiedad de una suma de dinero o de otras cosas fungibles al mutuario, quien se obliga a devolver otro tanto de la misma especie y calidad”.

Una vez que el alumno ha comprendido este concepto, podemos presentarle el contrato de préstamo mercantil incluido en el artículo 358 del Código de Comercio⁹⁰ haciendo énfasis en sus semejanzas y diferencias, utilizando los conocimientos que adquirió sobre el contrato de mutuo como base para el análisis sobre las particularidades del contrato de préstamo mercantil.

Este tipo de aprendizaje, puede ser utilizado dentro del salón de clases, como introducción a temas que requieren el aprendizaje de conceptos, definiciones, etc., de corte teórico y que pueden ser completados posteriormente con clases prácticas.

Aunque pareciera que este tipo de aprendizaje requiere solamente la utilización de la memoria, la diferencia del aprendizaje por recepción con el aprendizaje memorístico radica principalmente en que el estudiante comprendió los nuevos conceptos a partir de otros que ya poseía, construyó nuevos esquemas mentales y los utilizó para construir nuevos conocimientos, por lo que el aprendizaje es significativo en virtud de que comprende los textos, los acomoda a sus estructuras mentales, los utiliza para la creación de nuevos conocimientos y tiene la certeza de que podrá utilizar este conocimiento en el momento en que lo necesite, que no será únicamente para responder acertadamente un examen.

- La dimensión descubrimiento-resolución de problemas.⁹¹

El contenido principal de la materia se debe descubrir de manera independiente antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva,

⁹⁰ “Se reputa mercantil el préstamo cuando se contrae en el concepto y con expresión de que las cosas prestadas se destinan a actos de comercio y no para necesidades ajenas de éste. Se presume mercantil el préstamo que se contrae entre comerciantes”.

⁹¹ No debemos confundir todo el aprendizaje por recepción, basado en la enseñanza explicativa como repetición, y todo el aprendizaje por descubrimiento como significativo, pues los dos tipos de aprendizaje pueden ser significativos si como analizamos anteriormente el estudiante se encuentra en disposición para relacionar de manera significativa el nuevo material de aprendizaje con su estructura existente de conocimiento y si la tarea de aprendizaje en sí es potencialmente significativa, relacionándose sustancial y no arbitrariamente con la estructura cognoscitiva del estudiante particular. Ausubel, David. *Op. Cit.* Pág. 17.

es decir, a diferencia del aprendizaje por repetición en que el contenido principal se le presenta al alumno, en el aprendizaje por descubrimiento el contenido de la materia debe ser descubierto por este antes de que pueda incorporar lo significativo a su estructura cognoscitiva.

Para que el aprendizaje sea significativo, el estudiante debe reordenar la información, integrarla con su estructura cognoscitiva existente y reorganizar o transformar esta combinación lograda de manera que pueda descubrir la relación que existe entre dos variables. Este tipo de aprendizaje lleva al redescubrimiento planeado de proposiciones conocidas.⁹²

Un ejemplo de la aplicación de este tipo de aprendizaje es el método de casos,⁹³ en donde el alumno a través de su trabajo personal ordena la información, la analiza y a partir de un caso jurídico concreto debe encontrar los principios jurídicos que están dentro del mismo.

El método de casos permite conocer de forma simultánea el hecho y el derecho contenido en cada caso revisado, por lo que el estudiante redescubre los conocimientos de las normas jurídicas que ya poseía y los lleva a la práctica.

El aprendizaje significativo por descubrimiento implica procesos psicológicos más complejos que el aprendizaje por recepción y requiere una etapa previa de resolución de problemas antes de que los significados adquiridos puedan ser internalizados.

Sin embargo, el aprendizaje por recepción implica un nivel mayor de madurez intelectual para poder ser alcanzado, pues implica procesos de abstracción⁹⁴ en ocasiones muy elaborados.

⁹² Ausubel, David. *Op. Cit.* Pág. 38.

⁹³ Un análisis mas detallado sobre el método de casos fue realizado en el capítulo 1.

⁹⁴ El niño adquiere el concepto de silla a partir de la identificación de los rasgos comunes que encuentra en sillas de muchos y diferentes tamaños, formas y colores, generalizando lo esencial

En educación superior los alumnos suelen tener entre 17 y 25 años aproximadamente (al menos en nivel escolarizado), por lo que se debe comenzar con el aprendizaje por asimilación de conceptos para poder pasar al aprendizaje por resolución de problemas, pues al ser adultos jóvenes, su nivel de desarrollo intelectual les permite asimilar los conceptos por recepción y traspolarlos a la resolución concreta de problemas, a partir de las cuales construir conceptos anclados a sus estructuras mentales propias, de manera sistemática, independiente y crítica.

b2.2 Derivaciones didácticas para la enseñanza de la investigación jurídica.

Para lograr que un aprendizaje sea significativo para el alumno, es necesario que este lo construya en la estructura de conocimientos que ya posee, pues de otra manera no será posible que pueda comprenderlo, en virtud de que los nuevos conocimientos no tendrán significado para él y serán conceptos vacíos que pueden no volver a ser recordados.

Por el contrario, si los nuevos conocimientos se adhieren a estructuras preexistentes con conceptos claros sobre un tema específico, el alumno puede formar a partir de ellas conocimientos más complejos.

Este tipo de aprendizaje requiere dos supuestos:

1. Actitud del alumno para obtener un aprendizaje significativo.
2. Relación del material con las estructuras previas de los alumnos.

El aprendizaje significativo tiene dos dimensiones o métodos:

que la hacen ser una silla. A partir de estas experiencias empíricas o concretas va construyendo una idea de silla y posteriormente forma el concepto mental de silla. Conforme crece y madura intelectualmente, es capaz de construir sus propios conceptos mentales sin necesidad de experiencias empíricas, logrando comprender el significado de conceptos como democracia, solidaridad, etc., a partir de la lectura de un libro. Ausubel, David. *Op. Cit.* Pág. 33-35.

1. Dimensión recepción verbal significativa. El contenido de la materia se le presenta directamente al alumno.

2. Dimensión descubrimiento – resolución de problemas. El contenido principal de la materia debe ser descubierto por el estudiante, para que lo pueda asimilar en su estructura cognoscitiva.

En educación superior, los estudiantes aprenden a través de la combinación de ambas dimensiones.

Por lo anterior, con relación a la enseñanza de la investigación jurídica esta teoría nos aporta:

1. El profesor debe conocer el grado de conocimientos con los que cuentan sus alumnos antes de iniciar el curso y si estos son insuficientes para los temas que se verán, deberá dedicar al menos una clase a hacer un resumen, recomendar lecturas y dejar tareas a los alumnos que les permitan comprender los conocimientos anteriores a los que requieren los alumnos en ese momento.

2. El docente debe explicar claramente al alumno lo que espera de su desempeño, que su investigación sea un producto original etc., para que este pueda realizar su trabajo conforme a los lineamientos claros que estableció el profesor, previniendo además actitudes negativas como la copia de un trabajo ya existente, la transcripción de párrafos enteros de libros ya publicados o la falta de interés por parte del estudiante.

3. Para realizar una investigación, se requiere de una combinación entre las dos dimensiones del aprendizaje significativo que señala Ausubel, es decir, el estudiante utilizará la dimensión recepción verbal significativa al momento de consultar los textos necesarios para elaborar su trabajo al mismo tiempo que la dimensión descubrimiento – resolución de problemas al ir dándole forma a su investigación, por lo que el asesor deberá reconocer ambos tipos de aprendizaje en los momentos en los que se den para guiar adecuadamente al joven investigador en la construcción de su proyecto, así como planear sus clases con

objetivos, actividades y evaluaciones que correspondan a estos dos tipos de aprendizaje.

III. CONSIDERACIONES FINALES A LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.

La labor de derivar estrategias didácticas de las teorías del aprendizaje se realizó para el presente trabajo tomando a la enseñanza de la investigación como el eje principal, sin embargo, será labor de cada docente reconocer las que se adecuen mejor a las características de su materia.

Para que el análisis de las teorías del aprendizaje no sea una labor de lectura incomprensible para los docentes, a manera de guía puede reconocer los siguientes lineamientos dentro de ellas:

1. *Su postura frente a las teorías del conocimiento.* Es necesario que cada docente elija la forma en que considera son adquiridos los conocimientos:

- a) A través de las percepciones sensoriales que los seres humanos adquieren mediante los sentidos
- b) A partir de construcciones mentales que se reelaboran para formar otras estructuras
- c) Mediante una combinación de ambas posturas, dependiendo del tipo de aprendizaje del que se trate.

Si el docente tiene claridad sobre su propia idea acerca de cómo aprenden sus alumnos, podrá elegir actividades acordes y explicar la clase tomando los lineamientos de la teoría del conocimiento que eligió como guía para reconocer los mejores medios de aprendizaje.

2. *Los postulados con los que está de acuerdo y los que considera erróneos de cada teoría del aprendizaje.* Una clase siempre requerirá del apoyo de varias teorías del aprendizaje para el diseño o elección de las estrategias didácticas más

adecuadas en virtud de las características de cada grupo específico, la materia que imparte el docente, el lugar que esta ocupa dentro del plan de estudios⁹⁵ e incluso el nivel de experiencia del profesor, pues existen algunas estrategias de aprendizaje que requieren de un mayor dominio del grupo y otras que son más adecuadas para docentes que no cuentan con experiencia al frente de un grupo.

Por lo anterior, difícilmente los postulados de una sola teoría del aprendizaje bastarán para diseñar un plan de clase, pues se requerirá por ejemplo del conductismo para lograr la disciplina en el salón, sobre todo frente a grupos numerosos⁹⁶ y en otros momentos será necesario utilizar el procesamiento de información para que los alumnos comprendan las relaciones entre dos leyes muy ligadas, como el Código Civil Federal y el Código Federal de Procedimientos Civiles o el Código Penal Federal y los Códigos Penales de cada Entidad Federativa.

Del mismo modo los docentes requerirán de otras teorías para otros tipos de aprendizaje, como del aprendizaje vicario para comprender la jurisprudencia, o la comprensión de la Zona de Desarrollo Próximo cuando decida que los alumnos trabajen en equipo.

Ninguna de las teorías del aprendizaje explica ni anticipa todas las situaciones que puede enfrentar un docente en su trabajo diario, por lo que es necesario que reconozca los postulados principales de cada una, que enriquezcan

⁹⁵ El plan de estudios de nivel superior puede ser definido como “el conjunto de objetivos de aprendizaje, operacionalizados, convenientemente agrupados en unidades funcionales estructuradas de tal manera que conduzcan a los estudiantes a alcanzar un nivel universitario de dominio de una profesión”. Glazman, Raquel e Ibarrola, María de. “Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad”. Simposio de experiencias curriculares de la última década. *Cuadernos de Investigación Educativa*. DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1983. Pág. 13.

⁹⁶ La asociación entre los buenos comportamientos de los estudiantes (estímulo incondicionado) y los elogios por parte del profesor (estímulo condicionado), así como de la indisciplina (estímulo incondicionado) con la amonestación del docente (estímulo condicionado) sigue siendo la forma más rápida y eficaz de controlar un grupo numeroso, además del pasar lista todas las clases, poner retardos, etc. Estos métodos no son los más eficaces para aprendizaje, pero si son auxiliares útiles para la disciplina. Pozo, Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 15.

su trabajo, aunque probablemente exista alguna teoría con la que se sienta más identificado que con las otras y la utilice de forma permanente, con la utilización espontánea de otras teorías para algunos tipos de aprendizajes específicos.

3. *El tipo de evaluación que realizará acorde con las estrategias didácticas utilizadas.* Si el profesor decide utilizar por ejemplo el aprendizaje social basándose en el constructivismo de Vigotsky y durante el desarrollo del curso propone dinámicas en donde los alumnos trabajen en corrillos,⁹⁷ con exposiciones grupales, representaciones, etc., sería incongruente y poco efectivo que aplicara al final del curso un examen de conocimientos donde el alumno tuviera que reproducir de forma memorística los temas analizados en clase.

El tipo de teoría que predominó durante el curso debe guiar el tipo de evaluación que el profesor realizará, pues de otra forma no podría arrojar ningún tipo de resultados válidos, lo más que lograremos será asignarle un número a cada alumno para cumplir con las obligaciones administrativas impuestas por la institución educativa.⁹⁸

Por lo anterior, al elegir las estrategias didácticas más adecuadas para el tipo de materia en particular, debe elegirse a la par la evaluación acorde a dichas estrategias.

⁹⁷ El grupo se divide en pequeños grupos, con la finalidad de analizar, discutir o resumir un conocimiento o hecho. Pimienta, Julio. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. 3ª ed. México, Pearson, 2008. Pág. 121.

⁹⁸ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 67.

Í N D I C E

SEGUNDA PARTE DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

CAPÍTULO TERCERO PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

I. Propuesta didáctica para la elaboración de programas de estudio	140
1. Análisis del perfil de egreso de los estudiantes de la disciplina a la que pertenece la materia que imparte el docente	142
2. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la disciplina a la que pertenece la materia	144
3. Análisis de la materia en particular desde el enfoque global del plan de estudios	146
4. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la materia en particular	150
5. Análisis de las teorías del aprendizaje a partir de los siguientes ejes:	152
5.1 Postura del profesor frente a las teorías del conocimiento	152
5.2 Postulados con los que está de acuerdo el docente y los que considera erróneos de cada teoría del conocimiento	154
5.3 Primera idea de evaluación acorde con las estrategias de aprendizaje	155
6. Derivaciones didácticas de cada una de las teorías del aprendizaje para la materia en particular	155
7. Conjunción de los contenidos con las estrategias didácticas	161
8. Análisis de las estrategias didácticas más importantes del programa de estudios y aprendizajes esperados a partir de ellas	171
9. Evaluación coherente con las estrategias didácticas utilizadas	184

SEGUNDA PARTE. DIDÁCTICA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

CAPÍTULO TERCERO. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

“El problema de aprehender un conocimiento no se limita a su organización didáctica, a mejores y modernas formas de enseñar, sino que nos exige construir la relación con la realidad, bajo un pensamiento reflexivo y crítico”.

Porfirio Morán Oviedo.

En educación superior, como en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional (SEN), la impartición de clases frente a un grupo exige del profesor además del dominio de los temas de la materia, propios de la profesión a la que pertenece, los recursos pedagógicos necesarios para facilitar que los alumnos construyan sus propios conocimientos, utilizando las herramientas didácticas pertinentes para facilitar este aprendizaje.

Para la preparación de sus clases, el profesor requiere contar con elementos que lo ayuden a identificar los aprendizajes específicos requeridos para cada materia, de acuerdo a las características particulares de cada disciplina, construyendo a partir de estas, adecuadas estrategias de enseñanza.¹

Utilizar la cátedra tradicional como única alternativa en el salón de clases, sin un análisis previo del grupo difícilmente producirá buenos resultados, pues además de haber sido diseñada para la educación básica en un contexto distinto

¹ En el capítulo primero vimos como cada una de las teorías del aprendizaje estudia los procesos mentales de los individuos utilizando métodos y partiendo de supuestos distintos, por lo que sus conclusiones acerca de cómo obtienen los conocimientos los seres humanos difieren entre sí. Pozo, Juan Ignacio. *Op. Cit.* Pág. 60.

al que hoy vivimos, exige mantener la atención de los alumnos en un discurso durante una a dos horas, lo que es poco factible por la edad que tienen los estudiantes al cursar sus estudios de licenciatura.²

En el extremo contrario, si se utilizan estrategias didácticas sin relación con los contenidos y los tipos de aprendizajes requeridos por los alumnos, será muy difícil alcanzar los objetivos previstos por el docente, pues estas estrategias pueden no ser las idóneas para coadyuvar en los tipos de aprendizaje requeridos por los alumnos.

Por lo anterior, la labor de apoyo y acompañamiento que tendría que realizar el área pedagógica de la institución a la que pertenece el docente, para guiarlo en la construcción de los programas de su materia, permitiría construir nuevas propuestas de enseñanza, adecuadas a las características específicas de cada grupo, partiendo de los tipos de aprendizajes que requieran los alumnos, las características de estos, etc.

Los licenciados en pedagogía, trabajando a la par con los juristas, podrían crear herramientas didácticas muy útiles para todas las asignaturas de la Licenciatura en Derecho. Como menciona Rafael de Pina “la enseñanza universitaria, como cualquier otro grado de enseñanza, es función de pedagogos”³ a lo que nosotros podríamos agregar que la enseñanza universitaria, en el caso del Derecho, es función de pedagogos y juristas comprometidos con la formación de nuevos abogados.

² Según el artículo primero de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. “Convención sobre los Derechos del Niño”. *Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. En línea: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>. Consulta: 19 de agosto de 2013. Debemos recordar que la edad promedio de los jóvenes en Educación Superior es entre los 17 y los 24 años, por lo que los estudiantes son niños o tienen poco tiempo que dejaron de serlo, no pudiendo exigirles que se concentren en una clase teórica durante una hora y media o dos horas cuando por su edad, requieren realizar otro tipo de actividades para poder comprender los contenidos de las materias.

³ Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Pág. 10.

Sin embargo, como revisamos en el capítulo primero, casi ninguna institución de educación superior cuenta actualmente con un área pedagógica que supervise y apoye a los docentes en la preparación de sus clases, por lo que deberá ser labor de cada profesor el elaborar el programa de su materia, a partir de su experiencia y sus conocimientos pedagógicos.

Para elaborar los programas referidos, los docentes requerirán una guía que les permita obtener buenos resultados en el aprendizaje de sus alumnos, sin tener que adentrarse en el estudio a profundidad de todas las teorías pedagógicas, pues no es su labor ni el campo que eligieron, siendo lo que si eligieron el formarse como juristas y compartir sus conocimientos sobre la especialidad que dominan⁴.

Debido a ello y partiendo del análisis realizado en el primer capítulo del presente trabajo y los lineamientos reconocidos en el segundo, construiremos con estos elementos una propuesta metodológica para la elaboración de programas de estudio, que permita a los docentes reconocer de forma sencilla las mejores estrategias de enseñanza, acordes con los contenidos y a partir de ellas elegir la evaluación que arroje los mejores resultados para la retroalimentación del profesor y los alumnos.

I. Propuesta didáctica para la elaboración de programas de estudio.

Dicha propuesta estará enfocada en el caso específico de la investigación jurídica, tema de nuestro análisis y se encontrará dividida en los siguientes pasos o fases:

⁴ Lo disciplinario y lo pedagógico siempre tienen que ir de la mano, en una combinación que debería ser prácticamente imperceptible para el profesor, pues no podemos dividir los cursos en una parte de pedagogía y una de derecho mercantil por ejemplo. Los cursos diseñados para profesores de nivel superior deben ser una combinación de ambas cosas, para lograr la capacitación y el interés de los profesores. Olmedo Badía, Javier. "La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente responder". *Revista de la Educación Superior*. Núm. 62, Vol. 16. México, ANUIES, 1987. Pág. 3.

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO

1. Análisis del perfil de egreso de los estudiantes correspondiente a la disciplina a la que pertenece la materia que imparte el docente

2. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la disciplina a la que pertenece la materia

3. Análisis de la materia en particular desde el enfoque global del plan de estudios

4. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la materia en particular

5. Análisis de las teorías del aprendizaje a partir de los siguientes ejes:

5.1 Postura del profesor frente a las teorías del conocimiento

5.2 Postulados con los que está de acuerdo y los que considera erróneos

5.3 Primera idea de evaluación acorde con las estrategias de aprendizaje

6. Derivaciones didácticas de cada una de las teorías del aprendizaje para la materia en particular

7. Conjunción de los contenidos de la materia con las derivaciones didácticas de las teorías del aprendizaje

8. Análisis de las estrategias didácticas más importantes del programa de estudios y aprendizajes esperados a partir de ellas

9. Evaluación coherente con las estrategias didácticas utilizadas

Esta propuesta metodológica puede ser utilizada para desarrollar una propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación jurídica de la siguiente forma:

1. Análisis del perfil de egreso de los estudiantes correspondiente a la disciplina a la que pertenece la materia que imparte el docente.

A pesar de impartir la misma licenciatura y formar el mismo tipo de profesionistas, en el caso del presente trabajo juristas, cada Institución de Educación Superior forma a sus alumnos de distinta manera, lo que es posible de observar en los planes de estudio de cada una de ellas, donde podemos encontrar enfoques distintos sobre las materias que debe cursar un abogado durante su formación.

El plan de estudios de cada institución debe responder al perfil con el que se pretende egresen los estudiantes, lo que hace del perfil del egresado la guía mediante la cual todos los involucrados (profesores, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, etc.) pueden reconocer los conocimientos mínimos con los que contarán los futuros juristas.

En virtud de que la materia que el profesor imparte se encuentra adscrita a un plan de estudios que busca formar juristas con características particulares, es necesario que revise el perfil del egresado de la licenciatura a la que pertenece, pues su materia deberá contribuir en menor o mayor grado en lograr la formación de los alumnos con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores solicitados por la Institución.

Por ejemplo, en el caso de la Facultad de Derecho de la UNAM, el perfil de egreso establecido para los estudiantes es:

Perfil de egreso.

Conocimientos y habilidades:

1. *Sólida formación académica en la ciencia jurídica, y en uno o más campos de conocimiento de especialización de la ciencia jurídica.*

2. *Habilidades para el correcto ejercicio del campo de especialización elegido.*

3. *Conocimiento del marco jurídico vigente y en específico del campo o campos de conocimientos de especialización en el que se formó.*

4. *Juicio crítico basado en la observación científica de la realidad.*

5. *Dominio del idioma inglés, como una herramienta adicional para una mayor competitividad en el mercado laboral.*

Actitudes y valores:

1. *Solidario con las causas de justicia, equidad, cultura de la legalidad entre grupos sociales e individuos.*

2. *Interiorizado en los valores fundamentales del Derecho: justicia, libertad y seguridad jurídica.*

3. *Iniciativa para la actualización constante en el campo o campos de conocimiento de especialización en el que se formó, así como para continuar estudios de posgrado⁵.*

A partir del perfil que la Facultad de Derecho de la UNAM espera tengan sus alumnos cuando terminen sus estudios, la investigación jurídica tiene un papel primordial, en virtud de que espera que tengan “una sólida formación académica en la ciencia jurídica”, es decir, se está visualizando el Derecho como sinónimo de ciencia jurídica, tomando su naturaleza no como normas, justicia o hechos, sino como una ciencia en sí misma y como vimos en el capítulo primero del presente trabajo, una de las principales finalidades de la investigación es la creación de

⁵ *Perfil del egresado.* Facultad de Derecho, UNAM. En línea: <http://oferta.unam.mx/carreras/1/derecho>. Consulta: 04 de septiembre de 2013.

ciencia, por lo que para lograr el avance de esta disciplina, requerimos formar investigadores jurídicos con bases sólidas en la creación de nuevos conocimientos.

También se requiere de los egresados el “juicio crítico basado en la observación científica de la realidad”, y para lograrlo es necesario que sus conocimientos sobre la elaboración de marcos teóricos, formulación de hipótesis y en general de todos los pasos que componen a la investigación jurídica sean claros y precisos, pues de otra forma será muy difícil que pueda darle una adecuada lectura a la realidad tal cual se le presenta y elaborar juicios críticos sobre ella.

La investigación jurídica en la formación de los abogados tiene tal trascendencia, que el perfil de egreso elaborado por la Institución difícilmente podrá ser debidamente cubierto por los estudiantes si no cuentan con conocimientos firmes sobre la materia, por lo que la labor del docente que la imparta, será contribuir con los conocimientos de tipo científico que requiere el estudiante.

2. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la disciplina a la que pertenece la materia.

Como revisamos en el capítulo primero, la naturaleza del Derecho requiere que los estudiantes cuenten con aprendizajes de tipo teórico, práctico y técnico, en virtud de que la disciplina esta compuesta por saberes conceptuales y procedimientos con verificación en la realidad.

La enseñanza del Derecho debe permitir la completud entre los tres tipos de aprendizajes, utilizando estrategias didácticas que permitan a los alumnos construir los conocimientos que necesitan para ejercer adecuadamente la

profesión⁶ por lo que las estrategias didácticas para esta materia, deben intentar romper con el paradigma que dicta que el Derecho es una disciplina acabada en la que deben memorizarse normas y procedimientos para ser un buen abogado, con la finalidad de que los alumnos comprendan que por su propia naturaleza es una disciplina que se encuentra y se encontrará siempre en continua construcción y que si bien deben memorizarse algunos datos, para ser un buen abogado se requiere también saber que hacer con esos datos.⁷

Los aprendizajes teóricos son indispensables para la formación de un jurista, pues aunque no es recomendable basar la enseñanza del Derecho únicamente en la memorización de las normas, sí es necesario que los estudiantes conozcan la regulación existente, los cambios que sufren a lo largo del tiempo las distintas disposiciones, la opinión de los doctrinarios, etc., para contar con los elementos conceptuales necesarios para leer y comprender la realidad en la que ejercen su profesión.

Los aprendizajes de tipo técnico son requeridos por los juristas pues complementan a los aprendizajes teóricos, al reconocer por ejemplo la teoría del contrato, sus elementos, las partes que componen cada uno de los tipos, su clasificación, etc. y poder tener también los elementos técnicos de redacción, composición del instrumento, tipo de cláusulas indispensables para cada contrato, revisión de la documentación que acredite la personalidad de las partes, etc., ya que sin esta precisión al elaborar los instrumentos, contar con los conocimientos teóricos pierde sentido, en virtud de que la combinación de ambos tipos de aprendizajes son los que permiten que el contrato tenga la utilidad para la que fue diseñado.

Por último, la formación de un jurista no puede perder de vista la práctica profesional en la que se desenvolverá, por lo que sin basarse en ella (pues le

⁶ Pina Milán, Rafael de. *Op. Cit.* Pág. 17.

⁷ *Ibidem.* Pág. 19.

daría una visión parcial a la profesión) se debe tomar en cuenta que este tipo de profesionista requiere dar respuestas a supuestos que la norma no siempre contempla, por lo que para realizar su trabajo, el jurista requiere de la practica continua, donde ponga a prueba los conocimientos de tipo teórico que obtuvo a partir de la lectura de la doctrina, las normas, la jurisprudencia, etc.

Si revisamos a la par el perfil de egreso y los tipos de aprendizaje requeridos por la disciplina, podemos apreciar que se busca formar juristas críticos y analíticos, que rebasen la memorización de los conocimientos, por lo que las estrategias didácticas del profesor deberán responder a este tipo de profesionista, dejando de lado las prácticas tradicionales donde se convierte al alumno en un ser receptor y pasivo⁸.

3. Análisis de la materia en particular desde el enfoque global del plan de estudios.

Para la construcción de su programa de trabajo el docente debe verificar la ubicación de su materia en el plan de estudios, debido a que puede ser la única que pertenece a cierta rama del Derecho, tener asignaturas subsecuentes o antecedentes sobre temas parecidos o incluso ser una materia de gran importancia para la formación de los alumnos.

En el ejemplo que estamos utilizando, la Facultad de Derecho de la UNAM, el plan de estudios actual es el siguiente:

⁸ Moran Oviedo, Porfirio. *Op. Cit.* Pág. 25.

Primer semestre	Derecho Romano I	Historia del Derecho Mexicano	Introducción al Estudio del Derecho	Sociología General y Jurídica	Teoría General del Estado	Derechos Humanos	Inglés I
Segundo semestre	Acto Jurídico y Personas	Derecho Romano II	Metodología Jurídica	Teoría del Derecho	Teoría de la Ley Penal y del Delito	Teoría de la Constitución	Inglés II
Tercer semestre	Bienes y Derechos Reales	Delitos en Particular	Derecho Constitucional	Sistemas Jurídicos	Teoría General del Proceso	Teoría Económica	Inglés III
Cuarto semestre	Derecho Procesal Civil	Derecho Administrativo I	Derecho Económico	Garantías Constitucionales	Obligaciones	Sociedades Mercantiles	Inglés IV
Quinto semestre	Contratos Civiles	Derecho Procesal Penal	Derecho Internacional Público	Derecho Administrativo II	Régimen Jurídico de Comercio Exterior	Títulos y Operaciones de Crédito	Inglés V
Sexto semestre	Contratos Mercantiles	Derecho Fiscal I	Derecho Internacional Privado I	Derecho Individual del Trabajo	Filosofía del Derecho	Derecho Familiar	Inglés VI
Séptimo semestre	Amparo	Derecho Fiscal II	Derecho Bancario y Bursátil	Derecho Internacional Privado II	Derecho Colectivo y Procesal del Trabajo	Derecho Sucesorio	
Octavo semestre	Derecho Agrario	Seguridad Social	Argumentación Jurídica	Lógica Jurídica	Juicios Orales en Materia Civil	Juicios Orales en Materia Penal	
Noveno semestre	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	
Décimo semestre	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	

 Materias de Derecho Civil	 Materias de Derecho Romano	 Materias de Derecho Agrario
 Materias de Derecho Procesal	 Materias de Derecho Constitucional	 Materias de Derecho Comparado
 Materias de Derecho Penal	 Materias de Derecho Mercantil	 Materias de Derecho Administrativo
 Materias de Derecho Fiscal	 Materias de Derecho Internacional	 Inglés
 Materias de Derecho Laboral	 Materias de Derecho Económico	 Materias de Filosofía del Derecho
 Otras (Introducción, Historia, Sociología, Derechos Humanos, Teoría del Estado)		

Durante los dos últimos semestres de la licenciatura, los alumnos deben cursar materias optativas correspondientes a alguna de las especializaciones del Programa Único de Especializaciones en Derecho de la Facultad, que pueden ser:

1. Derecho Social
2. Derecho Financiero
3. Derecho Constitucional
4. Derecho Civil
5. Derecho Penal
6. Derecho Fiscal
7. Derecho Internacional Público
8. Derecho Empresarial
9. Derecho del Comercio Exterior
10. Derecho de la Administración y Procuración de Justicia
11. Derechos Humanos
12. Derecho de la Propiedad Intelectual
13. Derecho Administrativo
14. Derecho Internacional Privado
15. Derecho Electoral
16. Derecho Laboral
17. Derecho Familiar
18. Derecho Notarial y Registral
19. Derecho de la Información
20. Sistema de Responsabilidad de Servidores Públicos
21. Género y Derecho

22. Derecho Ambiental

23. Derecho de Menores

Para el caso específico de la investigación jurídica, podemos observar que existe una sola materia en el Plan de Estudios enfocada a esta línea del Derecho (metodología jurídica), por lo que la responsabilidad del profesor que la imparta es muy alta, en virtud de que como analizamos en el perfil del egresado, la formación en investigación es uno de los ejes fundamentales que la Facultad de Derecho considera para los futuros abogados, lo que podemos apreciar también en el objetivo general del Plan de Estudios, que señala en el primer párrafo:

“La licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM, tiene como objetivo principal la formación de profesionistas que tengan pensamiento crítico y conocimientos integrales de la ciencia jurídica, que le permitan intervenir y dar soluciones con compromiso social a los problemas que le demande su práctica profesional, así como **para continuar formándose en la investigación jurídica**”.⁹

Para que los alumnos puedan continuar formándose dentro de la investigación jurídica, es necesario que cuenten con las bases necesarias para comprender las distintas estructuras que componen una investigación, la utilidad de cada una de ellas y los pasos necesarios para construirla, lo que le da a la materia de metodología jurídica trascendencia en la formación de los juristas.

Dentro de las especializaciones que el alumno puede elegir, no existe ninguna con enfoque hacia la investigación, dentro de los diez semestres que cursará el alumno metodología jurídica es la única materia donde podrá obtener los conocimientos que requiera para formarse como investigador jurídico.

⁹ *Proyecto de modificación del Plan y Programas de Estudios de la Licenciatura en Derecho*. Facultad de Derecho, UNAM, 2010. Pág. 43. El subrayado es de la autora del presente trabajo.

4. Reconocimiento de los tipos de aprendizajes requeridos por la materia en particular.

Como analizamos en el primer capítulo, la investigación jurídica es por su naturaleza un proceso, una construcción que es elaborada de forma distinta por cada investigador, quien plasma en su trabajo su particular forma de abordar un tema, convirtiéndolo en su objeto de estudio.

Para poder ser comprendida por los alumnos, la investigación jurídica requiere del análisis de las particularidades de cada una de las fases que la componen, así como de la integración de estos elementos en un conjunto que forma el proyecto de investigación, mediante la construcción de una investigación propia y el análisis del trabajo realizado por otros investigadores con más experiencia.

Al ser la investigación un saber y un saber hacer, que combina aprendizajes abstractos y concretos, el profesor debe combinar las explicaciones teóricas con la creación de nuevas investigaciones por parte de los alumnos, para que puedan reconocer y comprender las distintas etapas que la conforman.

Aun cuando se requieren distintos aprendizajes, actitudes, habilidades y hábitos para realizar los diferentes tipos de investigaciones, algunos son generales para cualquier tipo de investigación como el hábito de la lectura, las habilidades para obtener información, las habilidades para tomar decisiones, el trabajo en equipo, el hábito de la autocrítica, el espíritu científico, así como operaciones intelectuales que el profesor debe favorecer como la observación, la definición, la distinción, la interpretación y la síntesis.

Por ello, para aprender a investigar se requieren métodos adecuados que le permitan al alumno reconocer el objeto, tocarlo, manipularlo, verificarlo, acomodarlo en sus estructuras previas y formar nuevas estructuras a partir de las cuales se construyan otras más elaboradas.

La investigación es un saber abstracto que no se puede aprender cómo se aprende por ejemplo a reconocer las partes de una flor, en donde se elaboran esquemas en cartulina donde se pegan los pétalos, las hojas, el tallo, etc. y los alumnos reconocen su estructura al tener un contacto directo y concreto con el objeto.

En la investigación todos los elementos son conceptos mentales que se van concatenando, pero que al no tener representación material en la realidad, a la mente le cuesta reconocer los elementos que la componen, al no poderlos reflejar en algo existente en el mundo real.¹⁰

Por lo anterior, es necesario encontrar propuestas didácticas que a través de analogías, permitan comparar los conocimientos abstractos con conocimientos concretos, para que los alumnos puedan comprenderlos.¹¹

Estas analogías deberán ser con base en elementos que domine el profesor y no necesariamente jurídicos, pero sí de uso común, que le permitan explicar a partir de los conocimientos concretos del alumno, los saberes abstractos de la investigación.

Los razonamientos analógicos nos sirven para encontrar correspondencias entre dos objetos, uno de los cuales al ser ya conocido por el alumno, le permitirá construir nuevos conocimientos sobre un campo en el que sus estructuras aun no son suficientes para armar a partir de ellas otras nuevas.

¹⁰ Lo mismo sucede en el caso de las matemáticas, cuando se estudian conceptos como la raíz cuadrada, el cálculo infinitesimal, etc., que a diferencia de las sumas, las restas, las divisiones y las multiplicaciones, no tienen representación en la realidad, por lo que no es posible utilizar algún elemento material para hacer una representación concreta, pues todas las operaciones deben ser mentales y abstractas, convirtiéndose en lo que algunos pedagogos llaman “la abstracción”. Carrillo Siles Beatriz. “Dificultades en el aprendizaje matemático”. *Revista Innovación y experiencias educativas*. N° 16. España, CSI-F, 2009. Pág. 2.

¹¹ Las analogías utilizan conceptos que tienen las mismas relaciones formales que los conceptos que requiere aprender el estudiante, pero que son más concretos, familiares o fáciles de aprender. Carrillo Siles Beatriz. *Op. Cit.* Pág. 4.

La formula del esquema de razonamiento analógico según Eduardo García Máynez es:

$$\begin{array}{c} Q \text{ es } P \\ \underline{S \text{ es análogo a } Q} \\ S \text{ es } P^{12} \end{array}$$

Por ejemplo, si realizáramos una analogía entre como se hace una investigación y como se construye un edificio, debido a que la serie de pasos que tienen ambas tienen correspondencia en cuanto a que se debe comenzar por buscar la información adecuada, plasmarla en un proyecto y construir un producto original, tendríamos siguiendo la formula anteriormente citada:

$$\begin{array}{c} \text{Un edificio es una construcción} \\ \underline{\text{Una investigación jurídica es análoga a un edificio}} \\ \text{Una investigación jurídica es una construcción} \end{array}$$

A partir de este tipo de ejemplos concretos, con situaciones cotidianas que el alumno conoce, será más fácil que comprenda la investigación jurídica, al comprenderla en situaciones de las que ya tiene conocimientos anteriores.

5. Análisis de las teorías del aprendizaje a partir de los siguientes ejes:

5.1 Postura del profesor frente a las teorías del conocimiento.

Frente a los postulados de la teoría del aprendizaje el profesor debe cuestionarse si considera que:

1. El aprendizaje es una asociación de estímulos y respuestas, mediadas por el medio exterior, sin ninguna intervención de los procesos internos del individuo como sus emociones o sus intereses. La medición de estas conductas manipulando las variables externas en las que está inmerso el individuo es

¹² García Máynez Eduardo. *Lógica del raciocinio jurídico*. México, Fontamara, 2007. Pp. 128-156.

entonces la finalidad más importante que debe tener la educación, siendo la principal labor del profesor medirlas a través de exámenes objetivos que demuestren los aprendizajes obtenidos por los alumnos.

2.El aprendizaje es resultado de un proceso dialéctico entre los conocimientos obtenidos del mundo exterior y la interpretación que de ellos realiza el sujeto mediante sus estructuras internas proyectando sobre la propia realidad los significados construidos.

Como mencionamos anteriormente, para construir una propuesta de enseñanza, es necesario primero reconocer como se obtienen los conocimientos, y partiendo de esta idea construir estrategias para que los alumnos comprendan más fácilmente cada uno de los temas que componen la materia.

Por lo anterior, si el profesor considera que el aprendizaje es una asociación de estímulos y respuestas, podrá diseñar sus clases por ejemplo a partir de recompensas y castigos, estimulando y reforzando las conductas que considere más adecuadas como llegar temprano, entregar las tareas y trabajos a tiempo, contestar en clase preguntas directas a partir de requerimientos previamente establecidos, otorgar puntos extras por no faltar a clases, crear programas junto con los alumnos sobre los temas que se verán durante el curso para tener claridad sobre los lineamientos, etc.

Si el docente considera que los alumnos interpretan los conocimientos antes de acomodarlos a sus estructuras, estableciendo una relación dialéctica entre los estímulos externos y sus aprendizajes previos, podrá prever estrategias didácticas que contemplen el reconocimiento previo de los conocimientos de los alumnos, de análisis y síntesis de temas concretos, exposiciones a todo el grupo, ensayos, elaboración de trabajos escritos, etc.

La evaluación del curso siempre deberá ser acorde con el tipo de estrategias utilizadas.

5.2 Postulados con los que está de acuerdo el docente y los que considera erróneos de cada teoría del conocimiento.

Tanto la corriente asociacionista como la corriente mediacional se dividen como hemos analizado en distintas teorías sobre el aprendizaje de los individuos, que con la experiencia de cada docente se pueden complementar unas a otras para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje que el docente haya definido, siendo innecesario tomar una sola teoría del aprendizaje como guía para el curso, pues difícilmente podrá tener todos los requerimientos que el docente necesita en su salón de clases.

En palabras de Dale Schunk:

“Muchos estudiantes cuando toman un curso de aprendizaje, instrucción o motivación y se ven expuestos a diferentes teorías, con frecuencia piensan que lo que se espera de ellos es que crean en una teoría, adopten las perspectivas del teórico que la sostiene y excluyan a las demás... Russ aconseja a sus estudiantes examinar sus creencias y suposiciones acerca del aprendizaje en lugar de decidir qué tipo de teóricos son, y éste es un buen consejo. Una vez que nos formemos una postura general muy clara acerca del aprendizaje, entonces surgirá la perspectiva o perspectivas teóricas más relevantes.”¹³

A pesar de que se suele considerar que es necesario seguir los postulados de una sola teoría, la experiencia de los docentes en la aplicación de las mismas será lo que guíe su uso en las clases que imparten.

¹³ Dale, Schunk. *Op. Cit.* Pág. 2-3.

5.3 Primera idea de evaluación acorde con las estrategias de aprendizaje.

Como hemos mencionado con anterioridad, la evaluación que realice el docente debe ser acorde con la corriente que predominó durante el curso, por lo que debe plantearse una primera idea de cómo será esta, en virtud de que los siguientes puntos exigirán del docente claridad respecto a las estrategias didácticas ligadas a la evaluación.

6. Derivaciones didácticas de cada una de las teorías del aprendizaje para la materia en particular.

Conforme al análisis que realizamos en el capítulo segundo sobre las derivaciones didácticas que podemos encontrar en cada una de las teorías del aprendizaje para la enseñanza de la investigación, mencionamos las siguientes:

A. Con base en el Conductismo.

Esta teoría considera que el aprendizaje se logra a partir de asociaciones, por lo que es necesaria la presentación de la materia por parte del profesor de forma dinámica para que los alumnos la asocien con algo interesante y pierdan la apatía por realizar investigaciones.

Debe también ser asociada con la creatividad, con la reconstrucción de saberes y el descubrimiento de nuevas formas de ver un objeto, así como la elaboración de un producto original por parte del investigador.

Según esta teoría, el aprendizaje en sí mismo es el motivador más importante que los alumnos deben tener, el obtener nuevos conocimientos, realizar nuevos proyectos y alcanzar metas debe ser el impulso de los estudiantes

para asistir a la escuela todos los días y cumplir con los trabajos y tareas que solicita el profesor.¹⁴

La programación de los aprendizajes y la asociación de la investigación con la creatividad son derivaciones didácticas que el profesor puede utilizar en sus clases para la enseñanza de la investigación jurídica.

B. Con base en el Procesamiento de información.

Al estar el conocimiento ordenado de acuerdo a asociaciones de ideas, como archivos en una computadora, la investigación debe comenzar a construirse encontrando las palabras clave del tema de la investigación que el alumno decidió trabajar, ya que si el alumno reconoce esta estructura básica y va construyendo su investigación a partir de estas primeras ideas, podrá continuar con la asociación de los pasos que la componen, asignándole un espacio propio dentro de la información que procesa y almacena, con lo que la investigación dejará de ser algo abstracto y lejano para convertirse en un conocimiento concreto.

Como vimos en el capítulo segundo, los mapas mentales y mapas conceptuales así como la elaboración de anteproyectos de tesis son estrategias didácticas muy útiles para la enseñanza de la investigación.

C. Con base en el Aprendizaje social.

El conocimiento al ser adquirido no solamente a partir de la experiencia directa, sino a partir del aprendizaje vicario o imitación, permite que los alumnos puedan obtener nuevos aprendizajes a partir de la revisión de investigaciones ya realizadas, en donde tendrán un acercamiento directo con ejemplos de trabajos

¹⁴ A pesar de que el constructivismo y el conductismo son por naturaleza teorías opuestas, con bases encontradas e incompatibles al considerar la primera el aprendizaje como construcciones mentales que se modifican de acuerdo a las experiencias del sujeto y la segunda como un proceso mecánico que no es posible analizar directamente sino a través de las conductas externas, ambas teorías comparten el supuesto de que debe ser el interés por aprender el motivador más importante para que los alumnos se interesen por la materia y por obtener nuevos conocimientos. Schunk, Dale. *Op. Cit.* Pág. 109.

exitosos de abogados que al igual que él construyeron sus propias investigaciones.

La realización de ensayos sobre la construcción de sus propias tesis y el reconocimiento del trabajo de juristas destacados pueden servirles a los alumnos para comprender mejor la investigación jurídica.

D. Con base en la Gestalt.

Para esta teoría el cerebro humano sólo puede reconocer totalidades y aun cuando no existan en la realidad, las forma a partir del fenómeno de cierre.

Esta teoría es de gran utilidad sobre todo en la construcción del planteamiento del problema, invitando al alumno a analizar el tema elegido como una totalidad, lo que le permitirá tener una comprensión real de los problemas y proponer soluciones a los mismos sin perder de vista la motivación original que lo llevo a elegirlos y hacerlos su objeto de estudio, ya que si ve la investigación jurídica como una serie de pasos inconexos y difíciles de entender, perderá su motivación inicial para realizar el trabajo¹⁵.

La construcción del planteamiento del problema como un todo y no como una serie de pasos puede motivar al alumno a realizar una investigación jurídica útil para su entorno y con base en sus propios intereses.

E. Con base en el Constructivismo.

a. Psicología genético – cognitiva (Jean Piaget).

El aprendizaje para esta teoría se produce a partir de la equilibración o reacomodo de estructuras mentales, que se encuentra dividido en asimilación de nuevos esquemas y acomodación de los mismos. Partiendo de este supuesto,

¹⁵ Recordemos que para esta teoría el cerebro es capaz de captar totalidades, no las partes que la componen, por lo que el estudiante debe ver la conexión entre las partes que componen una investigación o no será posible que la comprenda. Schunk, Dale. *Op. Cit.* Pág. 176.

para que los alumnos obtengan nuevos aprendizajes es necesario que sus estructuras se desacomoden mediante las dudas generadas por el tema que eligieron como trabajo de investigación.

A partir de estos desequilibrios es como los estudiantes podrán construir nuevos conocimientos tanto en sus esquemas mentales como en sus investigaciones, pues la necesidad de respuestas a las dudas generadoras de estos desequilibrios, los invitarán a adentrarse en la lectura y participación en áreas desconocidas para ellos.

Para lograr que el alumno construya nuevos esquemas mentales, es necesario además que se encuentre en contacto directo con el objeto que genera el conocimiento, para que pueda asimilarlo y transformar una forma concreta en una forma abstracta, con un lugar particular en su manera de concebir el mundo.

Las estrategias didácticas concretas que podría utilizar el profesor para la enseñanza de la investigación jurídica son:

Lluvia de ideas sobre los temas de investigación elegidos y la elaboración de una maqueta como analogía de la construcción de un edificio con la construcción de una investigación.

b. Psicología genético – dialéctica (Lev Vigotsky).

Para esta teoría la socialización cumple una función muy importante en el desarrollo del individuo en virtud de que muchos de los procesos psicológicos superiores más importantes no se podrían dar sin ella.

Algunos aprendizajes requeridos para aprender a investigar son eminentemente sociales, como el trabajo en equipo, y otros pueden potenciarse a partir de la interacción con otras personas, como las habilidades para obtener información, las habilidades para tomar decisiones, el hábito de la lectura, el hábito de la autocrítica o el espíritu científico.

Al ser el profesor el principal mediador entre los aprendizajes y los alumnos, deberá guiar todas las dinámicas que se realicen, dirigir los aprendizajes, introducir a los alumnos en el tema que se verá y cerrar el tratamiento de los temas, que no pueden quedarse sin que el docente sepa que fue exactamente lo que trabajo cada equipo y sin un análisis y una retroalimentación final de su parte.

Las mesas redondas, foros, corrillos y las exposiciones en equipo pueden coadyuvar al aprendizaje de los alumnos.

c. Psicología genético – dialéctica (David Ausubel).

Este autor considera que no puede haber aprendizaje significativo si no se cuenta con estructuras previas en las que los nuevos conocimientos, se adhieran.

Si los alumnos no comprendieron bien elementos importantes de materias relacionadas anteriores, no podrán comprender los conceptos de una nueva materia que requiera de estructuras que ya deberían estar formadas.

Si el nivel de conocimientos de los alumnos es insuficiente, deberá planear al menos una clase a realizar un resumen de los temas mas importantes que son indispensables para continuar con la materia, recomendar lecturas de autores específicos y dejar tareas como cuadros sinópticos, mapas mentales y en general actividades que ayuden a tener al menos un repaso general de los temas que requieren los estudiantes¹⁶.

Al ser uno de los factores esenciales para el aprendizaje significativo la actitud del alumno, el profesor debe motivarlo a realizar las actividades necesarias para obtener los conocimientos que se tienen planeados con la mejor calidad posible con relación al contenido y a la presentación, y a no preocuparse por

¹⁶ Los semestres suelen ser cortos y los profesores prefieren no dedicar tiempo a los repasos de materias anteriores que se encuentren ligadas a la suya, pues les restan horas de clase. Sin embargo, los alumnos no logran comprender los nuevos conocimientos pues no tienen estructuras previas bien construidas sobre los temas que revisarán.

obtener una buena calificación memorizando arbitrariamente conceptos o leyes que repetirá mecánicamente en un examen.¹⁷

Dadas las características de la investigación que revisamos en el capítulo primero, se deben combinar la dimensión recepción – verbal significativa en donde los contenidos son presentados directamente a los estudiantes con la dimensión descubrimiento – resolución de problemas en donde el contenido principal de la materia debe ser descubierto por el estudiante para que lo pueda asimilar a su estructura cognoscitiva, para que los alumnos puedan obtener los aprendizajes esperados.

Por lo anterior las estrategias de aprendizaje deben ser con una parte al menos mínima de presentación por parte del profesor de los contenidos a revisar y otra parte permitiendo al alumno encontrar estos contenidos a partir de dinámicas grupales, presentación de trabajos, exposiciones, avances, etc., elaborados por el propio alumno.

El reconocimiento de los aprendizajes previos de los alumnos en investigación es vital para impartir un curso adecuado a las características particulares de cada grupo.

A partir de las estrategias didácticas obtenidas de cada teoría del aprendizaje, el docente puede ya conjugar los contenidos propios de su materia con las mejores formas de enseñanza de acuerdo a los aprendizajes necesarios propios de su asignatura.

¹⁷ En el libro “Aprender y enseñar ciencia” los autores se preguntan si es necesario que los alumnos memoricen las tablas de multiplicar o la tabla periódica de los elementos químicos, respondiéndose que sí es necesario en este caso el aprendizaje repetitivo, en virtud de que existen ciertos datos relevantes en el contenido de cada materia que se deben tener presentes para poder construir otros conocimientos más complejos. Sin embargo, estos conocimientos deben ser un medio, no una finalidad en sí mismos. Transfiriendo esta idea al Derecho, el aprendizaje memorístico de las leyes tiene la misma función, ser un medio para alcanzar aprendizajes más complejos, no debe ser la finalidad en sí misma de los estudiantes. Pozo Municio, Juan Ignacio y Gómez Crespo, Miguel Ángel. *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. 5ª ed. Madrid, Ediciones Morata, 2006. Pág. 6-7.

7. Conjunción de los contenidos con las estrategias didácticas.

A partir de los planteamientos de las teorías del aprendizaje sobre como adquieren los alumnos los conocimientos, se derivaron algunas estrategias didácticas que pueden ser útiles en la enseñanza de la investigación jurídica.

Mediante estas estrategias, estableceremos una propuesta didáctica para la enseñanza de la investigación jurídica, comenzando por elaborar los objetivos y los contenidos de la materia, para diseñar una propuesta congruente con ellos y establecer por último la evaluación correspondiente.

En el caso de la materia de Metodología Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNAM, los contenidos actuales son los siguientes:

METODOLOGÍA JURÍDICA

OBJETIVO GENERAL DE LA ASIGNATURA: Ubicará, explicará, analizará y valorará, la creación, organización y desenvolvimiento del conocimiento jurídico, así como sus corrientes metodológicas, métodos y formas de abordarlo.

HORAS SEMANALES: 4 horas (2 teóricas, 2 prácticas).

HORAS SEMESTRALES: 64 horas.

HORAS TEÓRICAS: 32 horas.

HORAS PRÁCTICAS: 32 horas.

SEMESTRE: 2º.

CARÁCTER: Obligatoria.

SERIACIÓN INDICATIVA U OBLIGATORIA ANTECEDENTE: Ninguna.

SERIACIÓN INDICATIVA U OBLIGATORIA SUBSECUENTE: Ninguna.

UNIDAD 1. LÓGICA.

1.1 Aspectos generales de la lógica y del conocimiento

1.2 Lógica y su clasificación

1.3 Conceptos y categorías

1.3.1 Operaciones conceptuadoras

1.3.1.1 Definición

1.3.1.2 Descripción

- 1.3.1.3 Clasificación
- 1.3.1.4 División
- 1.3.1.5 Inordinación
- 1.3.2 Juicios y enunciados o proposiciones
- 1.3.2.1 Juicios en el ámbito jurídico
- 1.3.3 Raciocinios y argumentos
- 1.3.3.1 Argumentación jurídica
- 1.3.3.2 Falacias
- 1.4 Las leyes del pensamiento
- 1.4.1 Principio de identidad
- 1.4.2 Principio de no contradicción
- 1.4.3 Principio de tercero excluido
- 1.4.4 Principio de razón suficiente
- 1.5 Lógica Jurídica (Bases y autores: García Máynez, Kalinowsky, Recaséns Siches, Schreiber)
- 1.5.1 Lógica deóntica

UNIDAD 2. MÉTODO CIENTÍFICO PROBLEMÁTICA Y APLICACIÓN EN EL ÁMBITO JURÍDICO.

- 2.1 Concepto de método científico
- 2.2 Diferencia entre el método científico aplicado en las ciencias naturales y los aplicados en las ciencias sociales
- 2.3 Métodos generales y particulares
- 2.4 Métodos aplicables en el campo jurídico y su problemática
- 2.5 Fases del método científico
- 2.5.1 Fase investigadora
- 2.5.2 Fase sistematizadora
- 2.5.3 Fase expositiva
- 2.6 Etapas de la fase investigadora
- 2.6.1 Observación
- 2.6.2 Planteamiento del problema
- 2.6.3 Formulación de hipótesis
- 2.6.4 Comprobación y verificación de hipótesis
- 2.6.5 Leyes y teorías
- 2.7 Posiciones que critican al cientificismo
- 2.7.1 Thomas Kuhn y las revoluciones científicas
- 2.7.2 Paul K. Feyerabend: contra el método
- 2.7.3 Karl R. Popper
- 2.7.4 Opiniones en torno a la científicidad del estudio sobre el Derecho

UNIDAD 3. MODELOS EPISTEMOLÓGICOS.

- 3.1 Importancia histórica de la filosofía y la teoría del conocimiento
- 3.2 Aspectos generales de la epistemología
- 3.3 Problemas del conocimiento
 - 3.3.1 Teorías del proceso cognoscitivo
- 3.4 Modelos objetivistas y subjetivistas de relación cognoscitiva
- 3.5 Teorías objetivistas
 - 3.5.1 Empirismo
 - 3.5.2 Mecanicismo
 - 3.5.3 Materialismo
 - 3.5.3.1 Materialismo dialéctico
 - 3.5.4 Positivismo
 - 3.5.5 Estructuralismo
 - 3.5.6 Otras
- 3.6 Teorías subjetivistas
 - 3.6.1 Racionalismo
 - 3.6.2 Realismo
 - 3.6.3 Idealismo
 - 3.6.4 Perspectivismo
 - 3.6.5 Otros
- 3.7 Teorías dialécticas
- 3.8 Su aplicación en el área jurídica

UNIDAD 4. METODOLOGÍA JURÍDICA.

- 4.1 Conceptualización de metodología jurídica
- 4.2 Conceptualización y problemática de la ciencia jurídica
- 4.3 Diversos modelos de ciencia jurídica
 - 4.3.1 Modelos Tradicionales
 - 4.3.1.1 Jusnaturalismo
 - 4.3.1.2 Juspositivismo
 - 4.3.1.3 Jussociologismo
 - 4.3.1.4 Jusmarxismo
 - 4.3.2 Modelos actuales
 - 4.3.2.1 Filosofía analítica
 - 4.3.2.2 Semiótica jurídica
 - 4.3.2.3 Teoría de sistemas
 - 4.3.2.4 Otros

UNIDAD 5. APLICACIÓN DE DIVERSOS MÉTODOS EN LA PRAXIS JURÍDICA.

5.1 Creación del Derecho

5.1.1 Técnica legislativa y proceso legislativo

5.1.2 Técnica jurisprudencial

5.2 Aplicación del Derecho

5.2.1 Estudio de casos

5.3 Investigación del Derecho

5.4 Enseñanza del Derecho

5.5 Otros

Las sugerencias didácticas especificadas en el programa para la materia son:

3. Exposición del maestro
4. Técnicas de cuchicheo
5. Lecturas obligatorias
6. Mesas redondas
7. Discusión de casos reales en grupo
8. Proyección de láminas y acetatos
9. Conferencias por profesores invitados
10. Philips 6-6
11. Lluvia de ideas
12. Técnica de panel
13. Técnica del debate
14. Solución de casos prácticos por los alumnos
15. Exposición audiovisual
16. Seminarios
17. Trabajos de investigación¹⁸

El programa de trabajo de la materia se presenta muy ambicioso, pues como hemos mencionado, es la única asignatura del Plan de Estudios sobre investigación, por lo que se pretende abarcar un gran número de temas.

¹⁸ El Programa de Estudios completo lo podemos encontrar en el anexo 7.

Sin embargo, ante la gran cantidad de temas que componen el Programa de Estudios, se tendría que analizar en promedio uno por clase, lo que vuelve difícil poder profundizar en ellos y que los alumnos puedan retener esa cantidad de información.

Por lo anterior, proponemos para los efectos del presente trabajo, el siguiente Programa de Estudios para esta asignatura, que al ser la única del plan de estudios sobre el tema, consideramos más pertinente llamar Iniciación a la Investigación Jurídica:

INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

OBJETIVO GENERAL: Los alumnos reconocerán cada uno de los pasos necesarios para realizar una investigación jurídica, de forma independiente y la interrelación entre cada uno de ellos.

HORAS SEMANALES: 4 horas.

HORAS SEMESTRALES: 64 horas.

EDADES DE LOS ALUMNOS: 17-24 años.

UNIDAD 1. LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA Y LA CIENCIA.

Objetivo particular. El alumno identificará la creación de nuevos conocimientos y el análisis de los existentes como finalidad de la investigación jurídica.

1.1 Conceptos de investigación jurídica y de ciencia.

1.2 Tipos de ciencia.

1.2.1 Ciencias formales

1.2.2 Ciencias fácticas

1.2.3 Ciencias normativas

1.3 Relación entre la investigación jurídica y la creación de ciencia.

1.4 ¿Es el Derecho una ciencia?

1.5 Ciencia jurídica.

Tiempo estimado. 6 horas.

UNIDAD 2. LÓGICA Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA. SU INTERACCIÓN CON LA CIENCIA Y LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.

Objetivo particular. El alumno determinará la aplicación de la lógica y la argumentación jurídica en la construcción de una investigación jurídica.

2.1 La lógica

2.1.1 Lógica formal y material

2.1.2 Tipos de silogismos

2.1.3 Forma de la lógica material

2.2 La argumentación jurídica

2.2.1 Concepto de argumentación jurídica

2.2.2 Interpretación, aplicación y argumentación

2.3 La lógica y la argumentación jurídica en una investigación en Derecho

Tiempo estimado. 10 horas.

UNIDAD 3. EL MÉTODO CIENTÍFICO Y SU APLICACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES.

Objetivos particulares.

El alumno reconocerá las características del método científico y sus fases.

El alumno comparará las semejanzas y diferencias entre las investigaciones que se realizan en las ciencias naturales y las ciencias sociales.

3.1 Método científico

3.1.1 Pasos del método científico

3.2 Método científico en ciencias naturales

3.3 Método científico en ciencias sociales

Tiempo estimado. 6 horas.

UNIDAD 4. POSICIONES CONTRA EL CIENTIFICISMO.

Objetivo particular. El alumno explicará las diferentes posiciones existentes en contra del cientificismo.

4.1 Thomas Kuhn y las revoluciones científicas

4.2 Paul F. Feyerabend, contra el método

4.3 Kart R. Popper, la falsación

Tiempo estimado. 4 horas.

UNIDAD 5. CONSTRUCCIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.

Objetivos particulares. El alumno identificará los elementos que componen un anteproyecto de investigación y la utilidad de cada uno.

El alumno descubrirá los pasos para realizar una investigación jurídica a partir de la construcción de una propia.

El alumno diseñará una investigación jurídica con base en los métodos de investigación jurídica vistos en clase.

- 5.1 Objeto de estudio. Conceptualización, construcción y objetividad
- 5.2 Planteamiento del problema
- 5.3 Objetivos generales y particulares
- 5.4 Hipótesis
- 5.5 Eje epistemológico
- 5.6 Corrientes de la filosofía jurídica
- 5.7 Construcción de un marco teórico. Filosofía y teoría del Derecho
- 5.8 Metodología de la investigación jurídica
- 5.9 Métodos para la investigación jurídica
- 5.10 Técnicas de la investigación jurídica

Tiempo estimado. 36 horas.

A partir de estos contenidos y tomando las estrategias didácticas que obtuvimos del análisis de las teorías del aprendizaje, así como del perfil del egresado, el análisis de la materia en el contexto del plan de estudios, etc., proponemos el siguiente programa de estudios para la materia de metodología jurídica:

MATERIA:	Iniciación a la Investigación Jurídica				
HORAS SEMANALES:	4			Edades de los alumnos:	17 - 24 años aproximadamente
HORAS SEMESTRE:	64				
OBJETIVO GENERAL:	Los alumnos reconocerán los pasos necesarios para realizar una investigación jurídica, de forma independiente y la interrelación entre cada uno de ellos				
OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDO DE LA UNIDAD	TIEMPO	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
El alumno identificará la importancia de la investigación.	Presentación de la materia	2 horas	Presentación del profesor y los alumnos Entrega a los alumnos por parte del profesor de los objetivos de la materia, los contenidos, las actividades a realizar y las formas de evaluación de cada actividad, así como los lineamientos necesarios para acreditar la materia y las especificaciones que deben cumplir los trabajos para que cumplan con lo requerido. Los alumnos firman de conformidad al recibir su documentación		
El alumno reconocerá sus conocimientos previos sobre investigación.	Conocimientos previos	2 horas	Dinámica de reconocimiento de conocimientos previos "El camino de la investigación" (Anexo 8)		
El alumno identificará la creación de nuevos conocimientos y el análisis de los existentes como finalidad de la investigación jurídica.	UNIDAD 1. La investigación jurídica y la ciencia.	6 horas	Exposición de los temas por parte del profesor ante el grupo	SÁNCHEZ VÁZQUEZ Rafael. <i>Metodología de la Ciencia del Derecho</i> . 4a. Ed. México, Porrúa, 1999.	Preguntas en clase
	1.1 Conceptos de investigación jurídica y de ciencia		Elaboración en clase de un cuento en equipos de diez personas con temas libres a elegir, pueden ser: la historia de la ciencia jurídica, la investigación jurídica o la ciencia jurídica. Representación del cuento ante el grupo		Entrega del cuento y representación ante el grupo 0.3 puntos
	1.2 Tipos de ciencia		Cuadro comparativo sobre los tres tipos de ciencias	WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica</i> . 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002.	Entrega del cuadro comparativo 0.3 puntos
	1.2.1 Ciencias formales		Respuesta a la pregunta N° 1 de la Memoria Descriptiva		
	1.2.2 Ciencias fácticas		Ensayo de una cuartilla sobre algún abogado que se dedique a la investigación jurídica, sus aportaciones y su trascendencia para la vida jurídica actual. Exposición ante el grupo de al menos 5 trabajos, máximo 10		Entrega del ensayo 0.3 puntos
	1.2.3 Ciencias normativas				
1.3 Relación entre la investigación jurídica y la creación de ciencia					
1.4 ¿Es el Derecho una ciencia?					
1.5 Ciencia jurídica					

MATERIA:	Iniciación a la Investigación Jurídica				
HORAS SEMANALES:	4			Edades de los alumnos:	17 - 24 años aproximadamente
HORAS SEMESTRE:	64				
OBJETIVO GENERAL:	Los alumnos reconocerán los pasos necesarios para realizar una investigación jurídica, de forma independiente y la interrelación entre cada uno de ellos				
OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDO DE LA UNIDAD	TIEMPO	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
El alumno determinará la aplicación de la lógica y la argumentación jurídica en la construcción de una investigación jurídica.	UNIDAD 2. Lógica y argumentación jurídica. Su interacción con la ciencia y la investigación jurídica	10 horas	Exposición de los temas por parte del profesor ante el grupo	GARCÍA MAYNEZ, Eduardo. <i>Introducción a la lógica jurídica.</i> México, Colofón, 2006.	Preguntas en clase
	2.1 La lógica		Elaboración de ejemplos de los distintos tipos de proposiciones basándose en las noticias de actualidad sobre temáticas legales y jurídicas		Entrega de ejemplos 0.3 puntos
	2.1.1 Lógica formal y material			GUTIÉRREZ SAENZ, Raúl. <i>Introducción a la lógica.</i> 32a ed. México, Esfinge, 2006	Entrega de análisis 0.3 puntos
	2.1.2 Tipos de silogismos		Análisis de un texto jurídico o de una ley a elección del alumno, siguiendo los pasos de la argumentación		WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica.</i> 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002.
	2.1.3 Forma de la lógica material			Revisión de una investigación ya elaborada a elección del alumno. Encontrar en ella al menos dos silogismos o argumentaciones del autor	
	2.2 La argumentación jurídica				
	2.2.1 Concepto de argumentación jurídica				
2.2.2 Interpretación, aplicación y argumentación					
2.3 La lógica y la argumentación jurídica en una investigación en Derecho					
El alumno reconocerá las características del método científico y sus fases	UNIDAD 3. El método científico y su aplicación en las ciencias sociales	6 horas	Exposición de los temas por parte del profesor ante el grupo	FIX ZAMUDIO, Héctor. <i>Metodología, docencia e investigación jurídicas.</i> 7a. ed., México, Porrúa, 2000.	Preguntas en clase
	3.1 Método científico		Cuadro sinóptico sobre las fases del método científico.		Entrega del cuadro sinóptico 0.2 puntos
El alumno comparará las semejanzas y diferencias que se realizan en las ciencias naturales y las ciencias sociales.	3.1.1 Pasos del método científico		Elaboración en clase en equipos de 5 a 10 personas de un ejemplo de investigación original en ciencias naturales, utilizando los pasos del método científico	WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica.</i> 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002.	Entrega de ejemplo 0.4 puntos
	3.2 Método científico en ciencias naturales				Elaboración en clase en equipos de 5 a 10 personas de un ejemplo de investigación original en ciencias sociales, utilizando los pasos del método científico
	3.3 Método científico en ciencias sociales	Elaboración de mapa cognitivo de comparaciones (Anexo 9)		Entrega de mapa cognitivo 0.4 puntos	

MATERIA:	Iniciación a la Investigación Jurídica					
HORAS SEMANALES:	4			Edades de los alumnos:	17 - 24 años aproximadamente	
HORAS SEMESTRE:	64					
OBJETIVO GENERAL:	Los alumnos reconocerán los pasos necesarios para realizar una investigación jurídica, de forma independiente y la interrelación entre cada uno de ellos					
OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDO DE LA UNIDAD	TIEMPO	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN	
El alumno explicará las diferentes posiciones existentes en contra del cientificismo	UNIDAD 4. Posiciones en contra del cientificismo	6 horas	Exposición del profesor ante el grupo	ALONSO GONZÁLEZ, Rosa María. <i>Metodología Jurídica</i> . México, UNAM, 1996	Preguntas en clase	
	4.1 Thomas Kuhn y las revoluciones científicas		Exposiciones por los alumnos de las diferentes posiciones contra el cientificismo	FIX ZAMUDIO, Héctor. <i>Metodología, docencia e investigación jurídicas</i> . 7a ed. México, Porrúa, 2000	Exposición 0.5 puntos	
	4.2 Paul K. Feyerabend, contra el método		Elaboración de cuadro sinóptico con las diferentes posiciones en contra del cientificismo		Entrega de cuadro sinóptico 0.2 puntos	
	4.3 Kart R. Popper, la falsación					
El alumno identificará los elementos que componen una investigación jurídica y la utilidad de cada uno.	UNIDAD 5. Construcción de una investigación jurídica	32 horas	Exposición del profesor ante el grupo		Preguntas en clase	
	5.1 Objeto de estudio. Conceptualización, construcción y objetividad		Elaboración de anteproyecto de tesis a manera de planos para construir un edificio	COPI, Irving. <i>Introducción a la lógica</i> . México, Limusa, 2011.	Entrega de mapa conceptual 0.2 puntos	
	5.2 Planteamiento del problema		Dinámica "Palabras clave de mi investigación" (Anexo 10)		Entrega de ejercicio 0.2 puntos	
	5.3 Objetivos generales y particulares		Respuesta a las preguntas de la memoria de cálculo	LÓPEZ DURÁN, Rosalío. <i>Metodología Jurídica</i> . México, IURE Editores, 2002.	Entrega de memoria de cálculo 1 punto	
	5.4 Hipótesis		Dinámica "La meta de mi compañero" (Anexo 11)		Entrega de ejercicio 0.2 puntos	
	5.5 Eje epistemológico		Dinámica "Si, entonces" (Anexo 12)		Entrega de ejercicio 0.1 puntos	
	5.6 Corrientes de la filosofía jurídica		Dinámica "Eligiendo epistemología" (Anexo 13)	PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. <i>Metodología del derecho</i> . 11a ed. México, Porrúa, 2007.	Entrega de ejercicio 0.2 puntos	
	5.7 Construcción de un marco teórico. Filosofía y teoría del Derecho		Dinámica "Cimientos fuertes (Anexo 14)			
	5.8 Metodología de la investigación jurídica		Construcción de la estructura de la maqueta	PLATAS PACHECO, Ma. del Carmen. <i>Filosofía del derecho, lógica jurídica</i> . 2a ed. México, Porrúa, 2007.		
	5.9 Métodos para la investigación jurídica		Ejercicio "Como será mi investigación"		Entrega de ensayo 0.2 puntos	
	5.10 Técnicas de la investigación jurídica		Elaboración del diseño arquitectónico de la maqueta	LARA SAÉNZ, Leoncio. <i>Procesos de investigación jurídica</i> . México, Porrúa, 2000.		
	5.11 Construcción de la investigación		Construcción del techo verde de la maqueta		Entrega de maqueta completa 4 puntos	
	5.12 Aportación de una investigación al conocimiento de un tema					

8. Análisis de las estrategias didácticas más importantes del programa de estudios y aprendizajes esperados a partir de ellas.

Para elaborar la maqueta propuesta como estrategia didáctica principal en el programa de estudios, representando la construcción de una investigación jurídica a través de la construcción de un edificio, necesitamos reconocer primeramente las analogías que emplearemos para la comprensión de las fases de la investigación jurídica.

La estructura y el soporte del edificio son lo más importante cuando se calcula la ingeniería para una edificación, pues es lo que impide que se caiga a partir del cálculo de las estructuras principales que distribuyen el peso de cada nivel hacia la cimentación y esta a su vez al suelo, evitando que la construcción se venga abajo.

En un proyecto de investigación el equivalente de la ingeniería sería la metodología utilizada para construirlo, al ser esta la guía del proceso, que establece la lógica y la coherencia de las ideas del investigador.

Esta estructura debe estar cimentada en un marco teórico que soporte el peso de los argumentos con los que estará sustentada la investigación, por lo que utilizaremos la analogía entre los cimientos que soportan una edificación y la construcción de un marco teórico que sustente las ideas del investigador.

Los elementos de espacialidad, forma, diseño y color, que hacen que un edificio sea bello y funcional componen la arquitectura de la construcción y son los elementos elegidos conforme a la visión del arquitecto encargado del proyecto, quien toma el lugar donde hará la edificación y lo transforma de acuerdo a lo que desea plasmar en él, siguiendo su estilo personal de texturas, acabados, alturas, etc., brindándole armonía a sus composiciones y siendo estos los que logran que su obra se distinga de la de otros autores, estableciendo una relación dialéctica con la ingeniería que dará estabilidad a sus diseños, reconstruyéndose ambas en

el proceso de edificación de acuerdo a las condiciones del suelo, los materiales elegidos, el clima del lugar, etc.

En una investigación jurídica la arquitectura representa el tema elegido para trabajar y el enfoque personal con el que será abordado, la forma en la que el investigador hace suyo el objeto de estudio, admirándolo desde distintos ángulos, analizándolo y reconociendo su propia voz dentro de los cimientos que construyo tomando como base los trabajos de autores que se dedican al tema que también él eligió, aunque abordado desde otras perspectivas.

Para que la analogía funcione adecuadamente, se puede trabajar junto con los alumnos de la siguiente forma:

A. Anteproyecto de tesis. Analogía con los planos de un edificio.

La construcción de un edificio tiene dos finalidades principales:

1. *Arquitectónica*: Busca que la obra sea bella, funcional, con la espacialidad¹⁹ correcta de acuerdo al tipo de usuario. Debe encontrar la armonía visual entre todos los elementos, buscando que los espacios tengan la habitabilidad requerida por quien hará uso de ellos.²⁰

2. *De ingeniería*: Tiene el propósito de que la edificación tenga la estabilidad necesaria y no presente hundimientos en los cimientos o desniveles en los pisos.

Estas dos finalidades establecen durante todo el proceso de construcción una relación dialéctica para que la construcción tenga niveles óptimos de eficiencia y eficacia.

¹⁹ La espacialidad es el espacio entendido desde el punto de vista de la persona que lo percibe y lo experimenta. La espacialidad establece la relación que existe entre el hombre y el espacio. El espacio es objetivo, la espacialidad es subjetiva. Moore, Charles. *Dimensiones de la arquitectura, espacio, forma y escala*. España, Gustavo Gili, 1981. Pág. 17.

²⁰ "Una obra de arquitectura es valorada por el significado social que adquiere y, que dicho significado, por variado que sea, es resultado de lo que la propia obra comunica o nos transmite". Hierro Gómez, Miguel. *Experiencia del diseño*. México, UNAM, 1997. Pág. 7.

Para comenzar nuestra edificación, primeramente necesitamos las memorias de cálculo y los planos de construcción, que nos indicarán el peso total de toda la edificación, el tipo de estructura y en general todos los elementos que componen nuestro proyecto.

Las memorias de cálculo y los planos de construcción permiten a los constructores y a los terceros ajenos a la obra reconocer si esta será viable o tiene algún elemento que desestabilice a los demás y deba ser recalculado.

A partir de esta analogía, para construir una investigación jurídica, se puede mostrar a los alumnos el mismo principio: no se puede comenzar a investigar sin un cálculo de las estructuras necesarias para realizar la investigación, por lo que es necesario planificar todos los elementos que van a componer nuestro trabajo y que al igual que en la construcción de un edificio, se irán modificando conforme avance la obra, pero a partir de una primer idea original que nos permita no perder de vista lo que queremos construir.

a. Lámina de concepto.

Antes de comenzar a elaborar las memorias de cálculo, se realiza un primer esquema del proyecto llamado lámina de concepto, en donde el arquitecto a cargo de la construcción plasma la idea general con la que llevará a cabo la obra y que permitirá a todos los demás reconocer la base de sus diseños.

En esta lámina de concepto, el arquitecto o arquitectos proyectan toda la idea general de lo que será la construcción, si está basada en algún tipo especial de arquitectura, inspirada en alguna cultura especial, elementos, etc., y regresa a ella constantemente para que sea su guía en el diseño de sus planos.²¹

²¹ Al respecto el arquitecto Luís Barragán decía “No vean lo que yo hice, vean lo que yo vi”, explicando que lo importante no es la arquitectura plasmada, sino el concepto detrás de la misma, con el que fue creada, aquello que busca expresar.

Para la construcción de una investigación jurídica, esta lámina de concepto permitirá a los estudiantes reconocer la idea general con la que desean trabajar y plasmarla en una sola hoja, que servirá para ir concretando las ideas que surjan sobre su futuro proyecto.

Esta primera idea o lámina de concepto permitirá a los estudiantes comenzar a construir su objeto de estudio, a partir de las primeras ideas que tienen sobre su trabajo y sobre todo, podrán comenzar a construir esquemas mentales distintos a los que implican que la investigación es algo aburrido o poco comprensible.

Se trata de una idea completamente libre, tanto en la elección del tema como en la forma de entrega de la lámina, pudiendo ser mediante dibujos, esquemas, gráficas, recortes o realizada a mano alzada, utilizando algún programa de cómputo o relieves en papel cascarón.

Esta lámina será conservada por el estudiante como una guía que le permita regresar al proyecto original si el avance de la investigación en algún momento abruma al sentir que su idea perdió sentido y puede ser modificada todas las veces que el estudiante lo requiera.

b. Ingeniería básica.

El siguiente plano que debe diseñarse para la construcción de un edificio, es el relacionado con la ingeniería básica necesaria para que el edificio no se venga abajo.

En este plano no se especifica todavía a detalle la estructura que llevará el edificio, únicamente se calcula el peso total que podría tener la construcción para tener una primera idea sobre la profundidad de los cimientos, los calibres del acero y los tipos de instalaciones necesarias.

Este plano tiene la finalidad de que los ingenieros encargados de la obra se formen una primera idea de los requerimientos futuros de la obra, las dimensiones que tendrá, si el terreno aguantará el peso, etc.

Permite también que terceros ajenos a la obra puedan comprender la construcción y confiar en que el proyecto será viable, pues los ingenieros encargados conocen los procedimientos necesarios para que el edificio sea estable.

Estos primeros planos siempre cambian con el transcurso de la obra, pues están calculados para una obra que aun no existe y son aproximados, con el transcurso de la construcción se modifican constantemente.

Permiten también medir los recursos que se necesitarán, económicos, materiales y humanos, durante que cantidad de tiempo, así como preparar la documentación necesaria para las contrataciones que se tengan que realizar²².

En el caso de una investigación, realizar un plano de ingeniería básica, permitirá al alumno un primer reconocimiento de los procesos metodológicos que seguirá para construir su trabajo.

En él deberá plasmar la primera idea que tiene sobre la metodología que utilizará para realizar su investigación, de acuerdo a las características de la disciplina a la que pertenece su trabajo.²³

Para esto puede revisar a que tipo de ciencia pertenece la disciplina, en este caso el derecho como ciencia normativa y elegir la metodología que considera más adecuada de acuerdo a su tipo de estudio.

Al ser la arquitectura la analogía del tema elegido y la ingeniería la analogía de la metodología, realizar un primer esbozo sobre la metodología a utilizar permitirá a los estudiantes comprender la diferencia entre escribir un proyecto inventando nombres de capítulos y estructurar un trabajo de investigación.

²² En línea: <http://www.arqhys.com/casas/basica-ingenieria.html>

²³ Los alumnos pueden desarrollar distintos tipos de láminas, detallarlas o hacerlas generales, dependiendo totalmente del tipo de investigación que decidan hacer y el grado de profundidad al que quieran llegar en ese momento con respecto a su tema de investigación. Anexo 15.

Al diseñar la lámina de concepto que representa el tema elegido de forma independiente a la ingeniería básica que representa la metodología, los estudiantes comprenderán que ambos procesos son importantes para construir su investigación.

El tema del proyecto y la metodología y los métodos a utilizar, son dos procesos indisolubles, existiendo entre ellos una relación dialéctica que se transforma durante el desarrollo de la construcción de la investigación jurídica.

La metodología elegida no tiene que desarrollarse aún en la lámina de ingeniería básica, ni se tiene que optar todavía por un método para realizar la investigación, pues aún no se han recorrido las fases necesarias para poder definirlos, únicamente es una idea general que permita al alumno tener una primera idea de lo que será su proyecto de investigación.²⁴

c. Memoria de cálculo.

Las memorias de cálculo son documentos en los que se especifican las características que tendrá la construcción y permiten plasmar la primera idea que tiene el constructor sobre el proyecto.

En el caso de la investigación jurídica, esta memoria de cálculo servirá como guía para la construcción de la delimitación del tema, a partir de una serie de preguntas que el estudiante deberá contestar y le servirán como apoyo en la comprensión del contexto en el que se encontrará encuadrado su trabajo.

Para ello, se puede utilizar el mismo diseño que se utiliza en las memorias de cálculo de ingeniería²⁵ e incluir en ella los siguientes aspectos:

²⁴ Algunas de estas láminas fueron elaboradas por alumnos de la Licenciatura en Derecho de la Universidad Insurgentes, Campus Norte, para la materia de Filosofía del Derecho, durante el tema ¿Se puede hacer ciencia en el Derecho? Anexo 16.

²⁵ Anexo 17.

1. Descripción del tipo de ciencia a la que pertenece la investigación de acuerdo a las características de la disciplina a la que pertenece el objeto de estudio.

2. Primer esbozo del tema elegido, describiendo de forma general como será abordado.

3. Mapas conceptuales y cuadros sinópticos en donde se desarrollen algunos de los puntos específicos del tema de acuerdo con las ideas plasmadas en la lámina de concepto.

4. La respuesta a preguntas relacionadas con el tema elegido, que permitan construir la delimitación del tema y el objeto de estudio.

Durante la construcción de las memorias de cálculo los alumnos pueden retroalimentarse entre sí acerca de los trabajos que elaboraron de forma individual, complementando sus ideas con las aportaciones de sus compañeros.

B. Marco teórico. Analogía con los cimientos de un edificio.

Los cimientos constituyen el elemento intermedio que transmite las cargas del edificio al suelo donde está construido, de modo que no rebase la capacidad que soporta el mismo. Tienen la finalidad de transmitir un efecto de carga entre dos medios con consistencias diferentes, que son el concreto de las estructuras y el suelo como elemento de apoyo.²⁶

Si el edificio es muy alto o muy pesado, requiere cimientos más grandes y más profundos, que transmitan mayor carga al suelo, para evitar que el edificio se hunda o se vaya de lado.

²⁶ “Un contacto perdurable entre dos medios distintos sólo puede existir si se crea un medio de transición. La no existencia de este medio provoca irremisiblemente la destrucción del más débil”. Maña, Fructuoso. *Cimentaciones superficiales*. México, Blume, 1975. Pág. 9.

En el caso de la investigación jurídica, se puede utilizar la analogía de los cimientos de una construcción, con el eje epistemológico y la teoría que serán utilizados para darle fundamento a la investigación y construir a partir de ellos conocimientos nuevos del tema elegido.

La comprensión de la utilidad del eje epistemológico y el marco teórico en una investigación jurídica, requiere que el alumno trascienda la idea de que tendrá que copiar y pegar las ideas de otros autores, o perder el tiempo buscando información sobre un tema que cree dominar aunque nunca haya escrito una sola palabra sobre él.

Para ello, podemos pedirle al alumno que construya los cimientos de la edificación que elija, pudiendo ser un edificio, una casa, un estadio de fútbol, un salón de clases, etc., preferentemente un tipo de edificación que tenga alguna relación con el tema que eligió.²⁷

Los cimientos para un edificio tienen la finalidad de transmitir la carga o peso de la construcción al suelo, es decir, son la transición entre dos medios diferentes.

Utilizando esta analogía, se puede explicar a los alumnos que utilizar un eje epistemológico y construir un marco teórico para una investigación jurídica, permitirá tener un soporte que cargue el peso que tendrán los argumentos que serán utilizados para sustentar las nuevas ideas que el investigador aportará sobre el tema, y brindarán también los conceptos necesarios que no sería posible que el investigador obtuviera por otro medio.

Del mismo modo que para construir un edificio muy alto es necesario fabricar cimientos mas profundos y resistentes, para lograr que la investigación sea

²⁷ La construcción de los cimientos la encontramos en la dinámica “cimientos firmes”, El objetivo de la dinámica referida no es que los alumnos construyan un marco teórico, pues sería muy difícil por el poco tiempo disponible en un semestre, la finalidad es que reconozcan la utilidad del mismo y su forma de construcción, para que puedan ser capaces de construir uno posteriormente.

coherente y se encuentre inserta adecuadamente en el ámbito que se desea regular o transformar, el investigador debe construir un marco teórico equilibrado, retomando las ideas de autores con interés en temas parecidos que enriquezcan la investigación, pero sin perder la perspectiva desde la cual se desea analizar el tema.

Una construcción debe estar calculada para resistir sismos, vientos muy fuertes, corrientes subterráneas, variaciones de humedad y la influencia de peso y movimiento de estructuras próximas y una investigación jurídica debe soportar cambios en las legislaciones, investigaciones sobre el mismo tema con posturas contrarias, entre otros contratiempos, por lo que al igual que el edificio, debe tener cimientos bien diseñados para que los argumentos con los que fue construida no sean fácilmente derrumbados.

C. Metodología y métodos para construir una investigación jurídica. Analogía con la ingeniería y los mecanismos estructurales.

Una estructura es el conjunto de elementos resistentes, convenientemente vinculados entre sí, que accionan y reaccionan bajo los efectos de las cargas. Su finalidad es resistir y transmitir las cargas del edificio a los apoyos manteniendo el espacio arquitectónico, sin sufrir deformaciones.

Los requisitos básicos que debe tener una estructura son: resistencia (la estructura no debe fracturarse)²⁸, rigidez, (la estructura no puede deformarse ni perder su forma original) y estabilidad (debe resistir la fuerza del viento y de los movimientos de tierra, así como de las cargas al interior de la construcción).

Además de la funcionalidad, los ingenieros deben cuidar que los elementos estén en armonía con la estética, la forma, los volúmenes, la luz, etc. propuestas

²⁸ La resistencia de una estructura es el peso máximo que puede soportar sin caerse o deformarse. Alvarenga, Beatriz y Máximo, Antonio. *Física General*. 4ª ed. México, Oxford, 2010. Pág. 85.

por los arquitectos, pues la estructura no puede dañar la belleza de la construcción.

Su finalidad principal es resistir o soportar el peso que generan los muros, techos y todos los demás elementos que forman parte de una construcción, así como los muebles y las personas que habitan en él.

Cuando el alumno diseñó el plano de ingeniería básica y plasmo una primera idea sobre la metodología y los métodos que utilizará para construir su investigación, acordes con los objetivos o metas que desea alcanzar, tuvo una primera idea de la forma que su trabajo tendría, lo que le permitió comprender que no basta con la elección de un tema para comenzar a realizarlo, requiere también elegir el diseño metodológico del mismo con base en lo que desea lograr.

Del mismo modo, no basta con que el arquitecto proyecte la idea que desea transmitir a través de una edificación, es necesario que los ingenieros calculen las estructuras necesarias para sostenerla, por lo que siempre tendrá que haber una relación dialéctica entre ambas disciplinas para lograr que la construcción sea bella, funcional y resistente.

Por lo anterior, utilizaremos la analogía de la metodología y el método o métodos a utilizar para la construcción de la investigación con la estructura que sostiene un edificio, pues será la que proporcione al proyecto de investigación la resistencia necesaria para que la información no sea dispersa al no tener un planteamiento coherente y la que le de solidez al tema para que el proyecto no se pierda en un cúmulo de información.

La estructura es uno de los elementos más importantes para una construcción ya sea arquitectónica o jurídica, pues es la que mantiene en su lugar los elementos, permite darles forma y coherencia, así como seguir una línea de trabajo a partir de la cual llegar a nuevos conocimientos.

Para su enseñanza, nos basaremos en la dinámica “Formando estructuras”²⁹ siguiendo la analogía prevista.

Las columnas son la parte más representativa de la estructura de una edificación, pues son las que distribuyen concretamente el peso de los techos y de todos los materiales que forman parte de la construcción.

De la misma forma, la metodología es la estructura que le indica al investigador la distribución del trabajo que realizará, reconociendo a partir de ella el tipo de resultados que necesita recabar y que hará con ellos.

Sin una estructura, no sería posible construir un edificio, pues solamente tendríamos un montón de materiales que no sabríamos como unir o para que ocupar; lo mismo pasa con la metodología en un trabajo de investigación jurídica, sin ella, el investigador tendría un cumulo de información dispersa que no sabría como transformar en una totalidad, en una propuesta nueva compuesta de muchas ideas correlacionadas entre sí.

Los métodos de investigación, definidos como el camino que se sigue para cumplir con un determinado propósito³⁰ son la guía para elaborar un trabajo de investigación, y son elegidos a partir de la metodología que se utilizará para la construcción del trabajo de investigación.

Para su comprensión, podemos hacer la analogía con los muros de una construcción, que son los que nos permiten ir dándole una forma distinta a la estructura (metodología) sin cambiarla, es decir poniendo muros nuevos o derribándolos para crear nuevos espacios, pero conservando las columnas originales que cargan el peso, modificando a través de muros divisorios los espacios interiores que requieren los usuarios, pero respetando los muros de

²⁹ Anexo 18.

³⁰ López Durán, Rosalío. *Op. Cit.* Pág. 166.

carga que son el complemento de las columnas y la estructura fija sobre la que se sostiene todo el proyecto.

D. Tema para construir una investigación jurídica. Analogía con el diseño arquitectónico de un edificio.

Una vez construida la estructura que sostendrá una edificación, se le debe dar el aspecto que el arquitecto que realizó el proyecto planteó en la lámina de concepto.

Para lograrlo se trabaja en el diseño de los muros, las puertas, las ventanas y algunos elementos adicionales que se agregan a la construcción y que la hacen un trabajo original, como balcones, barandales, patios, fuentes, vitrales, vegetación, etc.

Se trabaja también a partir de los colores y materiales elegidos para dar a la construcción un aspecto personalizado, que represente aquello que el diseñador tuvo en mente y que permitirá reconocer el carácter de la edificación al mismo tiempo que lo haga funcional, en virtud de que no podrán agregarse elementos al azar, sin utilidad o que sean dañinos para el futuro usuario, siempre tendrán que desempeñar una función y ser armoniosos con todo el conjunto.

Los colores, las texturas, los tipos de materiales elegidos y en general todos los elementos que se utilicen para revestir la estructura, le darán una personalidad propia y difícilmente repetible a la construcción, quedando manifestados en ella los conceptos que el arquitecto deseaba transmitir a las personas que vean y utilicen su obra.

De la misma forma, en el caso de una investigación jurídica el tema elegido por el investigador deberá ser trabajado y moldeado de acuerdo a su propia personalidad, intereses, inquietudes, dudas, etc.

Todos los elementos que decida agregar el investigador a su proyecto, el marco teórico que construya a partir de los autores que elija, acordes con su

postura filosófica respecto al Derecho, la metodología y el método que utilice, así como el objeto de estudio que construya, serán siempre una construcción personal y original, que no podrá ser repetida por otro investigador, aunque tenga el mismo tema.

Esta originalidad en el diseño, el respeto a las ideas plasmadas en la lámina de concepto y el entusiasmo por elaborar un trabajo completamente propio, pueden ser motivadores para que los alumnos se interesen por la investigación jurídica y la utilicen incluso en su práctica profesional.

También se podría utilizar esta analogía resaltando la importancia de combinar la funcionalidad con la belleza, un trabajo de investigación no debe plasmar solamente ideas al azar, debe tener una función en la sociedad, ser útil y colaborar con el desarrollo del ámbito al que pertenece.

Para darle diseño a la estructura, se pueden utilizar papeles transparentes para forrarlas, asemejando muros de vidrio a los que se les pueden pintar por ejemplo cortinas o barrotes.

También se puede cubrir la estructura con cartón o cartulina, dejando un muro sin forrar para que se pueda apreciar el interior, recortando o dibujando los lugares donde deberán ir las ventanas y puertas, así como añadiendo todos los elementos que el alumno considere, como pequeños balcones, calles en la parte exterior del edificio, coches circulando que puede elaborar con papel o cartulina, personas que puede representar con cerillos o recortándolas de revistas, etc.

La creatividad utilizada para elaborar el diseño final de la maqueta, es la misma con la que se puede crear una investigación jurídica, que muy lejos de ser un proceso aburrido y cansado, es un reflejo de lo que el investigador es, además de que es su aportación a su disciplina.

El tipo de materiales, el diseño, los colores a utilizar, el tamaño de la edificación será completamente a elección del alumno, por lo que ninguna maqueta podrá ser igual a otra.

Los alumnos colocarán pequeños papelitos sobre la maqueta explicando el tema que eligieron, como lo desarrollarán, porque lo eligieron, etc. así como la relación entre el tipo de edificación y su proyecto de investigación.

9. Evaluación coherente con las estrategias didácticas utilizadas.

Como analizamos en el capítulo primero del presente trabajo, la evaluación de cada materia debe ser acorde con los objetivos, contenido y estrategias didácticas utilizadas durante el curso.

Por lo anterior, no sería posible evaluar la investigación jurídica a partir de un examen que solicite a los alumnos memorizar los conceptos de objetivo, hipótesis, marco teórico, etc., aun cuando los explique con sus propias palabras, pues no es parte de los objetivos el aprendizaje memorístico, sino la comprensión de los elementos que componen una investigación jurídica.

La propuesta acorde para esta asignatura, de corte teórico – práctico, sería una evaluación sumativa, asignándole un puntaje a cada trabajo que el alumno elabore o desarrolle, ya sea en equipo o de forma individual, siempre y cuando cumpla con todos los lineamientos requeridos por el docente, mismos que deben quedar establecidos desde el inicio del curso.

También, a manera de retroalimentación, el docente podrá realizar durante todo el curso evaluaciones formativas que pueden o no tener un puntaje dentro de la evaluación sumativa, pero los alumnos sí deben saber con certeza que actividades contarán para su calificación final y cuáles no, para evitar malos entendidos y frustraciones.

Estas evaluaciones formativas permitirán al docente verificar si las estrategias didácticas elegidas son adecuadas o necesitan ser reformuladas, así como el interés general de los alumnos por la clase lo que le permitirá autoevaluar su propio desempeño y corregir el camino en caso necesario.

También permitirán a los alumnos reconocer sus aprendizajes reales y cambiar sus estrategias para el estudio de la materia, así como sentirse más seguros dentro de la clase, al tener una idea bastante aproximada de su desempeño real y de las formas en que pueden mejorar sus aprendizajes.

En palabras de Pedro Morales:

“Con nuestro modo de evaluar podemos estropear la eficacia de unas clases excelentes, bien preparadas y que gustan a los alumnos. Y lo contrario también es verdad, un sistema de evaluación bien pensado y organizado puede compensar otras limitaciones nuestras estimulando en los alumnos un aprendizaje de calidad. A la hora de la verdad es la evaluación la que va a contar la historia de la calidad.”³¹

³¹ Morales Vallejo, Pedro. *Op. Cit.* Pág. 7.

CONCLUSIONES

En la presente investigación, se reconoció el preponderante papel de las teorías del aprendizaje en la implementación de nuevas estrategias de enseñanza para la investigación jurídica, partiendo de la visión del profesor como el principal agente de cambio e innovación en la educación superior en general, pero sobre todo en la formación de futuros juristas.

Las teorías del aprendizaje permiten al docente reconocer los procesos por los que los estudiantes adquieren el conocimiento y encauzarlos a través de metodologías didácticas adecuadas a las características de la materia que imparte.

A pesar de lo anterior, la exposición ante el grupo o las estrategias didácticas sin fundamento pedagógico se continúan utilizando como principal herramienta didáctica, dando como resultado niveles de aprendizaje por debajo de los esperados por los docentes y poco interés en los alumnos.

De lo anterior se desprende la necesidad de capacitación pedagógica de los profesores, pero al tener las Universidades e Instituciones de Educación Superior que acreditar evaluaciones externas para acceder a distintos estímulos económicos, la capacitación de los profesores universitarios se convierte en cursos intermitentes sobre temas educativos impartidos en forma fragmentaria para cubrir los requisitos impuestos por las instituciones evaluadoras.

Esta falta de capacitación a los docentes genera que la investigación jurídica se pretenda enseñar a partir de explicaciones en el pizarrón de los pasos necesarios para abordar el objeto de estudio, sin permitir que los alumnos comprendan de forma práctica y concreta los pasos requeridos para construir una investigación jurídica, dándole significado a cada uno de los conceptos y haciendo suyo el conocimiento al construirlo por ellos mismos.

El Derecho no es por su naturaleza una disciplina acabada, está y estará siempre en continua construcción, por lo que dotar a los alumnos de esta visión del mismo les permitirá abrir nuevos caminos en la investigación jurídica.

Por lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo principal la elaboración de una propuesta didáctica para uno de los ejes más importantes en la formación de los abogados: la investigación jurídica, en virtud de que para su práctica profesional, los juristas necesitan seguir encontrando respuestas a las interrogantes que se les presentan todos los días en su trabajo, sobre todo para aquellos casos en los que la norma no es capaz de dar una respuesta única.

Si el profesor tiene que diseñar su programa de estudios sin apoyo pedagógico, necesitará además del reconocimiento de las fortalezas y carencias de la educación superior actual, que le permita dar una nueva lectura a la labor que realiza en su salón de clases cotidianamente, la revisión del contexto institucional en el que esta inmerso su materia, a través del análisis del perfil del egresado, el plan de estudios y el papel que tiene su materia en la formación integral de los profesionistas.

El diseño de un programa de estudios requiere una visión integral del tipo de profesionista que la institución educativa pretende formar, a fin de poder contribuir desde cada materia a la construcción del mismo.

Sin embargo, el profesor enfrenta todos los días problemáticas relacionadas con el exceso de alumnos en sus clases, la poca atención que estos le prestan a los conocimientos que imparte, las deficiencias en comprensión de lectura, redacción, conceptualización, etc., con las que llegan a la educación superior y que debieron ser subsanadas en los niveles educativos anteriores, etc., lo que dificulta su trabajo y la programación del mismo.

De lo anterior se desprende nuestra propuesta didáctica como una invitación en primer lugar a la reflexión sobre las características de la disciplina a la que pertenecen tanto el profesor como los estudiantes, en la que ambos decidieron

formarse y ejercer como profesionales de la misma, lo que se convierte en un motivador intrínseco para reconocer sus particularidades y los tipos de aprendizajes necesarios para comprenderla.

Una vez reconocida la naturaleza de la disciplina a partir de los tipos de saberes necesarios para su enseñanza, el profesor podrá realizar una autoevaluación de su trabajo en el aula, con la finalidad de retroalimentarse a partir de la relación dialéctica entre el Derecho y el tipo de jurista que ayudará a formar.

La autoevaluación continua aunada a los conocimientos adquiridos a partir del análisis del perfil del egresado y el plan de estudios, permitirá al docente comprender la trascendencia de la labor que desempeña y requerirá de los supuestos de las teorías del aprendizaje para a partir de la conjunción de todos estos conocimientos, diseñar las estrategias de enseñanza pertinentes según los contenidos que dan forma a su materia, obteniendo también mediante este método de trabajo los tipos de evaluación que arrojen resultados que puedan ser utilizados para mejorar el rendimiento de la clase.

TABLA DE ANEXOS

ANEXO 1	Ejemplo de rúbrica
ANEXO 2	Ejemplo de lista de cotejo
ANEXO 3	Ejemplo de mapa conceptual y mapa mental
ANEXO 4	Esquema del proceso de investigación para elección de método
ANEXO 5	Ejemplo de carta descriptiva
ANEXO 6	Taxonomía de Bloom
ANEXO 7	Programa de Estudios de la materia de metodología jurídica de la Licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho de la UNAM
ANEXO 8	Dinámica "El camino de la investigación"
ANEXO 9	Mapa cognitivo de comparaciones
ANEXO 10	Dinámica "Palabras clave de mi investigación"
ANEXO 11	Dinámica "La meta de mi compañero"
ANEXO 12	Dinámica "Si, entonces"
ANEXO 13	Dinámica "Eligiendo epistemología"
ANEXO 14	Dinámica "Cimientos fuertes"
ANEXO 15	Ejemplo de planos para proyectos de investigación
ANEXO 16	Láminas de concepto de alumnos de la licenciatura en Derecho
ANEXO 17	Memoria de cálculo
ANEXO 18	Dinámica "Construyendo estructuras"

ANEXO 1

EJEMPLO DE RÚBRICA

RÚBRICA GLOBAL

ACTIVIDAD: Elaboración de objetivos generales y particulares de una investigación jurídica

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad
1	No se comprendió la actividad planteada
0	No se realizó nada

RÚBRICA

NIVEL V: RESPUESTA EXCELENTE

El alumno:

- Proporciona buenos ejemplos
- Da explicaciones claras del concepto
- Respondió con ideas completas y claras
- Puede identificar todos los elementos importantes
- Plantea información importante sobre el tema que no se reviso en clase

NIVEL IV: RESPUESTA SATISFATORIA

El alumno:

- Proporciona respuesta bastante completa
- Presenta comprensión del concepto
- Identifica bastantes elementos importantes
- Ofrece información relacionada a lo enseñado en clase.

NIVEL III: RESPUESTA MODERADAMENTE SATISFATORIA

El alumno:

- Respuesta refleja un poco de confusión
- Comprensión incompleta del concepto
- Identifica algunos elementos importantes
- Provee información incompleta de lo discutido en clase

NIVEL II: RESPUESTA DEFICIENTE

El alumno:

- No logra demostrar que comprende el concepto
- No provee contestación completa
- Omite elementos importantes
- Hace mal uso de los términos

NIVEL I: RESPUESTA NO ACEPTABLE

El alumno:

- La explicación es incompleta / no se entiende
- Omite las partes fundamentales del concepto
- Presenta concepciones erróneas
- Plantea incorrectamente lo planteado
- Vago intento de contestar

ANEXO 10

DINÁMICA “PALABRAS CLAVE DE MI INVESTIGACIÓN”

DINÁMICA DE PALABRAS CLAVE PARA MATERIAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL LICENCIATURA

Palabras clave de mi investigación

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Reconocer las palabras clave de la investigación que se realizará y convertirlas en palabras parecidas para flexibilizar el tema a trabajar y hacerlo propio.

Tiempo: 40 minutos

Desarrollo:

Los alumnos formaran equipos de 5 a 10 personas y le entregarán al profesor una hoja con el nombre del equipo y los nombres de los integrantes.

Cada integrante pondrá en una caja las 5 palabras más importantes de su tema de investigación. Todas las palabras de los integrantes deberán quedar en la misma caja y revolverse.

Por turnos, cada integrante del equipo tomará una palabra y encontrará un sinónimo y una metáfora de ella.

Ejemplo:

Palabra	Sinónimo	Metáfora
Noche	Nocturno	El manto oscuro

Con las metáforas, el equipo escribirá un relato que puede o no tener coherencia lógica.

ANEXO 11

DINÁMICA “LA META DE MI COMPAÑERO”

**DINÁMICA DE COMPRENSIÓN DE OBJETIVOS PARA MATERIAS
RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL
LICENCIATURA**

La meta de mi compañero

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Describir el objetivo de una investigación.

Tiempo: 30 minutos

Desarrollo:

Los alumnos harán equipos de 2 personas y se sentarán con las espaldas encontradas.

Cada alumno, por turnos le preguntará a su compañero acerca de los objetivos que quiere alcanzar con su investigación, a través de preguntas como:

- ¿Qué te interesa saber del tema?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ese tema?
- ¿Qué es lo que más te llama la atención del problema?
- ¿Tienes pensadas algunas propuestas?
- ¿Qué sabes del tema?
- ¿Qué es lo que más te preocupa de esa situación?
- ¿Vas a consultar libros, leyes, jurisprudencia?
- ¿Vas a visitar algún lugar específico para obtener información?
- ¿Quién te gustaría que leyera tu trabajo de investigación?
- Si publicaran tu trabajo, ¿Qué tipo de revista sería?

De acuerdo a las respuestas que obtenga de su compañero, cada alumno realizará una lluvia de ideas en una hoja, con los posibles objetivos o metas que puede alcanzar su trabajo de investigación, que serán elaboradas de manera libre a manera de propuesta.

De frente, los alumnos comentarán sus opiniones acerca de sus respectivos trabajos de investigación.

Cada alumno entregará a su compañero la lluvia de ideas que realizó sobre su investigación.

ANEXO 12

DINÁMICA “SI, ENTONCES”

**DINÁMICA DE COMPRENSIÓN DE HIPÓTESIS PARA MATERIAS
RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL
LICENCIATURA**

Si...entonces...por lo tanto

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Reconocer los pasos necesarios para la construcción de una hipótesis.

Tiempo: 40 minutos

Desarrollo:

Los alumnos formarán equipos de 5 a 10 participantes.

El profesor tomará alguno de los casos importantes que estén en ese momento en las noticias relacionados con el área jurídica y a partir de este propondrá a los equipos que imaginen todos los supuestos que pueden ocurrir a partir de la proposición

Si....entonces...por lo tanto....

Los equipos pasarán a exponer sus conclusiones ante todo el grupo.

A partir de las conclusiones, el profesor explicará cómo se construyen distintas hipótesis para una investigación jurídica.

ANEXO 18

DINÁMICA “CONSTRUYENDO ESTRUCTURAS”

(Logotipo diseñado por el alumno)

MEMORIA DE CÁLCULO

Elaborada por:

(Nombre del alumno)

Tema:

(Nombre del tema)

Fecha de elaboración:

(Fecha)

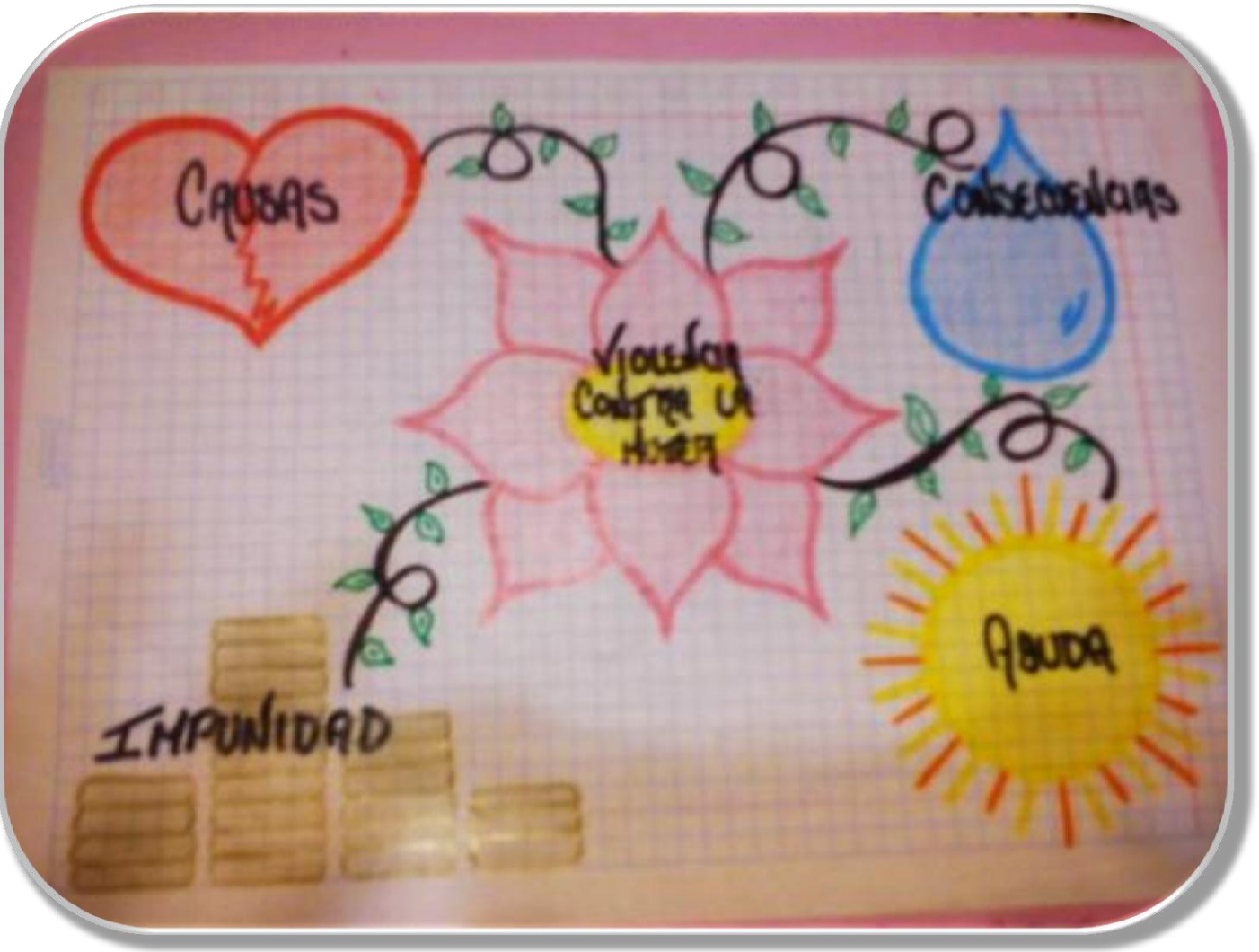
ÍNDICE

1. ¿Qué tipo de ciencia es el Derecho?
2. Descripción breve del tema general que se estudiará
3. Mapas conceptuales y cuadros sinópticos sobre el tema
4. Planteamiento del problema
 - 4.1 Definición del problema. Características.
 - ¿Qué quiero saber del problema a investigar?
 - ¿Qué conozco del tema?
 - ¿Qué dificultades veo en el tema a las que me gustaría plantearles una solución?
 - ¿Existen otros temas ligados a él que me gustaría investigar?
 - ¿Qué soluciones se podrían proponer?
 - ¿Qué autores trabajan el tema que me interesa?
 - ¿Qué libros podría y me gustaría consultar sobre el tema?
 - ¿Existen páginas de internet serias sobre el tema?
 - ¿Necesito aprender un idioma en particular para acceder a información específica sobre el tema en su lengua original?
 - 4.2 Delimitación del problema. Límites del tema a investigar.
 - ¿Qué parte del tema me interesa más que otras?
 - ¿Mi tema se refiere a todo el país, a un Estado, a una institución, etc.?
 - ¿Qué no me interesa del tema que elegí?
 - ¿Qué tipo de libros sobre el tema no me interesa consultar?
 - ¿Qué problemas se derivan del tema y no los voy a abordar?

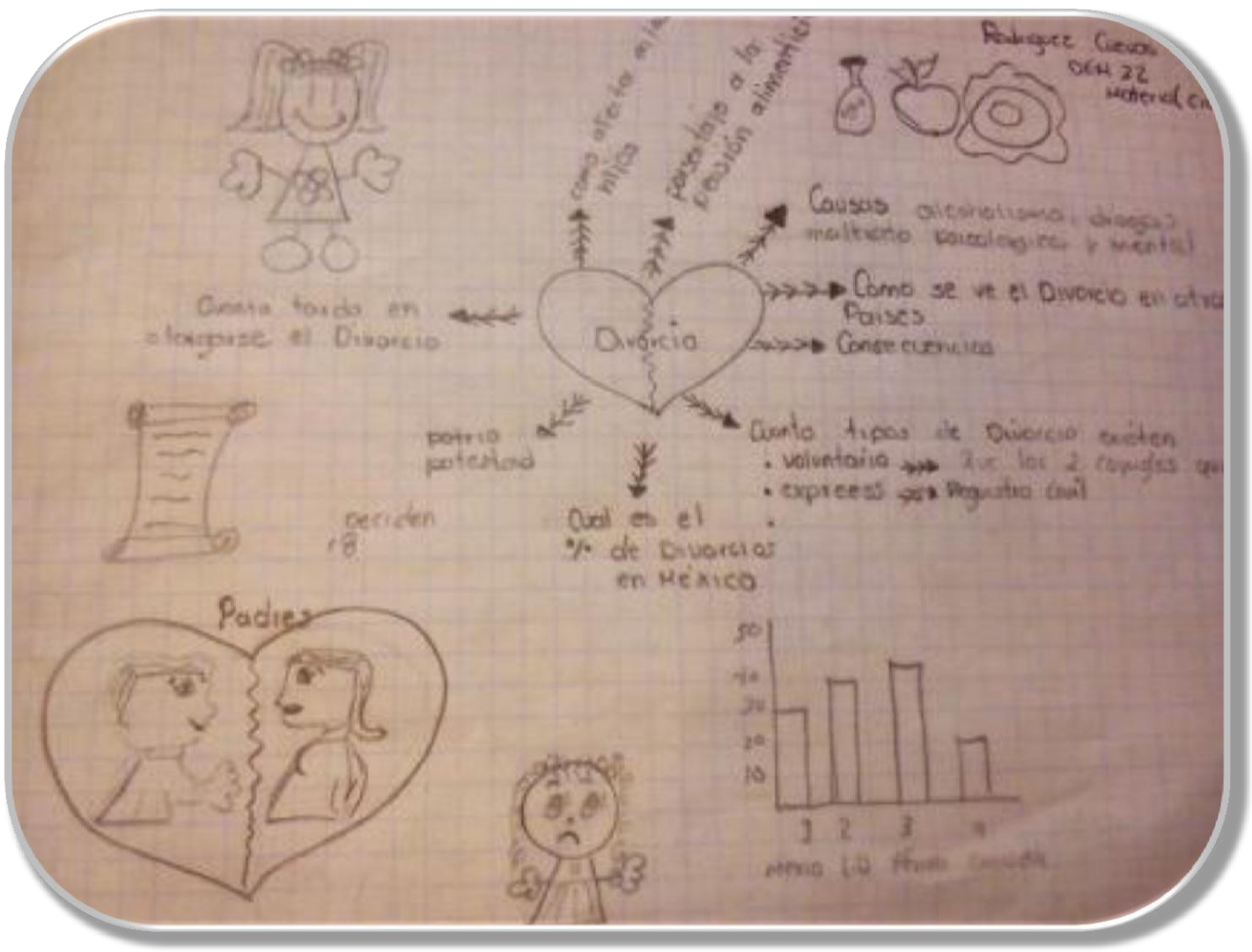
ANEXO 17

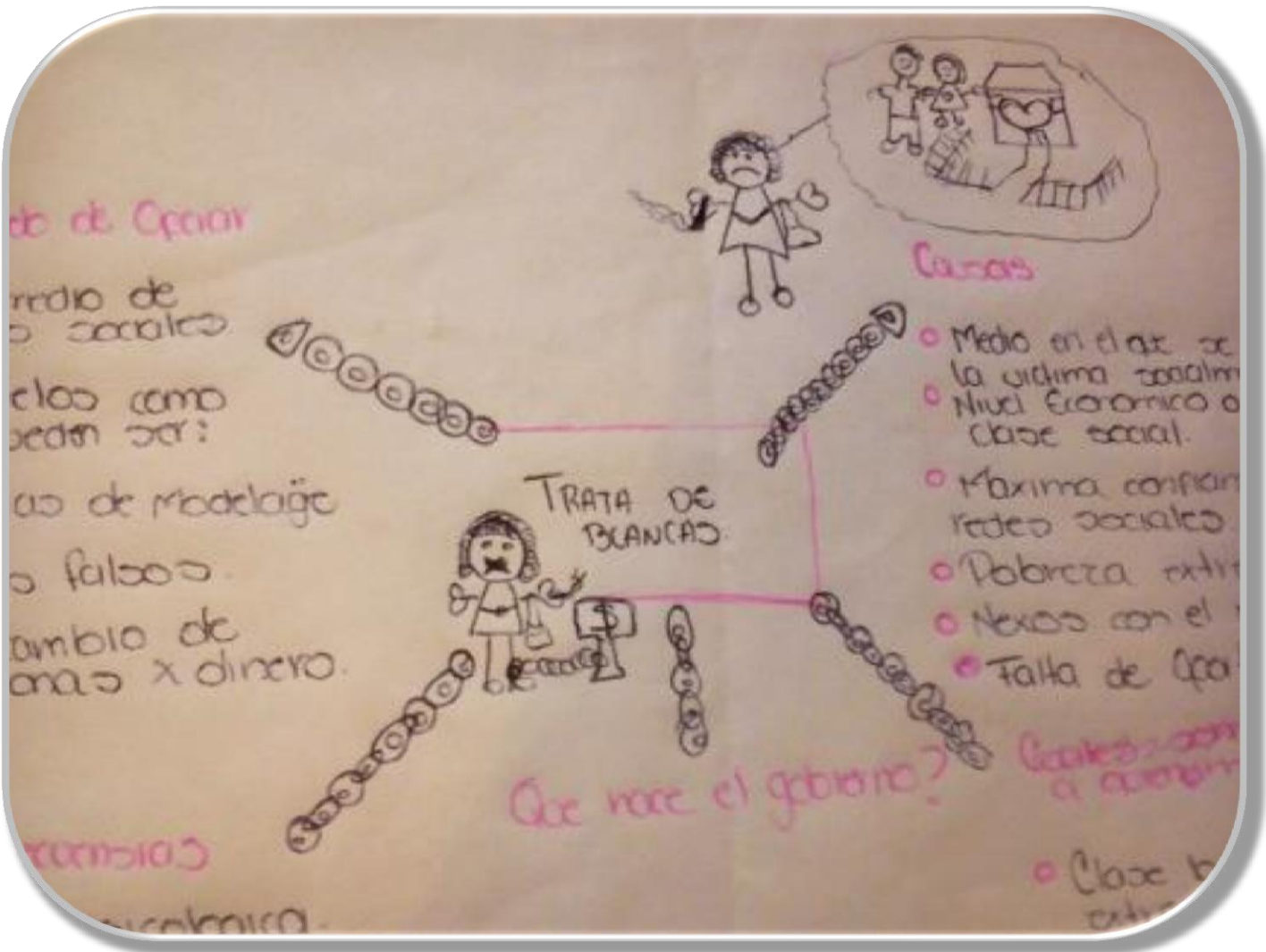
MEMORIA DE CÁLCULO

VIOLENCIA CONTRA
LA MUJER









ANEXO 16

LÁMINAS DE CONCEPTO DE ALUMNOS DE LA LICENCIATURA EN DERECHO

En un trabajo de investigación, el tema y como lo decidas trabajar es como la arquitectura, algo subjetivo, puede o no ser bien recibido, puede generar polémica.

La metodología que usas para tu trabajo es la ingeniería que calcula las estructuras, los materiales de acuerdo al clima, los cimientos.

Tu construcción puede incluso no ser considerada arquitectura, pero una vez realizada, no se te puede caer el edificio.



Se puede considerar al Museo Guggenheim de Bilbao bello o no, pero sin duda es una gran obra que inspira nuevos edificios como el nuevo Museo Soumaya de la Ciudad de México.

La ingeniería con la que se calcularon las estructuras del Museo Guggenheim es lo que hace que se mantenga firme y sólido el edificio.

La arquitectura le dio la forma y el contenido.

Un trabajo de investigación se puede realizar siguiendo exactamente el mismo esquema...



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE DERECHO

*MAPA CONCEPTUAL O
PLANO DE PROYECTO:*

**FILOSOFÍA Y TEORÍA DEL
DERECHO COMO CIMIENTOS EN
LA CONSTRUCCIÓN DE UNA
INVESTIGACIÓN JURÍDICA.**

(Análisis de las diferencias
fundamentales entre filosofía del
derecho y teoría del derecho y su función
en el desarrollo de una investigación
jurídica.)

Realizado por:
Raquel Sánchez Hernández

Vo. Bo.
Dr. Jorge Robles Vázquez.

**LÁMINA DE
CONCEPTO**

Julio 2011

La ingeniería es a la construcción de un edificio como la metodología es a la construcción de una investigación. Por lo tanto La ingeniería es la metodología de la construcción de un edificio y la metodología es la ingeniería de la construcción de una investigación

Analogías

La arquitectura es a la construcción de un edificio como el contenido es a la construcción de una investigación. Por lo tanto La arquitectura es el contenido de la construcción de un edificio y el contenido es la arquitectura de la construcción de una investigación

FILOSOFÍA Y TEORÍA DEL DERECHO COMO CIMIENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

Razonamiento y argumentación jurídica

La construcción de un edificio como analogía de la construcción de una investigación (método analógico)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE DERECHO

MAPA CONCEPTUAL O PLANO DE PROYECTO:

FILOSOFÍA Y TEORÍA DEL DERECHO COMO CIMIENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN JURÍDICA.

(Análisis de las diferencias fundamentales entre filosofía del derecho y teoría del derecho y su función en el desarrollo de una investigación jurídica.)

Realizado por:
Raquel Sánchez Hernández

Vo. Bo.
Dr. Jorge Robles Vázquez.

Planta General

Julio 2011

Construcción de un marco teórico-conceptual

Filosofía y teoría jurídica

**Investigación
jurídica**

Teorías del aprendizaje

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

FACULTAD DE DERECHO

*MAPA CONCEPTUAL O
PLANO DE PROYECTO:*

**FILOSOFÍA Y TEORÍA DEL
DERECHO COMO CIMIENTOS EN
LA CONSTRUCCIÓN DE UNA
INVESTIGACIÓN JURÍDICA.**

(Análisis de las diferencias
fundamentales entre filosofía del
derecho y teoría del derecho y su función
en el desarrollo de una investigación
jurídica.)

Realizado por:
Raquel Sánchez Hernández

Vo. Bo.
Dr. Jorge Robles Vázquez.

***Ingeniería
básica***

Julio 2011

ANEXO 15

EJEMPLO DE PLANOS PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

**DINÁMICA DE COMPRESIÓN DE MARCO TEÓRICO PARA MATERIAS
RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL
LICENCIATURA**

Cimientos firmes

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Identificar la importancia del marco teórico en una investigación jurídica

Tiempo: 4 horas

Desarrollo:

Los alumnos de forma individual, recortarán y armarán 30 cubos de aproximadamente 3X3X3 cms., que simularán los cimientos de una construcción.

Formarán tres grupos de 10 cubos cada uno.

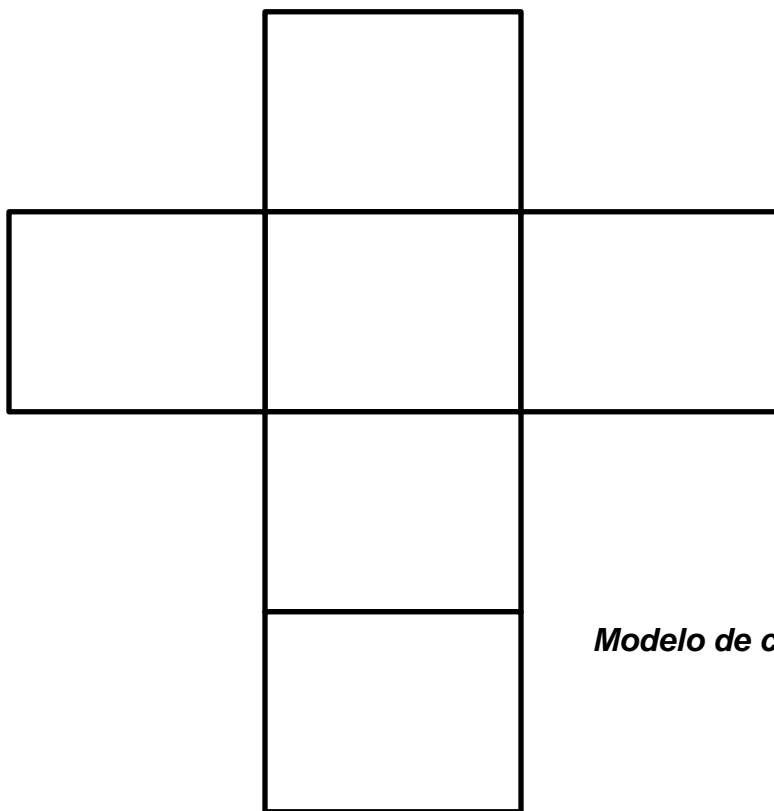
En el grupo uno, por cada cubo escribirán una de las palabras clave de su investigación.

En el grupo dos, escribirán en cada cubo un libro que tenga relación con su investigación y que hayan consultado.

En el grupo tres, convertirán cada palabra clave en una frase de entre 8 y 12 palabras con base en la bibliografía consultada y la escribirán en cada cubo.

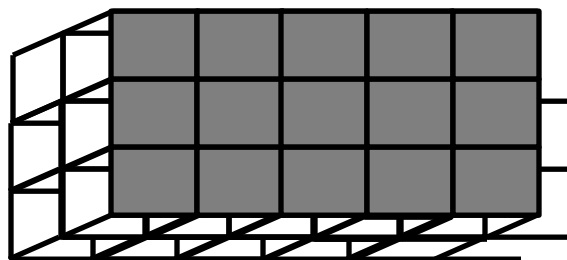
Posteriormente, escribirán en una hoja una idea general de su tema de investigación a partir de las diez frases que formaron.

Por último, unirán cada grupo de cubos en dos hileras horizontales de 5 cubos cada una y las pegarán en la hoja de la idea general colocando sobre la base los cubos del grupo uno, en el centro los del grupo dos y en la parte superior los del grupo tres.



Modelo de cubo

Armado de cubo



Estos cimientos serán colocados en una caja de cartón que simulará el suelo donde se realizará la construcción.

A esta caja se le recortarán dos de las caras frontales y se les pondrá una mica o plástico transparente (que puede ser recortado de una bolsa) para poder ver su interior.

Los cimientos que simulan el marco teórico serán colocados dentro de la caja y encima de ella se construirá la maqueta que simula la investigación jurídica.

ANEXO 14

DINÁMICA “CIMENTOS FIRMES”

**DINÁMICA DE APRENDIZAJE DE EPISTEMOLOGÍA PARA MATERIAS
RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL
LICENCIATURA**

Tomando decisiones

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Que los alumnos reconozcan la importancia de la elección de la epistemología para la construcción de una investigación jurídica.

Tiempo: 20 minutos.

Desarrollo:

En fichas de trabajo, el alumno escribirá al menos tres ejes epistemológicos que podrían guiar su trabajo.

En la parte de atrás de las fichas escribirán las ventajas y desventajas de cada eje epistemológico, así como el porque les gustaría y no trabajar el tema desde esa línea.

Los alumnos que tengan epistemologías similares se reunirán en equipos e intercambiarán opiniones sobre la epistemología que utilizarán para sus investigaciones.

ANEXO 13

DINÁMICA “ELIGIENDO EPISTEMOLOGÍA”

DINÁMICA PARA EL ANÁLISIS DEL MÉTODO CIENTÍFICO EN INVESTIGACIONES EN CIENCIAS NATURALES Y EN CIENCIAS SOCIALES

Mapa cognitivo de comparaciones

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Indicar las semejanzas y diferencias que existen entre ambos tipos de investigaciones.

Ejemplo:

Biología, física, astronomía		Sociología, pedagogía, Derecho
Ciencias naturales	Método científico	Ciencias sociales
Experimentación		Demostración o argumentación
Generalización de resultados		Resultados distintos en cada caso
Repetición de los fenómenos		Fenómenos siempre distintos

Fuente: Solomon Berg, Martín. *Biología*. 8ª ed. México, Mc Graw Hill, 2010.

ANEXO 9

MAPA COGNITIVO DE COMPARACIONES

DINÁMICA DE INTEGRACIÓN PARA MATERIAS RELACIONADAS CON LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL LICENCIATURA

El camino de la investigación

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Reconocer los conocimientos previos de los alumnos sobre investigación.

Los alumnos formaran equipos de 5 a 10 personas y le entregarán al profesor una hoja con el nombre del equipo y los nombres de los integrantes.

El profesor tendrá 2 cajas con papelitos en cada una.

En la primera caja tendrá actividades que los alumnos tendrán que realizar en equipo como:

- Escribir un objetivo general.
- Describir como se construye un marco teórico.
- Diseñar la carátula de una investigación.
- Elaborar un índice.
- Enumerar las partes de una cita bibliográfica.
- Diseñar el capitulado de una investigación.
- Elaborar una hipótesis.
- Enumerar tres métodos de investigación.

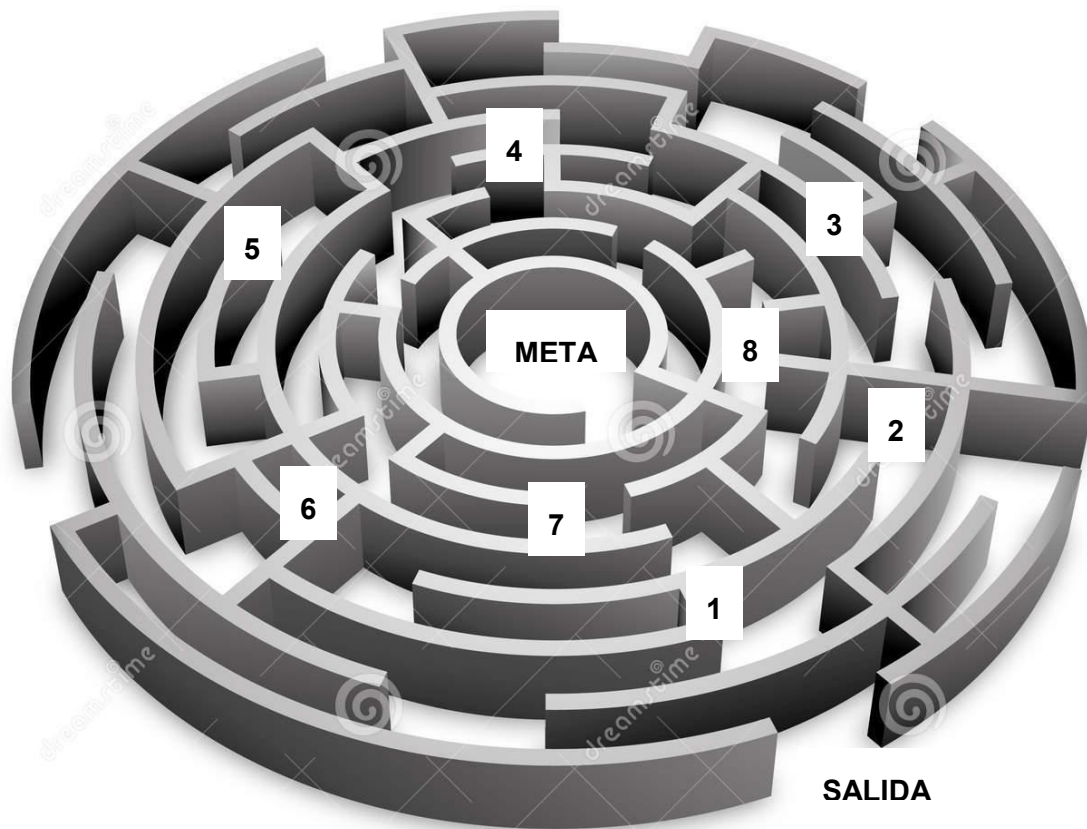
Cada equipo tomará una actividad y al realizarla podrá elegir un papelito de la segunda caja, en donde habrá preguntas relacionadas con la investigación jurídica como pueden ser:

- ¿Qué es la investigación?
- ¿Quiénes pueden realizar investigación?
- Nombres de investigadores mexicanos importantes
- ¿Cómo se podría hacer investigación en Derecho?
- Nombres de juristas mexicanos importantes
- Nombres de juristas internacionales importantes
- ¿Qué áreas componen el Derecho?
- ¿Cuáles son las áreas que me interesan en Derecho?
- ¿Qué temas me interesaría trabajar para realizar una investigación?
- ¿Para qué sirve la investigación jurídica en la práctica profesional?
- ¿Qué es la ciencia?
- ¿Qué significa metodología?
- ¿Cuántos tipos de investigación conozco?
- ¿Qué es un método?
- ¿Qué es la lógica?

Las preguntas que se formulen no tendrán una respuesta correcta, solo se tienen que contestar lo mas acertadamente posible.

Los equipos deben escribir las respuestas en hojas con el nombre del equipo y entregárselas al profesor, quien las revisara y si son aprobadas el equipo avanzará una casilla del esquema que el profesor tendrá pegado en el pizarrón.

El esquema puede ser diseñado a elección del profesor y puede ser a manera de ejemplo como el siguiente:



El equipo que llegue primero a la meta o logre más aciertos gana.

ANEXO 8

DINÁMICA “EL CAMINO DE LA INVESTIGACIÓN”



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE DERECHO
LICENCIATURA EN DERECHO



Denominación de la asignatura:

Metodología Jurídica

Clave:	Semestre:	Orientación:	Número de Créditos:
	2º Semestre		6

Carácter:	Horas		Horas por semana	Horas por semestre
	Teóricas	Prácticas		
Obligatoria	2	2	4	64

Modalidad	Tipo	Duración del curso
Curso	Teórico/Práctica	Semestral

Seriación indicativa u obligatoria antecedente:

Ninguna

Seriación indicativa u obligatoria subsecuente:

Ninguna

Objetivo general de la asignatura:

Ubicará, explicará, analizará y valorará, la creación, organización y desenvolvimiento del conocimiento jurídico, así como sus corrientes metodológicas, métodos y formas de abordarlo.

Temario	Horas	
	Teóricas	Prácticas
Unidad 1. Lógica.		
1.1 Aspectos generales de la lógica y del conocimiento.		
1.2 Lógica y su clasificación.		
1.3 Conceptos y categorías.		
1.3.1 Operaciones conceptuadoras.		
1.3.1.1 Definición.		
1.3.1.2 Descripción.		
1.3.1.3 Clasificación.		
1.3.1.4 División.		
1.3.1.5 Inordinación.		
1.3.2 Juicios y enunciados o proposiciones.	7	8

<ul style="list-style-type: none"> 1.3.2.1 Juicios en el ámbito jurídico. 1.3.3 Raciocinios y argumentos. 1.3.3.1 Argumentación jurídica. 1.3.3.2 Falacias. 1.4 Las leyes del pensamiento. 1.4.1 Principio de identidad. 1.4.2 Principio de no contradicción. 1.4.3 Principio de tercero excluido. 1.4.4 Principio de razón suficiente. 1.5 Lógica Jurídica (Bases y autores: García Máynez, Kalinowsky, Recaséns Siches, Schreiber). 1.5.1 Lógica deóntica. 		
<p>Unidad 2. Método Científico Problemática y Aplicación en el Ámbito Jurídico.</p> <ul style="list-style-type: none"> 2.1 Concepto de método científico. 2.2 Diferencia entre el método científico aplicado en las ciencias naturales y los aplicados en las ciencias sociales. 2.3 Métodos generales y particulares. 2.4 Métodos aplicables en el campo jurídico y su problemática. 2.5 Fases del método científico. 2.5.1 Fase investigadora. 2.5.2 Fase sistematizadora. 2.5.3 Fase expositiva. 2.6 Etapas de la fase investigadora. 2.6.1 Observación. 2.6.2 Planteamiento del problema. 2.6.3 Formulación de hipótesis. 2.6.4 Comprobación y verificación de hipótesis. 2.6.5 Leyes y teorías. 2.7 Posiciones que critican al científicismo. 2.7.1 Thomas Kuhn y las revoluciones científicas. 2.7.2 Paul K. Feyerabend: contra el método. 2.7.3 Karl R. Popper. 2.7.4 Opiniones en torno a la científicidad del estudio sobre el Derecho. 	7	8
<p>Unidad 3. Modelos Epistemológicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Importancia histórica de la filosofía y la teoría del conocimiento. 3.2 Aspectos generales de la epistemología. 3.3 Problemas del conocimiento. 3.3.1 Teorías del proceso cognoscitivo. 3.4 Modelos objetivistas y subjetivistas de relación cognoscitiva. 3.5 Teorías objetivistas. 3.5.1 Empirismo. 3.5.2 Mecanicismo. 3.5.3 Materialismo. 3.5.3.1 Materialismo dialéctico. 3.5.4 Positivismo. 3.5.5 Estructuralismo. 3.5.6 Otras. 3.6 Teorías subjetivistas. 	8	7

3.6.1	Racionalismo.		
3.6.2	Realismo.		
3.6.3	Idealismo.		
3.6.4	Perspectivismo.		
3.6.5	Otros.		
3.7	Teorías dialécticas.		
3.8	Su aplicación en el área jurídica.		
Unidad 4. Metodología Jurídica.			
4.1	Conceptualización de metodología jurídica.		
4.2	Conceptualización y problemática de la ciencia jurídica.		
4.3	Diversos modelos de ciencia jurídica.		
4.3.1	Modelos Tradicionales.		
4.3.1.1	Jusnaturalismo.		
4.3.1.2	Juspositivismo.	5	5
4.3.1.3	Jussociologismo.		
4.3.1.4	Jusmarxismo.		
4.3.2	Modelos actuales.		
4.3.2.1	Filosofía analítica.		
4.3.2.2	Semiótica jurídica.		
4.3.2.3	Teoría de sistemas.		
4.3.2.4	Otros.		
Unidad 5. Aplicación de Diversos Métodos en la Praxis Jurídica.			
5.1	Creación del Derecho.		
5.1.1	Técnica legislativa y proceso legislativo.		
5.1.2	Técnica jurisprudencial.		
5.2	Aplicación del Derecho.	5	4
5.2.1	Estudio de casos.		
5.3	Investigación del Derecho.		
5.4	Enseñanza del Derecho.		
5.5	Otros.		
Total de horas teóricas		32	
Total de horas prácticas			32
Suma total de horas		64	
Bibliografía Básica.			
Alonso González, Rosa María y Otros. <i>Metodología Jurídica</i> , UNAM, México, Facultad de Derecho, 1996.			
Arellano Garcia, Carlos. <i>Métodos y Técnicas de La Investigación Jurídica</i> , Porrúa, México, 2001.			
Aristóteles. <i>Tratados de Lógica, El Organon</i> , Porrúa, México, 2004.			
Azúa Reyes, Sergio. <i>Metodología y Técnicas de La Investigación Jurídica</i> , Porrúa, México, 2001.			
Bobbio, Norberto. <i>Derecho y Lógica</i> , UNAM, México, Centro de Estudios Filosóficos, s/a.			
Copi M, Irving. <i>Introducción a la Lógica</i> , Eudeba, Buenos Aires, 1981.			
Copi M Irving. <i>Introducción a la Lógica</i> , Limusa, México, 2008.			
Dehesa Dávila, Gerardo. <i>Introducción a la Retórica y a La Argumentación</i> , Suprema Corte de Justicia de la Nación, México, 2007.			
Fix - Zamudio, Héctor. <i>Metodología, Docencia e Investigación Jurídica</i> , Unam, México, 2002.			
García Maynez, Eduardo. <i>Introducción a La Lógica Jurídica</i> , Colofón, México, 1989.			
García Morente, Manuel. <i>Lecciones Preliminares de Filosofía</i> , Edersa, México, 1995.			
Gortari, Eli De. <i>El Método de las Ciencias</i> , Grijalbo, México, 1992.			
Hernandez Gil, Antonio. <i>Metodología de la Ciencia del Derecho</i> , Obras Completas, Espasa-Calpe, Madrid, 1988. Tomo V.			
Hessen, Juan. <i>Teoría del Conocimiento</i> , Espasa-Calpe, Madrid, 1991.			

Lara Saenz, Leoncio. *Procesos de Investigación Jurídica*, Porrúa, México, 2000.
 López Durán, Rosalío. *Metodología Jurídica*, Iure, México, 2002.
 Nagel, Ernest y Cohen, Morris. *Introducción a la Lógica y al Método Científico*, Volúmenes I y II, Amorroutu Editores, Buenos Aires, 1976.
 Sanchez Vazquez, Rafael. *Metodología de la Ciencia del Derecho*, Porrúa, México, 1995.
 Savigny, Von Friedrich Karl. *Metodología Jurídica, Reimpresión*, Depalma, Buenos Aires, 1994.
 Witker V, Jorge. *Metodología de la Enseñanza del Derecho*, Temis, Bogotá, 1987.
 Witker, Jorge y Larios, Rogelio. *Metodología Jurídica*, Mc Graw Hill, México, 2002.
 Xirau, Ramón. *Introducción a la Historia de la Filosofía*, UNAM, México, 2007.
 Yurén Camarena, María Teresa. *Leyes, Teorías y Modelos*, Trillas, México, 2000.

Bibliografía Complementaria

Atienza, Manuel. *Las Razones del Derecho, Teorías de la Argumentación Jurídica*, UNAM, México, 2003.
 Bix, Brian H. *Diccionario de Teoría Jurídica*, UNAM, México, 2009.
 Bunge, Mario. *Epistemología*, Ariel, Barcelona, 1985.
 Correas, Oscar. *Metodología Jurídica*, Fontamara, México, 1997.
 Duverger, Maurice. *Método de las Ciencias Sociales*, Ariel, Barcelona, 1996.
 Feyerabend, P. K. *Contra El Método. Esquema de Una Teoría Anarquista del Conocimiento*, Ariel, Barcelona, 1993.
 Gordillo, Agustín. *El Método en Derecho*, Civitas, Madrid, 1995.
 Hernández Gil, Antonio. *Metodología de la Ciencia del Derecho*, Espasa-Calpe, Madrid, 1988.
 Kalinowski, Georges. *Introducción A La Lógica Jurídica*, México: Fondo De Cultura Económica, 1986.
 Kauffmann, Félix. *Metodología de las Ciencias Sociales*, Fondo de Cultura Económica, México, 1986.
 Kuhn, Thomas. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1975.
 Larenz, Karl. *Metodología de la Ciencia del Derecho*, Ariel, Barcelona, 1994.
 Nino, Carlos Santiago. *Algunos Modelos Metodológicos de "Ciencia" Jurídica*, Fontamara, México, 2007.
 Novack, George. *Introducción a la lógica, lógica formal y lógica dialéctica*, Fontamara, México, 1989.
 Paoli Bolio, Francisco. *Las Ciencias Sociales*. México, Trillas, 1990. (Área de Ciencias Sociales).
 Ponce de Leon Armenta, Luis. *Metodología del Derecho*, Porrúa, México, 1996.
 Rojas Soriano, Raúl. *Guía Para Realizar Investigaciones Sociales*, UNAM, México, 1985. Colección Textos Universitarios.
 Sandler, Héctor Raúl. *Introducción a Los Problemas de las Ciencias Jurídicas*, UNAM, México, 1982. Colección Biblioteca del Estudiante Universitario.
 Tamayo y Salmoran, Rolando. *Elementos Para Una Teoría General del Derecho*. Introducción al Estudio de La Ciencia Jurídica, Themis, México, 1992.
 Villoro Toranzo, Miguel. *Metodología del Trabajo Jurídico*, Limusa-Noriega, México, 1989.
 Xirau, Ramón. *Introducción a la Historia de La Filosofía*, UNAM, México, 2007.
 Vallet de Goytisoló, Juan. *Metodología Jurídica*, Civitas, Madrid, 1988.

Sugerencias didácticas.

- Exposición del maestro
- Técnicas de cuchicheo
- Lecturas obligatorias
- Mesas redondas
- Discusión de casos reales en grupo
- Proyección de láminas y acetatos
- Conferencia por profesores Invitados
- Philips 6-6
- Lluvia de ideas
- Técnica de panel
- Técnica del debate
- Solución de casos prácticos por los alumnos

Mecanismos de evaluación del aprendizaje de los alumnos.

- Exámenes parciales
- Trabajos y tareas fuera de clase
- Exámenes finales
- Participación en clase
- Concurso entre los alumnos sobre un(os) tema(s) a desarrollar
- Asistencia a clases (80%) como mínimo
- Presentación de una tesina

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Exposición audiovisual- Seminarios- Trabajos de investigación | |
|---|--|

Perfil profesiográfico del docente.

Contar con el título de Licenciado, o grado de Especialista, Maestro o Doctor en Derecho, en alguna disciplina afín a las ciencias sociales y que compruebe poseer amplios conocimientos y experiencia en los temas específicos y afines a esta asignatura.

ANEXO 7

**PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA
MATERIA DE METODOLOGÍA JURÍDICA
DE LA LICENCIATURA EN DERECHO DE
LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNAM**

TAXONOMÍA de BLOOM
PARA CONSTRUCCIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

CONOCIMIENTO	COMPRENSIÓN	APLICACIÓN	ANÁLISIS	SINTESIS	EVALUACIÓN
Adquirir	Anular	Aplicar	Aclamar	Categorizar	Apreciar
Calcular	Cambiar	Clasificar	Analizar	Clasificar	Aprobar
Citar	Comentar	Comparar	Calcar	Coleccionar	Argumentar
Clasificar	Comparar	Demostrar	Comparar	Compilar	Asignar puntos
Conocer	Confeccionar	Desarrollar	Constarar	Componer	Asignar valor
Decir	Construir	Descubrir	Criticar	Concebir	Auscultar
Definir	Decir	Diseñar	Debatir	Concluir	Calcular
Describir	Describir	Dramatizar	Desarmar	Confeccionar	Calificar
Distinguir	Determinar	Efectuar	Descomponer	Constituir	Comparar
Enumerar	Dibujar	Ejemplificar	Descubrir	Crear	Comprobar
Fijar	Diferenciar	Ejercitar	Desmenuzar	Deducir	Considerar
Formular	Discutir	Ensayar	Determinar	Definir	Constarar
Hacer listado	Distinguir	Escoger	Diagramar	Diseñar	Criticar
Identificar	Explicar	Experimentar	Diferenciar	Elaborar	Decidir
Localizar	Expresar	Fomentar	Distinguir	Escribir	Discutir
Mostrar	Extraer conclusiones	Hacer	Enfocar	Especificar	Elegir
Nombrar	Fundamentar	Ilustrar	Examinar	Esquematizar	Escoger
Recitar	Generalizar	Interpretar	Experimentar	Fabricar	Estimar
Recordar	Hacer listas	Llevar a cabo	Inspeccionar	Formular	Jerarquizar
Relatar	Identificar	Modificar	Inventar	Idear	Juzgar
Repetir	Ilustrar	Operar	Investigar	Imaginar	Medir
Reproducir	Inferir	Organizar	Observar	Intuir	Preferir
Seleccionar	Informar	Planificar	Probar	Inventar	Rechazar
Señalar	Interpretar	Practicar	Relacionar	Juntar	Revisar
Subrayar	Justificar	Programar	Señalar	Manejar	Tipificar
Traducir	Leer	Realizar	Ver	Ordenar	Valorar
	Memorizar	Reestructurar		Organizar	
	Narrar	Relacionar		Planificar	
	Preparar	Resolver		Preparar	
	Recitar	Sintetizar		Producir	
	Reconocer	Usar		Proponer	
	Recordar	Utilizar		Proyectar	
	Relacionar			Reconstruir	
	Relatar			Relatar	
	Repetir			Resumir	
	Replantear			Sintetizar	
	Representar			Suponer	
	Resumir			Teorizar	
	Traducir				
	Transformar				
	Ubicar				

ANEXO 6

TAXONOMÍA DE BLOOM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
LICENCIATURA EN DERECHO

MATERIA: Metodología Jurídica
 CLAVE: 405060
 HORAS SEMANALES: 4
 HORAS SEMESTRE: 64
 TIPO: Obligatoria

CRÉDITOS: 8
 SEMESTRE: 2
 ASIGNATURA PREVIA: Ninguna
 ASIGNATURA SUBSECUENTE: Ninguna

OBJETIVO GENERAL: El alumno reconocerá los elementos teóricos y prácticos necesarios para realizar una investigación jurídica

OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDO DE LA UNIDAD	TIEMPO	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
El alumno identificará la creación de nuevos conocimientos y el análisis de los existentes como finalidad de la investigación jurídica.	UNIDAD 1. La investigación jurídica y la ciencia.	6 horas	Exposición del profesor ante el grupo Elaboración de un cuento en equipos de diez personas con tres temas a elegir: la historia de la ciencia, la investigación jurídica o la ciencia jurídica. Representación del cuento ante el grupo. Ensayo de una cuartilla sobre algún abogado que se dedique a la investigación jurídica, sus aportaciones y su trascendencia para la vida jurídica actual. Exposición ante el grupo de al menos 5 trabajos, máximo 10	SÁNCHEZ VÁZQUEZ Rafael. <i>Metodología de la Ciencia del Derecho</i> . 4a. Ed. México, Porrúa, 1999. WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica</i> . 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002.	Preguntas en clase Entrega del cuento y representación ante el grupo 0.8 puntos Entrega del ensayo. 0.3 puntos
El alumno determinará la aplicación de la lógica y la argumentación jurídica en la construcción de una investigación jurídica.	UNIDAD 2. Lógica y argumentación jurídica. Su interacción con la ciencia y la investigación jurídica.	10 horas	Exposición del profesor ante el grupo Elaboración de ejemplos de los distintos tipos de proposiciones y juicios Cuadro sinóptico sobre los distintos tipos de argumentación y falacias Ejemplos de cada una de las leyes del pensamiento Ensayo sobre el concepto de lógica jurídica y su aplicación a la investigación jurídica	GARCÍA MAYNEZ, Eduardo. <i>Introducción a la lógica jurídica</i> . México, Colofón, 2006. WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica</i> . 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002. GUTIÉRREZ SAENZ, Raúl. <i>Introducción a la lógica</i> . 32a ed. México, Esfinge, 2006	Preguntas en clase Entrega de trabajo 0.3 puntos Entrega de cuadro sinóptico 0.2 puntos Entrega de tarea 0.4 puntos Entrega de trabajo 0.5 puntos

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
LICENCIATURA EN DERECHO

MATERIA: Metodología Jurídica
 CLAVE: 405060
 HORAS SEMANALES: 4
 HORAS SEMESTRE: 64
 TIPO: Obligatoria

CRÉDITOS: 8
 SEMESTRE: 2
 ASIGNATURA PREVIA: Ninguna
 ASIGNATURA SUBSECUENTE: Ninguna

OBJETIVO GENERAL: El alumno reconocerá los elementos teóricos y prácticos necesarios para realizar una investigación jurídica

OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDO DE LA UNIDAD	TIEMPO	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
<p>El alumno reconocerá las características del método científico y sus fases</p> <p>El alumno comparará las semejanzas y diferencias entre las investigaciones que se realizan en las ciencias naturales y las ciencias sociales.</p>	UNIDAD 3. El método científico y su aplicación en las ciencias sociales.	6 horas	<p>Exposición del profesor ante el grupo</p> <p>Cuadro sinóptico sobre las fases del método científico.</p> <p>Ensayo sobre las diferencias entre el método científico para las ciencias sociales y el método científico para las ciencias naturales.</p>	<p>FIX ZAMUDIO, Héctor. <i>Metodología, docencia e investigación jurídicas</i>. 7a. ed., México, Porrúa, 2000. WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica</i>. 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002.</p>	<p>Preguntas en clase</p> <p>Entrega del cuadro sinóptico 0.2 puntos</p> <p>Entrega del ensayo 0.5 puntos</p>
<p>El alumno explicará las diferentes posiciones existentes en contra del cientificismo</p>	UNIDAD 4. Posiciones en contra del cientificismo	4 horas	<p>Exposición del profesor ante el grupo</p> <p>Elaboración de cuadro sinóptico con las diferentes posiciones en contra del cientificismo</p>	<p>ALONSO GONZÁLEZ, Rosa María. <i>Metodología Jurídica</i>. México, UNAM, 1996</p> <p>FIX ZAMUDIO, Héctor. <i>Metodología, docencia e investigación jurídicas</i>. 7a ed. México, Porrúa, 2000</p>	<p>Preguntas en clase</p> <p>Entrega del cuadro sinóptico 0.2 puntos</p>
<p>El alumno identificará los elementos que componen un anteproyecto de investigación y la utilidad de cada uno.</p>	UNIDAD 5. La construcción de una investigación jurídica. Planeación del trabajo de investigación. Anteproyecto.	8 horas	<p>Exposición del profesor ante el grupo</p> <p>Mapa conceptual con los elementos que componen un anteproyecto.</p> <p>Elección del tema a investigar. Elaboración de anteproyecto a manera de planos sencillos como analogía de los planos para construir un edificio.</p>	<p>LÓPEZ DURÁN, Rosalío. <i>Metodología Jurídica</i>. México, IURE Editores, 2002.</p> <p>PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. <i>Metodología del derecho</i>. 11a ed. México, Porrúa, 2007.</p>	<p>Preguntas en clase</p> <p>Entrega del mapa conceptual 0.2 puntos</p> <p>Entrega de planos 1 punto</p>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
LICENCIATURA EN DERECHO

MATERIA: Metodología Jurídica
 CLAVE: 405060
 HORAS SEMANALES: 4
 HORAS SEMESTRE: 64
 TIPO: Obligatoria

CRÉDITOS: 8
 SEMESTRE: 2
 ASIGNATURA PREVIA: Ninguna
 ASIGNATURA SUBSECUENTE: Ninguna

OBJETIVO GENERAL: El alumno reconocerá los elementos teóricos y prácticos necesarios para realizar una investigación jurídica

OBJETIVOS PARTICULARES	CONTENIDO DE LA UNIDAD	TIEMPO	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA	EVALUACIÓN
El alumno descubrirá los pasos para realizar una investigación jurídica a partir de la construcción de una propia.	UNIDAD 6. La construcción de una investigación jurídica. Epistemología, filosofía y teoría del derecho. Construcción de un marco teórico	20 horas	Exposición del profesor ante el grupo Cuadro sinóptico sobre las diferencias entre filosofía y teoría del derecho Ensayo sobre como construir un marco teórico a partir de la epistemología, la filosofía y la teoría del derecho Mapa conceptual sobre las principales corrientes del pensamiento jurídico Exposición en equipos de cinco integrantes de cada una las principales corrientes del pensamiento jurídico Comienzo de construcción de maqueta sobre el tema de investigación a elegir. Construcción de los cimientos como analogía del marco teórico	LARA SAÉNZ, Leoncio. <i>Procesos de investigación jurídica</i> . México, Porrúa, 2000. GÓMEZ GALLARDO, Perla. <i>Filosofía del derecho</i> . 2a ed. México, IURE Editores, 2009, PLATAS PACHECO, Ma. del Carmen. <i>Filosofía del derecho, lógica jurídica</i> . 2a ed. México, Porrúa, 2007. COPI, Irving. <i>Introducción a la lógica</i> . México, Limusa, 2011.	Preguntas en clase Entrega del cuadro sinóptico 0.2 puntos Entrega del ensayo 0.3 puntos Entrega del mapa conceptual 0.3 puntos Exposición 1 punto Entrega de primera parte de la maqueta 1 punto
El alumno diseñará una investigación jurídica con base en los métodos de investigación jurídica vistos en clase.	UNIDAD 7. La construcción de una investigación jurídica. Metodología y métodos de investigación jurídica.	10 horas	Ensayo sobre la diferencia entre metodología y métodos de investigación jurídica Cuadro sinóptico sobre los distintos métodos para elaborar una investigación jurídica Exposición en equipos de cinco de cada uno de los métodos de la investigación jurídica Continuación de construcción de maqueta sobre tema de investigación elegido. Elección de método de investigación jurídica a usar como analogía de la ingeniería que se utiliza para construir un edificio	COPI, Irving. <i>Introducción a la lógica</i> . México, Limusa, 2011. LÓPEZ DURÁN, Rosalío. <i>Metodología Jurídica</i> . México, IURE Editores, 2002. WITKER Jorge, LARIOS Rogelio. <i>Metodología Jurídica</i> . 2a ed., México, Mc Graw Hill, 2002.	Entrega del ensayo 0.3 puntos Entrega del cuadro sinóptico 0.3 puntos Exposición 1 punto Entrega de maqueta con plano de ingeniería 1 punto

ANEXO 5

EJEMPLO DE CARTA DESCRIPTIVA

INVESTIGACIÓN

Actividad orientada a descubrir algo desconocido

Finalidad: creación de ciencia

3 tipos de ciencias según su objeto de estudio

- Ciencias formales
- Ciencias fácticas
- Ciencias normativas

Elección y construcción del objeto de estudio (Objetivo, específico, asequible)

Definición del problema

Delimitación del problema

Problematización del objeto o planteamiento del problema de investigación

Objetivos generales

Objetivos particulares

Redacción de objetivos

Eje epistemológico para fundamentar objeto de estudio

Elección de corriente de filosofía jurídica

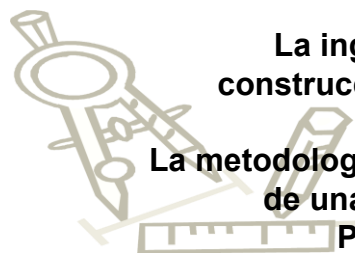
Elección de teoría con base en eje epistemológico y corriente de filosofía jurídica

Elección de metodología de acuerdo al tipo de investigación que se realizará

Análisis de los pasos anteriores para la elección de método/métodos de acuerdo a la forma que tendrá la investigación y al tipo de resultados que se espera obtener

ANEXO 4

ESQUEMA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN PARA ELECCIÓN DEL MÉTODO

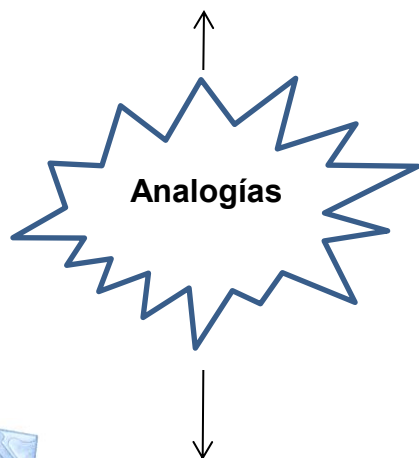


La ingeniería es a la construcción de un edificio como
La metodología es a la construcción de una investigación.

Por lo tanto

La ingeniería es la metodología de la construcción de un edificio y la metodología es la ingeniería de la construcción de una investigación

FILOSOFÍA Y TEORÍA DEL DERECHO COMO CIMIENTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN JURÍDICA



La arquitectura es a la construcción de un edificio como
El contenido es a la construcción de una investigación.

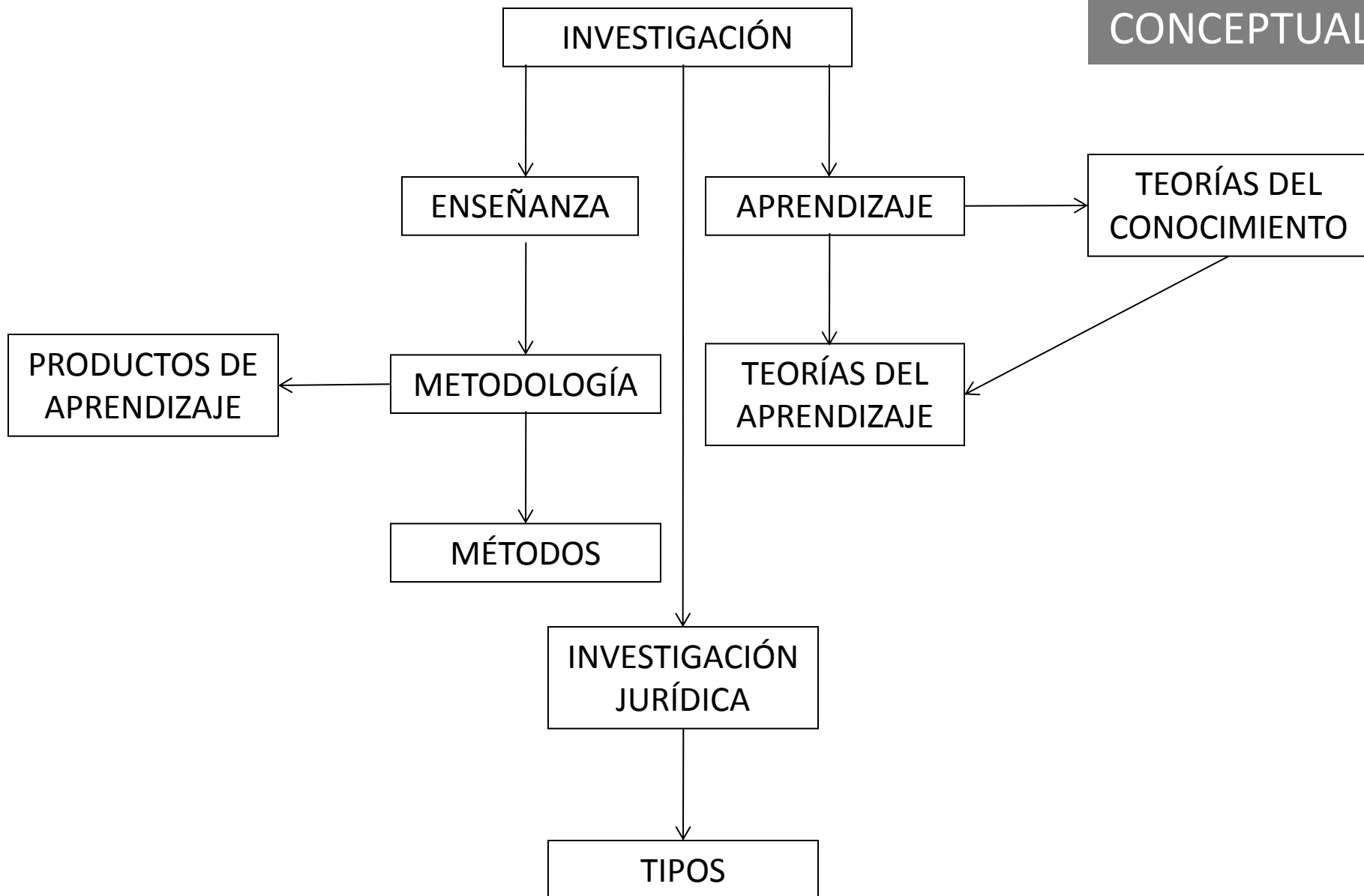
Por lo tanto

La arquitectura es el contenido de la construcción de un edificio y el contenido es la arquitectura de la construcción de una investigación

La construcción de un edificio como analogía de la construcción de una investigación (método analógico)



MAPA
CONCEPTUAL



ANEXO 3

EJEMPLO DE MAPA CONCEPTUAL Y MAPA MENTAL

LISTA DE COTEJO

Indicadores	Realizado	Pendiente	No realizado
El anteproyecto se presentó en el tiempo establecido			
El anteproyecto cumplió con todos los puntos requeridos			
El anteproyecto presenta un tema original			
Los objetivos de la investigación son claros			
El planteamiento del problema refleja conocimientos acerca de la situación planteada			
La bibliografía es adecuada a la investigación			

ANEXO 2

EJEMPLO DE LISTA DE COTEJO

**DINÁMICA DE COMPRENSIÓN DE METODOLOGÍA Y MÉTODOS DE
INVESTIGACIÓN PARA MATERIAS RELACIONADAS CON LA
INVESTIGACIÓN JURÍDICA A NIVEL LICENCIATURA**

Construyendo estructuras

POR RAQUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ

Objetivo: Reconocer la importancia de la metodología y los métodos de investigación en la construcción de una investigación jurídica

Tiempo: 2 horas

Desarrollo:

Los alumnos de forma individual, construirán una pequeña estructura encima de la caja donde están los cimientos que realizaron para la dinámica “Cimientos firmes” utilizando madera de balsa¹ o pedazos de cartón recortados de otra caja.

Se recortarán tiras de cartón que representarán las columnas, y cuadros que representarán cada uno de los pisos de acuerdo al diseño que previamente se realizó en las láminas de concepto y de ingeniería básica.

Se añadirá pegamento a estos elementos y se colocarán sobre la caja de los cimientos, pudiendo ir las columnas en el centro o alrededor de los pisos, a elección de cada uno de los alumnos.

¹ La madera de balsa es utilizada por los estudiantes de arquitectura para diseñar las estructuras de sus maquetas debido a que es un material muy económico, maleable, resistente y fácil de conseguir.

Pueden ser pintadas, forradas o conservar su color natural, incluyendo algunos elementos de diseño como cuadritos que formen losetas, pintarlos para que parezca que tienen alfombra, etc.

A un lado de la estructura, se colocará en otro pedazo de cartón sostenido con una tira una breve explicación acerca de la metodología y los métodos a utilizar para la investigación específica, representando un espectacular sobre la calle que circunda el edificio.

BIBLIOGRAFIA Y FUENTES DE INFORMACIÓN

a) Fuentes bibliográficas

ALTAMIRA y CREVEA, Rafael. *La formación del jurista*. Colección Manuales Jurídicos, Núm. 30, México, UNAM, 2008. 101 pp.

ALVARENGA, Beatriz y Máximo, Antonio. *Física General*. 4ª ed. México, Oxford, 2010. 1220 pp.

ARELLANO GARCÍA, Carlos. *Métodos y técnicas de la investigación jurídica*. 4ª ed. México, Porrúa, 2008. 222 pp.

AUSUBEL, David. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México, Trillas, 1987. 623 pp.

BAQUERO, Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. 2ª ed. Argentina, Aique Grupo Editor, 1997. 247 pp.

CAMPOS CHACON, Sergio Alberto. *Enseñanza del derecho y metodología jurídica*. 2ª ed. México, Cárdenas Editor y Distribuidor, 1992. 301 pp.

CARBONELL, Miguel. *La enseñanza del Derecho*. 3ª ed. México, Porrúa-UNAM, 2011. 121 pp.

CÁRDENAS GRACIA, Jaime. *La argumentación como Derecho*. México, UNAM, 2010. 238 pp.

CARNELUTTI, Francesco. *Metodología del Derecho*. México, Ediciones Coyoacán, 2012. 93 pp.

CENDALES, Lola y Mariño, Germán. *Aprender a investigar, investigando*. Caracas, Federación Internacional de Fe y Alegría, 2003. 84 pp.

CHÁVEZ CALDERÓN, Pedro. *Historia de las doctrinas filosóficas*. México, Alhambra Mexicana, 1996. 296 pp.

CHATEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*. Trad. de Ernestina de Champurcín. México, Fondo de Cultura Económica, 2012. 340 pp.

COPI, Irving y Cohen, Carl. *Introducción a la lógica*. 2ª ed. México, Limusa, 2010. 520 pp.

COPLESTON, Frederick. *Historia de la filosofía*. Vol. 1, de la Grecia Antigua al Mundo Cristiano. España, Ariel, 2011. 481 pp.

----- . *Historia de la filosofía*. Vol. 3, de la Filosofía Kantiana al Idealismo. España, Ariel, 2011. 359 pp.

CORTÉS CORTES, Manuel e Iglesias León, Miriam. *Generalidades sobre metodología de la investigación*. México, Universidad Autónoma del Carmen, 2004. 105 pp.

COURTIS, Christian. (Coord.) *Observar la ley. Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Madrid, Trotta, 2006. 413 pp.

COURTIS, Christian y Villarreal, Marta. *Enseñanza clínica del Derecho*. México, ITAM, 2010. 294 pp.

CUEVAS SOSA, Andrés Alejandro. *Psicoanálisis y conductismo cognoscitivo*. México, La Prensa Médica Mexicana, S.A., 1982. 216 pp.

DE PINA, Rafael. *Pedagogía universitaria*. México, Ediciones Botas – México, 1960. 146 pp.

DESCARTES, René. *Discurso del método*. México, Porrúa, 2011. 166 pp.

FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. 3ª ed. México, Siglo XXI, 2011. 151 pp.

GARCÍA MÁYNEZ, Eduardo. *Lógica del raciocinio jurídico*. México, Fontamara, 2007. 177 pp.

GARCÍA PEREYRA, Rutilio. *Métodos de elaboración de proyectos de investigación*. México, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2012. 268 pp.

GIMENO SACRISTÁN José y Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y transformar la enseñanza*. España, Ed. Morata, 1992. 442 pp.

GLAZMAN NOWALSKI, Raquel. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México, Paidós Educador, 2001. 191 pp.

GÓMEZ GALLARDO, Perla. *Filosofía del Derecho*. 2ª ed. México, IURE Editores, 2009. 276 pp.

GONZÁLEZ GALVÁN, Jorge Alberto. *La construcción del Derecho. Métodos y técnicas de investigación*. México, UNAM, 2007. 246 pp.

HERNÁNDEZ ULLOA, Abel Rubén. *La noción de equilibración en Piaget. Investigación sobre los procesos de transformación del conocimiento*. Tesis de Maestría, Facultad de Filosofía y letras, México, UNAM, 1998. 187 pp.

HIERRO GÓMEZ, Miguel. *Experiencia del diseño*. México, UNAM, 1997. 82 pp.

HUERTA OCHOA, Carla. *Conflictos normativos*. México, IJ – UNAM, 2003. 215 pp.

HUME, David. *Tratado sobre la naturaleza humana*. México, Porrúa, 1992. 122 pp.

LAUDAN, Larry. *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del progreso científico*. Madrid, Ed. Encuentro, 1986. 279 pp.

LEIBNIZ, GOTTFRIED, Wilhelm. *La monadología*. Santiago de Chile, Universidad Arcis, 2005. 24 pp.

LOCKE, John. *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México, Porrúa, 2006.

LÓPEZ DURÁN, Rosalío. *Metodología jurídica*. México, IURE Editores, 2002. 286 pp.

MAÑA, Fructuoso. *Cimentaciones superficiales*. México, Blume, 1975. 74 pp.

MENDOZA BREMAUNTZ, Emma. *Derecho Penitenciario*. México, McGrawHill, 1998. 304 pp.

MORALES VALLEJO, Pedro. *Ser profesor, una mirada al alumno*. Guatemala, Universidad Rafael Landívar, 2009. 327 pp.

MORAN OVIEDO, Porfirio. *La docencia como actividad profesional*. 3ª ed. México, Gernika, 1997. 187 pp.

MOORE, Charles. *Dimensiones de la arquitectura, espacio, forma y escala*. España, Gustavo Gili, 1981. 132 pp.

MORSY, Zaghoul. (Coord.) *Thinkers on education*. París, UNESCO Publishing, 1997. 1623 pp.

NOVAK, Joseph. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca, 1988. 223 pp.

PANSZA GONZÁLEZ, Margarita, et. al. *Fundamentación de la didáctica*. 16ª ed. México, Gernika, 2009. 214 pp.

PÉREZ BAUTISTA, Miguel Ángel. *Obligaciones*. México, Iure Editores, 2005. 263 pp.

PIMIENTA, Julio. *Constructivismo. Estrategias para aprender a aprender*. 3ª ed. México, Pearson, 2008. 145 pp.

PINA MILAN, Rafael de. *Pedagogía Universitaria*. México, Ediciones Botas – México, 1960. 146 pp.

POZO MUNICIO, Juan Ignacio y Gómez Crespo, Miguel Ángel. *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. 5ª ed. Madrid, Ediciones Morata, 2006. 145 pp.

PLATÓN. *Diálogos*. 31ª ed. México, Porrúa, 2009. 456 pp.

PONCE DE LEÓN ARMENTA, Luis. *Metodología del Derecho*. 11ª ed., México, Porrúa, 2007. 207 pp.

POZO, Juan Ignacio. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. 10ª ed. España, Ediciones Morata S.L., 2010. 286 pp.

PUENTE LOMELÍN, Arturo. *Vigencia y contenido de la obra de I.P. Pavlov: su aportación a la psicología normal y patológica*. Tesis de maestría, Psicología, Facultad de Psicología, México, UNAM, 2007. 210 pp.

ROBALINO CAMPOS, Magaly y Kömer, Anton. Coords. *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2006. 484 pp.

ROBLES VÁZQUEZ, Jorge. *Los Critical Legal Studies y la Crítica a la Educación Jurídica en el Sistema Romano Germánico*. Tesis de Doctorado. México, UNAM, Facultad de Derecho, 2010. 269 pp.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. 3ª ed. México, Plaza y Valdés Editores. 2010. 323 pp.

SCHUNK, Dale. *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. 6ª ed. México, Pearson Educación, 2012. 549 pp.

STOCKTON REJON, Federico Ricardo. *Los objetivos de aprendizaje: una guía para la planeación de*. Tesis de licenciatura, Psicología, Facultad de Psicología, México, UNAM, 1976. 93 pp.

TAMAYO Y TAMAYO, Mario. *El proceso de la investigación científica*. 5ª ed. México, Limusa, 2012. 231 pp.

WITKER, Jorge. *Como elaborar una tesis en Derecho*. Civitas, Madrid, 1986. 147 pp.

----- . *Técnicas de investigación jurídica*. UNAM – Mc Graw Hill. 1996. 86 pp.

----- . *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. 4ª ed. México, IJ – Editorial PAC, 1985. 176 pp.

WITKER, Jorge y Larios, Rogelio. *Metodología jurídica*. México, UNAM – Mc Graw Hill, 1997. 196 pp.

ZAGREBELSKY, Gustavo. *El Derecho dúctil*. 3ª ed. Madrid, Trotta, 1999. 156 pp.

ZAMORA Y VALENCIA, Miguel Ángel. *Contratos civiles*. 12ª ed. México, Porrúa, 2009. 625 pp.

b) Fuentes hemerográficas

CARRILLO SILES, Beatriz. “Dificultades en el aprendizaje matemático”. *Revista Innovación y experiencias educativas*. Núm. 16. España, CSI-F, 2009.

DÁVILA NEWMAN, Gladys. “El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales”. *Laurus, Revista de educación*. Vol. 12, Núm. Extr. Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2006.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. “Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio”. *Revista de Educación Superior*. Núm. 40, octubre – diciembre. México, ANUIES, 1981.

----- “La investigación en el campo de la didáctica”. *Perfiles educativos*. Enero – junio, N° 79/80, México, UNAM, 1998.

FALLAS VARGAS, Fabrizio. “Gestalt y aprendizaje”. *Revista Electrónica del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa Rica*. Volumen 8, N° 1, Costa Rica, Universidad de Costa Rica, 2008.

FUSTER, Julio. “Evaluación de destrezas, hábitos y actitudes”. *Revista Vida Escolar*. España, Director Escolar, 1997.

GARZÓN, Carlos. “La vigencia de la obra de Jean Piaget. Una revisión hemerográfica”. *Educere*. Vol. 3, Núm. 9, junio. Venezuela, Universidad de los Andes, 2000.

GATICA LARA, Florina y Uribarren Berrueta, Teresita del Niño Jesús. “Cómo elaborar una rúbrica”. *Revista Elsevier*, México, UNAM, 2013.

GLAZMAN NOWALSKY, Raquel e Ibarrola, María de. “Diseño de planes de estudio. Modelo y realidad”. Simposio de experiencias curriculares de la última década. *Cuadernos de Investigación Educativa*. DIE, CINVESTAV, IPN, México, 1983.

GÓMEZ VILLALPANDO, Armando. “Sujeción y formación en la educación formal, no formal e informal”. *Educatio. Revista Regional de Investigación Educativa*. México, año 4, núm. 7, Abril de 2009.

HARO DEL REAL, Francisco Javier. "Cartas descriptivas: ¿Para qué?". *Revista Sinéctica*. Núm. 4, enero – junio. México, ITESO, 1994.

HERNÁNDEZ, Ma. del Pilar. "El protocolo como instrumento de formalización del trabajo de investigación". *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. México, Nueva Serie, UNAM, núm. 90, septiembre – diciembre, 1997.

HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, María Teresa y Martínez Ballesteros Aurora. "La investigación como estrategia de aprendizaje". *Jornadas académicas, material de apoyo para foro y mesas de discusión*. México, Universidad Autónoma de Guadalajara, 2008.

LEAL, Néstor. "El método fenomenológico: principios, momentos y reducciones". *Revista Electrónica de Investigación Científica, Humanística y Tecnológica*. Vol. 1, fascículo 5, Venezuela, Universidad Nacional Abierta, 2004.

MARTÍNEZ MARÍN, Andrés y Ríos Rosas Francy. "Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado". *Cinta de moebio*. Marzo, N° 25, Santiago de Chile, Universidad de Chile, 2006.

OLMEDO BADÍA, Javier. "La formación de profesores: algunas preguntas que sería urgente responder". *Revista de la Educación Superior*. Núm. 62, Vol. 16. México, ANUIES, 1987.

PASCUAL LACAL, Pedro Luís. "Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje". *Revista Innovación y experiencias educativas*. Núm. 23, España, CSI-F, 2009.

ROBLEDO RODRÍGUEZ, Alejandro. “El Fedón o la trascendencia del alma”. *Revista semestral de filosofía práctica*. N° 19, Venezuela, Universidad de los Andes, julio – diciembre, 2007.

ROBLES VÁZQUEZ, Jorge. “La cultura jurídica básica. Una propuesta para la educación jurídica”. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo LXIII, Número 260, México, Facultad de Derecho-UNAM, julio-diciembre, 2013.

ROJAS ARMANDI, Víctor Manuel. “Tres paradigmas de la epistemología jurídica”. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo LX, Número 253, México, UNAM – Facultad de Derecho, 2010.

SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo. “La formación de investigadores como quehacer artesanal”. *Revista Omnia*. Vol. 3, Núm. 9, Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia, 1987.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael. “Ensayo dogmático sobre el método sistemático jurídico”. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Núm. 69, mayo – agosto, México, UNAM, 1990.

TASAR, Mehmet Fatih. “In memoriam”. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. Vol. 4, N° 3, Turquía, agosto, 2008.

VIERA TORRES, Trilce. “El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural”. *Universidades*. Julio – diciembre, 2003, N° 026, Unión de Universidades de América Latina, México.

c) Legislación

Código de Comercio. (Vigente).

Código Civil Federal. (Vigente).

d) Publicaciones periódicas

Anuario estadístico. *Población escolar y personal docente en la Educación Media Superior y Superior ciclo escolar 2008-2009*. México, ANUIES, 2009.

e) Otras fuentes documentales

NARRO ROBLES, José y Moctezuma Navarro David. *Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional*. En línea: <http://www.planeducativonacional.unam.mx/PDF/completo.pdf>

f) Fuentes electrónicas

<http://www.azc.uam.mx>

<http://www.derecho.unam.mx>

<http://derecho.posgrado.unam.mx>

<http://www.ejmste.com>

<http://www.eld.edu.mx>

<http://ld.cide.edu>

<http://www.iesca.edu.mx>

<http://www.iisue.unam.mx>

<http://www.iowalum.com>

<http://www.itam.mx>

<http://www.itesm.edu>

<http://www.juridicas.unam.mx>

<http://www.nasonline.org>

<http://www.nobelprize.org>

<http://www2.ohchr.org>

<http://www.piaget.org>

<http://www.udlap.mx>

<http://www.up.edu.mx>

<http://www.unam.mx>

<http://www.rae.es>

<http://www.soros.org>

<http://www.uia.mx>