

00761



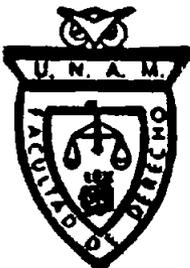
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE DERECHO

DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS EN LA MATERIA DE FILOSOFIA DEL DERECHO (UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA)".

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
MAESTRO EN DERECHO
P R E S E N T A :
JORGE ROBLES VAZQUEZ



ASESORA: MAESTRA DIOHEMA ANLLEU MORA

MEXICO, D. F.

2005

m. 340006



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 mi esposa Marisela Carrillo Santos

Con todo mi amor.

A mis padres

Margarita Vázquez Rojas

Félix Robles Ruíz

Por todo el amor que me han dado.

A mi hermano Manuel con cariño.

A la Maestra Dioherma Anlleu Mora

Por su gran calidad humana y profesional, gracias.

A la Maestra Margarita Puente Munguía

Por su gran calidad humana y profesional,
gracias.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la
UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el
contenido de mi trabajo, recepcional.

NOMBRE: Jorge Robles
Vázquez

FECHA: 17 Enero 2005

FIRMA: [Firma manuscrita]

ÍNDICE

Página

Introducción_____	II
I.- Justificación de la Investigación_____	1
II.- Marco Teórico_____	8
III.- La Enseñanza-Aprendizaje en el Constructivismo Educativo_____	20
A) Los Contenidos_____	45
B) Los Contenidos Declarativos_____	52
C) Los Contenidos Procedimentales_____	60
D) Los Contenidos Actitudinales_____	66
E) La Evaluación de los Contenidos_____	71
F) La Evaluación de los Contenidos Declarativos_____	81
G) La Evaluación de los Contenidos Procedimentales_____	84
H) La Evaluación de los Contenidos Actitudinales_____	86
I) El Programa de Estudio_____	89
IV.- Metodología de la Investigación_____	97
V.- Producto Educativo (Programa Operativo)_____	105
VI.- Resultados_____	144
Conclusiones_____	150
Anexo I El Nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Derecho 2004 y el Programa de la materia de Filosofía del Derecho_____	156
Fuentes de Consulta_____	161

INTRODUCCIÓN

El Derecho es una disciplina importante dentro del ámbito de las ciencias Sociales, sin embargo un problema que lo aqueja especialmente es el relativo a su enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza del Derecho por lo regular siempre se ha desarrollado de una manera tradicional, por lo que se han generado prácticas nocivas que interfieren en un correcto aprendizaje.

El propósito de la presente investigación, implica la revisión de la enseñanza del Derecho enfocado principalmente al tema de los contenidos en la Materia de Filosofía del Derecho a nivel Licenciatura, ya que éstos juegan un papel fundamental en la estructuración del currículum.

De igual forma la investigación la hemos realizado desde un enfoque constructivista, el cual nos podrá dar líneas para comprender y estudiar el acto educativo en toda su complejidad.

El constructivismo educativo no constituye una teoría uniforme sino que encierra una postura, una visión sobre la educación; que nos brinda herramientas metodológicas, permitiéndonos comprender de una manera más amplia la complejidad que encierra el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo en aula sino también visto desde un plano individual y social en el sentido más amplio.

Debemos pugnar por eliminar la enseñanza tradicional del Derecho como paradigma único de la formación del abogado. La actual situación requiere profesionales mejores preparados, con conocimiento significativos, generados en una constante construcción de la persona.

En la Justificación de la investigación se plantea una visión de la situación que guarda la enseñanza de la materia de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), resaltando especialmente la estructura del programa de estudio de la materia en cuestión, que data de 1993.

En el Marco Teórico se revisan las características del actual Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM de 1993, resaltando aspectos como el número de materias, el perfil del alumno y de los profesores de la Facultad.

En la parte referente a la enseñanza-aprendizaje en el Constructivismo, se estudian las principales tesis que dan sustento al enfoque constructivista en el ámbito educativo, posteriormente se analiza y discute la importancia de los contenidos en la enseñanza-aprendizaje. Para concluir esta parte nos referimos a la evaluación desde una perspectiva constructivista y la importancia del programa de estudio.

La sección relativa a la Metodología de la Investigación contiene la descripción de la problemática, los objetivos, definiciones operacionales, las variables e indicadores y los instrumentos de medición empleados en la presente investigación.

En lo referente al Producto Educativo, se desarrolla una propuesta de programa operativo bajo el enfoque constructivista de la materia de Filosofía del Derecho, Instrumentado en un grupo de la Facultad de Derecho de la UNAM del turno vespertino.

La Enseñanza del Derecho (especialmente de la Materia de Filosofía del Derecho) no puede estar de una manera estática, por lo contrario, debemos investigar nuevos caminos que nos permitan obtener un conocimiento significativo en el alumno, un conocimiento que no sólo le sirva para sus estudios profesionales, sino que sea un conocimiento para la vida.

El profesional de la enseñanza jurídica debe tener un compromiso consigo mismo en el sentido de reflexionar sobre su práctica docente, así como siempre estar en constante actualización de conocimientos, no sólo de su materia en cuestión, sino también en lo referente a su labor educativa.

El profesional de la enseñanza jurídica no debe perder de vista que trabaja con lo más importante, que son los Individuos; el docente en menor o mayor medida es un actor que participa en la formación de personas únicas e irrepetibles, de ahí que sea fundamental investigar sobre este aspecto que es la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Debemos evitar posiciones dogmáticas en torno a la enseñanza del Derecho ya que éstas sólo perjudican la concepción misma del conocimiento y su transmisión; es necesario buscar nuevas rutas para superar estas limitaciones que tradicionalmente se han impuesto en la enseñanza jurídica.

El Derecho es un campo fértil para la reflexión educativa y requiere una serie de trabajos que nos den nuevas líneas de investigación, las cuales repercutirán tarde o temprano en un cambio de paradigma en la enseñanza del Derecho.

I. Justificación de la Investigación

La presente investigación se encuentra motivada por los procesos de enseñanza-aprendizaje que existen actualmente en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), los cuales en su gran mayoría se encuentran influidos por lo que se denomina la enseñanza tradicional en donde lo importante es la transmisión de conocimiento mediante el trabajo casi único del profesor, donde éste es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y el alumno es solamente un receptor de la Información

Es decir, la técnica de enseñanza es primordialmente la llamada "cátedra" que se realiza a diario en el aula por el profesor, el cual en muchos casos sólo repite de manera mecánica lo aprendido por él en sus clases de hace ya varios años o se limita a leer una serie de apuntes o lecturas, o en ciertos casos la clase es un monólogo de 60 ó 90 minutos.

Ante esta situación la presente Investigación se propone generar un producto educativo en lo relativo a la materia de Filosofía del Derecho, teniendo como referencia al paradigma constructivista educativo, el cual nos presenta una perspectiva diferente y que permite explicar lo complejo de nuestra práctica docente que se realiza día a día.

El constructivismo educativo nos proporciona una visión del proceso educativo para comprender de una manera más amplia las dificultades y variables existentes en éste. El constructivismo constituye un enfoque diferente en las concepciones educativas tradicionales, especialmente en el campo de la enseñanza jurídica donde ha existido la llamada educación centrada en el profesor, es decir el uso de la cátedra en el aula.

Las concepciones educativas siempre se encuentran en constante cambio de acuerdo al tiempo que vivimos, es decir una reflexión sobre la educación nos permitirá contar con mayores elementos para analizar nuestra labor docente, y comprender la riqueza que encierra la enseñanza, en este caso la del Derecho. Confiamos que este enfoque brindará nuevos caminos para el estudio del Derecho y la educación, en beneficio de los alumnos, quienes son los actores principales de todos nuestros esfuerzos como docentes.

El proceso de enseñanza-aprendizaje, encierra un aspecto complejo, ya que se ve involucrado no sólo el profesor y el alumno, sino también la institución, y la comunidad en general. El acto de educar implica una serie de factores que influyen de una u otra manera en la formación del alumno.

Por lo tanto, encontramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental conocer el sujeto educativo, especialmente la edad del educando, lo cual es un aspecto que se olvida frecuentemente en la enseñanza tradicional del Derecho.

La materia de Filosofía del Derecho se ubica en octavo semestre donde por lo regular los alumnos tienen un promedio de 21 años, aunque esto parecería ser una cosa secundaria es fundamental, recordemos que varias de las materias que son requisito para poder cursar Filosofía del Derecho se imparten en los primeros tres semestres de la carrera cuando el alumno tiene 17 a 19 años, y cuando provienen de sus estudios de bachillerato.

La pregunta sería la siguiente ¿sólo porque ingresan a la licenciatura el alumno sufre espontáneamente cambios en su personalidad y en la forma de concebir al mundo? La respuesta es no, es decir debemos reflexionar sobre el alumno que estudia la carrera de Derecho, conocer el aspecto psicoeducativo del alumno, no

sólo como un mero receptor del conocimiento, sino tener presente que el proceso de enseñanza se da entre varios, en donde ambos (docentes y alumnos) tienen conocimientos, experiencias, vivencias, preferencias, saberes en general; de ahí la necesidad de conocer a quien estamos educando.

El paradigma Constructivista permite analizar el proceso educativo desde distintas formas lo cual enriquece el quehacer educativo. De ahí que la presente investigación se fundamente en este enfoque para así poder superar la concepción tradicional de enseñanza que ha dominado durante mucho tiempo.

Es necesario recordar que el programa de estudio se encuentra en función de un modelo educativo el cual debe orientar no sólo una materia sino toda la currícula de una carrera, en este caso la de Licenciado en Derecho. Por lo tanto, consideramos que la realización de un verdadero aprendizaje significativo implicaría una concepción de clase-taller en donde se pudiera dar una interacción entre los actores del proceso educativo, a partir de una planeación educativa, con los recursos-materiales adecuados y mediante el uso de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Esto no implica, que desconozcamos las dificultades que existen en la Facultad de Derecho de la UNAM, sin embargo el esfuerzo de todos permitirá superar en la medida de lo posible estos obstáculos para alcanzar nuestros objetivos educativos.

Un primer punto sería el conocer si la Facultad de Derecho cuenta con un modelo educativo que sirva de referente para generar los diferentes programas de estudio y en especial el de la materia de Filosofía del Derecho.

Este primer punto es fundamental ya que permitiría ubicar no solamente el fundamento psicopedagógico, sino también orientar el enfoque disciplinario que se busca en el mismo programa. En Plan de estudios de la Licenciatura en Derecho que

data de 1993, sólo contiene los objetivos generales de la Licenciatura pero no adopta alguna postura pedagógica-didáctica explícitamente.

Este aspecto es necesario resaltarlo para que tengamos presente que el programa parte de objetivos muy amplios que no se refieren específicamente a concepciones de la educación en el campo del Derecho.

De igual forma, en la investigación hemos centrado nuestra atención en el tema de los contenidos, los cuales pueden ser actitudinales, procedimentales y actitudinales; esta nueva forma de concebir el conocimiento rompe con la tradición de que el Derecho es una serie de datos que el alumno debe memorizar y así asegurar un verdadero conocimiento.

Esta visión tripartita es útil no sólo para el aspecto de los conocimientos sino también en lo relativo a los objetivos, las actividades de enseñanza aprendizaje y la evaluación. Esta postura Constructivista permite comprender la complejidad de una manera amplia y permitiendo elaborar nuevas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho.

Así se pueden realizar las siguientes observaciones al programa de estudio de la Materia de Filosofía del derecho; de esta forma el objetivo general del curso señala: "Al concluir éste, el alumno: Mediante el conocimiento de la Filosofía del Derecho, el alumno será capaz de *analizar* los problemas fundamentales del Derecho, a través de las diversas corrientes del pensamiento, así como de *encontrar* en los casos prácticos las posibles soluciones no solamente legales sino justas, que se puedan dar a cada uno de ellos, formándole un verdadero criterio de jurista".

A partir de la lectura se desprende que con el programa se busca el aprendizaje de conocimientos declarativos ya que se da un énfasis al aspecto del análisis de diferentes problemas. Como un siguiente objetivo se señala el de "encontrar posibles soluciones a casos prácticos", si bien es cierto parecería que se persigue un conocimiento procedimental o actitudinal, estos no se alcanzan ya que al revisar la parte de sugerencias didácticas y sugerencias de evaluación éstas se enfocan primordialmente al aspecto del conocimiento declarativo.

En la parte final señala "formándole un verdadero criterio de jurista", nos preguntamos, ¿En un curso de 45 ó 50 horas se forma un criterio de "jurista"? Consideramos que éste no se logra por el simple hecho de cursar una asignatura, sino que es un proceso de varios años de formación y de estudio en el campo del Derecho. Desde otro punto de vista, la formulación de este objetivo queda indefinida, ya que no se señala expresamente como un objetivo específico a alcanzar en el curso, por el contrario se maneja como un aspecto secundario.

Al revisar los objetivos particulares señalados al Inicio de cada unidad nos encontramos que en ellos se encuentran compuestos por aquellos que buscan contenidos declarativos, así se mencionan los verbos, distinguirá, precisará, explicará, comparará, establecerá, determinará; es decir los contenidos están enfocados a la formación en conceptos y hechos que deben ser aprendidos por el alumno.

De especial interés es el objetivo particular contenido en la unidad 6 cuando señala: "al concluir esta parte del curso el alumno: Reflexionará sobre cada uno de los aspectos cruciales de su carrera, la solución de los problemas jurídicos y la técnica jurídica aplicable". Parecería que este objetivo busca un contenido actitudinal, pero si nos adentramos veremos que la palabra "reflexionar en el contexto que se presenta se refiere en gran medida a un conocimiento declarativo

de conceptos y hechos que previamente posee, pero únicamente con el fin de recordarlos no para formar alguna actitud o transmitir un valor al alumno; de igual forma es criticable la expresión "aspectos cruciales de la carrera" ya que esta posee diferentes significados.

En el programa de estudio se encuentran ausentes los objetivos de carácter procedimental y actitudinal, estos últimos que deberían tener una importancia especial en la materia.

Por lo que se refiere a los contenidos, el programa contiene 6 unidades en las cuales se da una preferencia amplia a los contenidos de tipo declarativo, es decir se da una especial atención a los conceptos, hechos y datos que debe poseer el alumno al cursar la materia.

Consideramos que un problema que sufre el programa de estudio es el llamado "enciclopedismo" es decir cuando nos encontramos interesados porque los programas de estudio tengan el mayor número de temas o contenidos, en vez de preocuparnos por el aprendizaje significativo de éstos.

Es necesario plantear en vez del enciclopedismo una cultura jurídica básica (concepto que se ha trabajado en otras instituciones universitarias, específicamente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM), es decir, reflexionar sobre cuáles son los contenidos que realmente le van a servir al alumno, no sólo en su formación como profesionalista sino también como individuo, es decir nos enfrentamos al reto de cómo esos contenidos planeados se conviertan en un aprendizaje significativo.

El actual programa de Filosofía del Derecho sufre de ese enciclopedismo, simplemente basta mencionar la cantidad de temas que componen la primera unidad. En la unidad dos de igual forma los contenidos no se encuentran delimitados, lo cual da origen a que se pueda divagar en esta amplitud de conceptos y hechos.

En las unidades tres, cuatro, cinco y seis los contenidos son enciclopédicos, aunado a esto es necesario revisar el tiempo con que se cuenta en el curso, tema que criticaremos más adelante.

El programa de estudio de la materia de Filosofía del Derecho, está encaminado primordialmente a generar contenidos de tipo declarativo, sin embargo es cuestionable si alcanza a formar un conocimiento significativo en el alumno. El programa de estudio Institucional es sólo un primer paso en la planeación educativa, es necesario reflexionar y encaminar nuestros esfuerzos a generar programas operativos por parte de los profesores, e incluso programas operativos a nivel de Colegio de Profesores y así crear un ambiente de discusión en donde se busque primordialmente que el alumno construya un conocimiento no sólo como profesional sino un conocimiento que le sirva para la vida

El constructivismo constituye un enfoque que nos señala nuevas vías de estudio, especialmente en el campo de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, disciplina que aún hoy en día se encuentra orientada en la enseñanza tradicional; es necesario inyectar nuevos bríos a este aspecto de la Educación y el Derecho, ya que finalmente buscamos formar personas, no sólo grandes memorias sin utilidad.

II. Marco Teórico

De especial importancia es revisar el actual Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho que se imparte en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional Autónoma de México y posteriormente señalar la ubicación de la materia de Filosofía del Derecho en la estructura de dicho Plan.

El actual plan de estudio de la Facultad de Derecho de la UNAM fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la Facultad en sesiones del 20 de marzo, 14, 15 y 19 de abril, 9 y 21 de junio de 1993; asimismo aprobado por el H. Consejo Universitario en su sesión del 2 de septiembre de 1993.

La necesidad de un nuevo plan de estudios para la Facultad representó un cambio significativo en la enseñanza en la facultad ya que el anterior plan de estudio era de 1907, claro con diversas modificaciones realizadas en los años 1932, 1939, 1940, 1960, 1965, 1968, 1974, 1977, 1985, Y 1991, sin embargo la estructura era la misma.

Se señaló que el anterior plan de estudios carecía de un adecuado sistema de seriación de asignaturas que asegurara un asimilación gradual y coherente de los conocimientos y prácticas propios de cada área del Derecho lo cual redundaba en una instrucción desordenada que suscitaba una confusión en el alumno y dificultades adicionales en la comprensión de los contenidos.

De igual forma se indicó que era necesario generar y poner en práctica programas de superación y actualización académicas dirigidos al profesorado de la Facultad de Derecho, a fin de actualizar y hacer más eficaces los métodos de enseñanza aprendizaje, los cuales, se señalaba, obedecían a criterios y lineamientos anacrónicos y obsoletos.

El actual plan de estudios señala como objetivos generales de la Licenciatura en Derecho los siguientes:

La licenciatura en Derecho se propone a formas profesionales capaces de:

-Promover la Justicia Social e Individual, por medio de la adecuación de los ordenamientos legales a la realidad social.

-Procurar la defensa y aplicación de los valores nacionales surgidos y consagrados a lo largo de nuestra historia y plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

-Aplicar con honestidad y lealtad los principios éticos del Derecho en beneficio de la comunidad y de sus representados.

-Poseer una amplia cultura y conocimientos de la Ciencia Jurídica que le doten de Instrumentos racionales y prácticos que le permitan buscar el desarrollo del orden jurídico, económico y social del país.

-Tener conciencia del papel social que le toca desempeñar y su obligación de ejercerlo en la forma más digna y justa posible.

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho. Planes y Programas de Estudio de la Facultad de Derecho. Tomo I. Editorial. UNAM. México 1993.

Es de señalar que en el Plan de estudios no se contempla un perfil de egreso sino sólo las características de la licenciatura, lo cual es de llamar la atención ya que olvida una parte fundamental que son los alumnos, tal pareciera que el Plan de Estudios se encuentra principalmente enfocado a delinear estos objetivos de la licenciatura más con un enfoque político que con un sentido educativo, por lo mismo habría que reformar este apartado dándole un nuevo enfoque y generar el perfil del egresado de la carrera.

El plan de estudios vigente fija un perfil de ingreso para los aspirantes a cursar la Licenciatura en Derecho, dividiéndolo en Actitudes, Habilidades y Conocimientos.

Perfil de Ingreso para los Aspirantes a Cursar la Licenciatura en Derecho

Actitudes

- Sujeto participe en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Iniciativa.
- Permanente deseo de superación.
- Vocación social y humanista.

Habilidades

- Ingenio creativo
- capacidad de análisis y síntesis
- habilidad para interrelacionarse con otras personas.
- Expresión verbal y escrita.
- De cuestionamiento e investigación.
- Trabajo en equipo.
- Toma de decisiones sin instrucciones precisas.

Conocimientos

- Cultura general
- Historia universal y nacional.
- Nociones de Derecho.
- Lógica y Ética.
- Geografía política de México.
- Metodología de la Investigación.
- Elementos de un idioma extranjero.

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho. Planes y Programas de Estudio de la Facultad de Derecho. Tomo I. Editorial. UNAM. México 1993.

Unas observaciones que se pueden realizar a este perfil de Ingreso son las siguientes, el aspecto de actitudes que presenta el Plan es muy amplio pero un problema que se presenta es el siguiente: ¿cómo se identifican estas características en el alumno de nuevo Ingreso?, ya que la UNAM en sus mecanismos para ingresar a nivel de licenciatura, no aplica ningún instrumento para evaluar este perfil actitudinal y no es condicionante para ingresar a la carrera.

En la parte de habilidades, varias de éstas, no constituyen desde nuestro punto de vista procedimientos, tal es el caso de Ingenio creativo, habilidad para interrelacionarse con otras personas, de cuestionamiento e investigación, toma de decisiones sin instrucciones precisas, sólo por mencionar las principales, considero que se podrían enfocar como actitudes del alumno.

Finalmente en la parte de conocimientos, los rubros son muy amplios, tal es el caso de "Cultura General", Lógica, Ética; es decir no determina específicamente contenidos de una manera declarativa sino que deja un espacio amplio para la concepción de éstos.

El plan de estudios vigente se compone de diez semestres, con ocho asignaturas por semestres, con una carga horario de tres horas a la semana por asignatura, con excepción de cinco materias con carga de dos horas por semana.

En el plan de estudios se busca reducir los antecedentes históricos ya que éstos repercutían en los "contenidos substanciales" de la materia, por lo que se crea la materia de Historia del Derecho Mexicano. Las asignaturas curriculares están seriadas de conformidad con los conocimientos previos que se deben de poseer y de acuerdo con el semestre correspondientes.

El número de asignaturas que componen el nuevo plan de estudios es de setenta y cinco con un valor de cuatrocientos dieciséis créditos, además de cinco asignaturas de acreditación y requisito de titulación sin valor en créditos, todas obligatorias, para la obtención del título profesional.

Adicionalmente el alumno deberá acreditar la comprensión de un idioma extranjero y el manejo de la computadores a nivel de dominio y operación de conceptos fundamentales y el manejo de algún procesador de palabras adecuado a su práctica profesional, previo al examen profesional.

Un apartado interesante del nuevo plan de estudios es el perfil profesológico de los aspirantes al desempeño de funciones docentes; se solicita que el aspirante a profesor debe ser Licenciado en Derecho de preferencia o contar con licenciatura en un área, disciplinaria similar o idéntica a la de la asignatura que se proponga a impartir.

Como características personales del docente se señalan:

Características Personales del Docente

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1.-Conciencia de lo relevante y de las implicaciones de su actividad para la sociedad y el desarrollo del país.2.-Disposición para establecer una comunicación que se traduzca en una permanente retroalimentación entre profesor y alumno.3.-Que fomente en el estudiante la idea de que la educación y la cultura son conceptos íntimamente ligados entre sí.4.-Posea un sólida ética profesional y personal, concibiendo además a la educación en relación a la trasmisión de conocimientos, aspecto Informativo, conjuntamente con su aspecto formativo, en la cual inciden los valores y entre ellos, los morales.5.-Conciencia de que la estructura de la personalidad del estudiante de este nivel, |
|--|

sobre todo el que ingresa (que comúnmente tiene 18 y 20 años de edad), no está completamente definida, por lo que para él, es decisiva la imagen que proyecte o represente el profesor, como profesional y como ser humano.

6.-Sea capaz de desarrollar en el estudiante la actitud de autocrítica y generar un ambiente propicio para que cada día se incremente su deseo de superación. Además que el docente tenga acceso y pueda manejar fuentes de información que orienten su acción educativa hacia la formación de actitudes responsables en los alumnos, en la búsqueda de criterios de validez, fiabilidad y actualidad de la información.

7.-Asuma que todo el proceso educativo de Facultad de Derecho debe actualizarse permanentemente para asegurar su eficacia, creando de la misma manera, las condiciones más adecuadas para que el académico no sólo se preocupe por cumplir a tiempo el programa de su asignatura, sino que su inquietud se centre en la adquisición de un nuevo papel en la acción educativa, en la que comprenda mejor las necesidades de los alumnos dentro del proceso enseñanza- aprendizaje y se responsabilice de los resultados de éste.

8.-Sea capaz de formar en el alumno el criterio y madurez del pensamiento lógico y de la actitud crítica.

9.-Fomente en el estudiante la necesidad de investigar constantemente y que ésta perdure como hábito, a fin de que incremente cada vez más su acervo cultural.

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho. Planes y Programas de Estudio de la Facultad de Derecho. Tomo I. Editorial. UNAM. México 1993.

Las características personales del docente son muy ambiguas ya que retoman aspectos educativos, pero también de una manera ligera hacen mención a aspectos morales, sin tener presente una idea clara de lo que es el papel docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que el Plan de estudios no parte de un modelo educativo específico.

En iguales circunstancias se encuentran las características de tipo profesional del docente, las cuáles hacen referencia a un profesor dedicado exclusivamente en el enseñanza del Derecho, lo cual sería lo ideal sin embargo en la realidad sólo algunos lo hacen, así el Plan de estudios señala las siguientes:

Características de tipo profesional del docente

- 1.-Dominar el programa de la materia y el área del conocimiento jurídico en que se ubique su asignatura.
- 2.-Tener habilidad para aplicar las técnicas didácticas actuales y apropiadas de acuerdo a las características y condiciones de los alumnos y del grupo, así como los objetivos de la materia.
- 3.-Poseer capacidad para emplear de manera adecuada los métodos y técnicas de investigación científica y en consecuencia, fomentar esta actividad en los alumnos.
- 4.-Utilizar los recursos didácticos e instrumentos pedagógicos modernos, para una mejor realización del proceso enseñanza aprendizaje.

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho. Planes y Programas de Estudio de la Facultad de Derecho. Tomo I. Editorial. UNAM. México 1993.

Si bien es cierto se busca un cambio en el docente de la Facultad de Derecho, existe el sistema de enseñanza mediante la cátedra, es decir una educación tradicional, en donde el profesor es el centro de la clase relegando a los alumnos en un segundo plano. Es decir aspectos que propone el Plan de estudios no han sucedido en la realidad a pesar de que el Plan tiene ya diez años de implementación. Además es de señalar el alto número de alumnos que existe en cada grupo; grupos que se conforman por más de 80 alumnos, lo cual dificulta el trabajo en clase, simplemente elaborar equipos en clase se convierte en algo muy complejo por el número de estudiantes y las instalaciones del salón de clases que no están diseñadas para estas actividades.

Características Generales de la Población Estudiantil de la Facultad de Derecho de la UNAM

Año	1993-1994	1997-1998	2001-2002
Edad	20.85 años	20.04 años	20.05 años
Sexo	Masculino 51.6% Femenino 48.4	Masculino 51.93% Femenino 48.07%	Masculino 49.75% Femenino 50.25%
Bachillerato cursado	Público 53.7% Privado 39.2% Ambos 3.5%	Público 48.79 % Privado 47.96% Ambos 3.24%	Público 65.6% Privado 30.7% Ambos 3.7%
Sostén Económico	Padres 83.65% Pareja 1.75% Otro 2.95% Alumno 11.6%	Padres 87.06% Pareja 1.54% Otro 2.51% Alumno 10.15%	Padres 80.96% Pareja 1.14% Otro 1.75% Alumno 15.09%

Fuente: UNAM. FACULTAD DE DERECHO. ELEMENTOS INFORMATIVOS Y ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE DERECHO. H. CONSEJO TÉCNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA REMISIÓN A LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO. MARZO 31 2003 <http://www.congreso.unam.mx>

Podemos señalar algunos aspectos interesante, primeramente el promedio de edad de los alumnos es de veinte años, sería interesante revisar estos datos de acuerdo al turno para ver si existen alguna variación. De igual forma en los últimos años las alumnas constituyen un poco más de la población escolar, situación que era lo contrario, ya que la carrera de Derecho estaba muy identificada con el hombre y el número de alumnas era bajo. De igual forma se distingue que después de la huelga de 1999-2000 de la UNAM, el porcentaje de alumnos que provenían del bachillerato privado disminuyó y aumentó el número de estudiantes del bachillerato público, asimismo aumentó en los últimos años el número de alumnos que son su propio sostén económico y disminuyó el número de alumnos cuyo sostén son los padres.

Características del Personal Académico

Personal de Carrera	134
Profesores de Asignatura	898
Ayudantes de Profesor	71
Jubilados	48
Total	1151

Fuente: UNAM. FACULTAD DE DERECHO. ELEMENTOS INFORMATIVOS Y ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE DERECHO. H. CONSEJO TÉCNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA REMISIÓN A LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO. MARZO 31 2003 <http://www.congreso.unam.mx>

Un primer comentario a resaltar es que la mayoría de los profesores son de asignatura y pocos los de carrera, en el informe se señala que los alumnos prefieren a profesores que se dediquen a la "práctica profesional" (litigio, administración pública privada, notarios, etc). Sin embargo una reflexión que se puede hacer es el siguiente: ¿Cuántos profesores toman con profesionalismo la enseñanza del Derecho? Es decir cuántos se preocupan por mejorar su actividad docente, preparan material didáctico para su clase, generan materiales de estudio con un enfoque didáctico, cuando la mayoría labora en otro trabajo todo el día y sólo dedica unas horas a la Facultad ya sea en la mañana o por la tarde.

La profesionalización de la enseñanza del Derecho es fundamental para tener profesores preparados, no sólo en una disciplina sino con un enfoque didáctico, es decir con un marco teórico que le permita reflexionar sobre su actuación como docente; el profesor entendido como un profesional de la enseñanza y en este caso de la enseñanza jurídica.

De igual forma los profesores de carrera son pocos para una Institución tan grande, asimismo es de resaltar que según el informe 48 profesores jubilados continúan impartiendo clases en la institución, posiblemente como profesores de asignatura, ya que el informe no especifica su situación laboral.

Personal de Carrera

Profesores Eméritos	8
Profesores Definitivos	51
Profesores Interinos	2
Profesores no Definitivos	61
Técnicos Académicos Interinos	1
Técnicos Académicos no definitivos	11
Total	134

Fuente: UNAM. FACULTAD DE DERECHO. ELEMENTOS INFORMATIVOS Y ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE DERECHO. H. CONSEJO TÉCNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA REMISIÓN A LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO. MARZO 31 2003 <http://www.congreso.unam.mx>

De igual forma en los profesores de carrera, un gran número son no definitivos, por lo tanto habría que analizar el impacto de su carga académica en beneficio de la Facultad misma, desde un punto de vista académico (trabajos de investigación publicados, asesoría de tesis profesionales, presentación de conferencias, preparación de cursos, etc).

Profesores de Asignatura

Definitivos A	141
Definitivos B	40
Interinos	700
Interinos B	17
Total	898

Fuente: UNAM. FACULTAD DE DERECHO. ELEMENTOS INFORMATIVOS Y ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE DERECHO. H. CONSEJO TÉCNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA REMISIÓN A LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO. MARZO 31 2003 <http://www.congreso.unam.mx>

De los 898 profesores de asignatura, la gran mayoría son interinos, es decir no tienen una estabilidad laboral y se encuentran sujetos a contratación cada semestre, sería interesante realizar un estudio para saber la carga académica de los

profesores de asignatura Interinos en promedio, sin embargo con el simple dato del cuadro podemos apreciar que la labor docente de la Facultad de Derecho de la UNAM prácticamente descansa en los profesores de asignatura Interinos, de ahí surge mi inquietud por una profesionalización de la enseñanza del Derecho, y dejar de entender a ésta como una actividad secundaria en la vida del profesional del Derecho.

Personal Académico por Grado

Licenciatura	719
Especialidad	2
Maestría	28
Doctorado	216
Pasantes	7
Total	972

Fuente: UNAM. FACULTAD DE DERECHO. ELEMENTOS INFORMATIVOS Y ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE DERECHO. H. CONSEJO TÉCNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA REMISIÓN A LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO. MARZO 31 2003 <http://www.congreso.unam.mx>

Finalmente la mayoría de los docentes de la Facultad de Derecho poseen el grado académico de Licenciatura, seguidos por los profesores con Doctorado; sin embargo es bajo el número de docentes con el grado de Maestro (28) y sólo dos con especialidad. De igual forma se puede llegar a la conclusión que en la Facultad de Derecho la actividad docente recae en los profesores con el grado de Licenciado; sería interesante hacer un estudio para conocer la preparación docente del personal académico y conocer el nivel que se posee en un momento determinado.

Por otro lado la materia de Filosofía del Derecho tradicionalmente se ha orientado a un tipo de conocimiento declarativo, impartido en un gran número de profesores mediante el sistema de la cátedra, lo cual ha redundado en que los alumnos pierdan el interés en la materia, o incluso la vean como una disciplina

oscura y complicada. Por lo anterior es necesario replantear la enseñanza de esta materia y en especial la de los conocimientos, tanto declarativos, como procedimentales y los actitudinales.

La materia en cuestión se ubica en el cuarto año de la carrera, en el octavo semestre, la materia es de carácter obligatoria, y en ese mismo semestre se ubica con las siguientes materias: Derecho Internacional Privado I, Derecho Fiscal II, Derecho Ecológico, Derecho Agrario, y Contratos Mercantiles. Es de señalar que en este nivel el alumno no cursa otra materia iusfilosófica de manera obligatoria.

Sin embargo, de especial interés es la seriación existente para poder cursar la materia ya que el alumno debe acreditar Introducción al Estudio del Derecho, Teoría del Derecho, Metodología Jurídica y Ética Jurídica. La elaboración del programa de estudio de la Materia de Filosofía del Derecho debe tomar en cuenta estos antecedentes para así evitar la repetición de temas, y lo más importante, que el curso no parta de cero sino que se aproveche el conocimiento previo del alumno adquirido en sus otras materias, no sólo las iusfilosóficas.

Igualmente se puede discutir si la materia debería estar al final de la currícula, es decir en décimo semestre como una reflexión final sobre sus estudios de Derecho. En lo particular consideramos que su ubicación en octavo semestre es correcta ya que en noveno o décimo semestre el alumno podría tomar materias optativas de corte iusfilosófico y la materia de Filosofía del Derecho le permitirá contar con mayores herramientas para tener éxito en sus futuros estudios en los últimos semestres.

III. La Enseñanza-Aprendizaje en el Constructivismo Educativo

Para comprender la enseñanza constructivista, se deben ubicar las notas principales del constructivismo, especialmente referido al campo educativo, en virtud de la variedad de enfoques existentes sobre el tema.

Frida Díaz Barriga (2002) explica esta problemática existente en torno al constructivismo, al señalar que nos enfrentamos a una gran gama de posturas denominadas generalmente como constructivistas, que abarcan no sólo el ámbito educativo sino también campos como la Psicología, la Epistemología o diversas disciplinas sociales.

Ante esta diversidad, Mario Carretero (1993) a la pregunta de ¿Qué es el constructivismo? Comenta que los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento es resultado de una construcción a partir de su medio ambiente y del aspecto interno del individuo, por lo que el conocimiento de la persona es una construcción constante, día a día realizada a partir de su conocimiento previamente adquirido. Es decir el sujeto no asimila el conocimiento de una manera directa sino que convergen una serie de factores que propician este saber.

La construcción del conocimiento por parte del alumno implica una serie de factores que intervienen de una manera activa, es decir no sólo influye el aspecto personal del individuo, sino también su contexto social y la información previa que posee la persona. El conocimiento no se reduce una transmisión lineal, sino que es producto de una interacción con diversos factores.

Frida Díaz Barriga (2002) plantea una serie de retos a las cuales se enfrenta una concepción constructivista de la enseñanza-aprendizaje; en virtud de que el conocimiento es un constructo y la problemática educativa es diversa y compleja.

Retos del Constructivismo Educativo (Frida Diaz Barriga: 2002)

-El desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.

-La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza- aprendizaje.

-El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes Intelectuales, afectivos y sociales.

-El replanteamiento de los contenidos curriculares, orientados a que los sujetos aprendan sobre contenidos significativos.

-La búsqueda de alternativas novedosas para la selección, organización y distribución del conocimiento escolar, asociadas al diseño y promoción de estrategias de aprendizaje e instrucción cognitivas.

-La revalorización del papel del docente, no sólo en sus funciones de transmisor del conocimiento, guía o facilitador del aprendizaje, sino como mediador del mismo, enfatizando el papel de la ayuda pedagógica que presta regularmente al alumno.

-Díaz Barriga Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Un Interpretación Constructivista*. 2ª edición. Editorial McGraw-Hill. México 2002.

Dos aspectos me interesan resaltar, primeramente identificar al aprendizaje escolar como resultado de una serie de relaciones y situaciones que se presentan en el individuo, lo cual genera una persona única e irrepetible, es decir el alumno es una construcción de sus relaciones sociales y el mismo conocimiento se asimila a las estructuras mediante procesos de socialización.

Otro punto a resaltar sería el de replantear los contenidos curriculares, ya que tradicionalmente en el Derecho los contenidos se han estructurado de una manera enciclopedista, en la cual el profesor se encuentra más preocupado por agotar los temas y no por lo que verdaderamente aprenden sus alumnos. Por su parte Carretero (Carretero:1998) considera que las discusiones constructivistas actuales giran sobre los siguientes temas:

- A) La reconceptualización de las relaciones entre el desarrollo y el aprendizaje.
- B) La consideración de que el conocimiento posee carácter específico en vez de general.
- C) La interacción entre el conocimiento cotidiano y el académico y el papel que ambos cumplen en la instrucción.
- D) El enorme avance realizado para caracterizar el conocimiento cotidiano.
- E) La importancia concedida al estudio del cambio conceptual como proceso clave para estudiar el proceso de construcción de conocimiento.

El alumno posee conocimiento previo el cual debemos utilizar, rescatar, para que de esta manera podamos construir el nuevo conocimiento sobre las bases que ya trae el alumno, por lo tanto no compartimos la idea de que el alumno llega sin ningún saber a la clase o al curso, concepción que es muy frecuente en la enseñanza del Derecho.

Para el Constructivismo (Zabala:1999) nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento, a lo largo de la vida estos esquemas se modifican, se revisan, se hacen más complejos y adaptados a la realidad, es decir más ricos en relaciones. La naturaleza de los esquemas de conocimiento del alumno depende de su nivel de desarrollo y de los conocimientos previos que haya construido, las situaciones de aprendizaje pueden conceptualizarse como un proceso de contraste, revisión y de construcción de esquemas de contenido sobre los contenidos escolares.

Para desencadenar este proceso en los alumnos, es necesario que en virtud de los contenidos, se puedan actualizar en los alumnos sus esquemas de conocimientos, es decir contrastarlos con lo nuevo, identificar similitudes y discrepancias, e integrarlos en sus esquemas; cuando esto sucede se puede afirmar que se está produciendo un conocimiento significativo.

El sustento teórico del constructivismo se debe buscar en las aportaciones de diversas corrientes, tales como la postura psicogenética de Piaget, la aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo y el enfoque sociocultural en la Psicología de Vygotsky.

La concepción constructivista parte de la naturaleza social de la educación escolar, lo que permite generar una serie de principios que nos permiten comprender la complejidad que encierran los procesos de enseñanza aprendizaje y que se manifiestan en la construcción de conocimientos.

Por su parte Alicia Camilloni (Camilloni:1998) considera que el constructivismo debe ser concebido como una unidad de análisis más amplia que una teoría, como una solución modélica para muchos de los problemas que tienen que ver con el conocimiento y con la enseñanza.

A partir de las contribuciones de Piaget, Vigostky, y Ausubel, el constructivismo plantea una síntesis para poder entender y plantear un modelo educativo en el cual los diversos factores que influyen en la personas sean tomados en cuenta para crear un conocimiento, un conocimiento significativo.

El trabajo de Piaget es esencialmente de carácter epistemológico, no educativo, buscando una explicación a como el sujeto pasaba de un estado de conocimiento a otro mayor, por lo que se considera un modelo explicativo de la forma en que se organiza el conocimiento dentro del sujeto cognoscente, de ahí que radique la importancia de este pensamiento. (Frida Díaz-Barriga: 2002)

La problemática del paradigma psicogenético constructivista es fundamentalmente epistémica, Piaget se interesó en el tema de la adquisición de conocimiento en su sentido epistemológico, problemas sobre los cuales profundizó a lo largo de su obra y buscar así un planteamiento científico.

Las problemática del pensamiento piagetiano se puede delinear en los siguientes puntos:

- a) ¿Cómo construimos el conocimiento científico?
- b) ¿Cómo se traslada el sujeto de un estado de conocimiento inferior a otro de orden superior?
- c) ¿Cómo se originan las categorías básicas del pensamiento racional?

Los aspectos centrales de la teoría de Piaget son la teoría de la equilibración y la teoría de los estadios los cuáles permiten comprender la construcción del conocimiento en el sujeto.

En el esquema conceptual de Piaget hay que partir de la categoría de la acción. La acción es esencial para la supervivencia biológica y para el desarrollo de la cognición, en éste último ámbito el sujeto actúa para conocer el objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y objeto en el proceso del conocimiento. Esto implica una relación cognoscitiva, en la cual influyen factores internos y externos por lo que el nivel de complejidad es evidente.

A las unidades de organización que posee el sujeto cognoscente, Piaget las denominó esquemas, que son los ladrillos de toda construcción del sistema intelectual o cognitivo (Hernández: 2002). Los esquemas se ejercitan, organiza, diferencian e integran en formas cada vez más complejas. Una totalidad organizada de esquemas, con ciertas leyes de composición y transformaciones forman una estructura de conocimiento. Hay esquemas y estructuras que intervienen directamente en la regulación de las Interacciones del sujeto con la realidad y, a su vez, sirven como marcos asimiladores a través de las cuales se incorpora la nueva información. Dos funciones centrales en el esquema de Piaget que influyen de manera determinante en el proceso cognitivo son la organización y la adaptación.

La idea de organización en el esquema piagetano tiene tres funciones claramente identificables, por una parte la conservación: permite al sujeto mantener parcialmente las estructuras o sistemas coherentes ya adquiridos de los flujos de interacción con el medio, la conservación es parcial porque las estructuras son dinámicas. Otra sería la tendencia asimilativa: si bien las estructuras organizadas tienen la función de conservación, tienden a incorporar elementos variables que las enriquecen; finalmente la propensión hacia la diferenciación y la Integración: las estructuras precisamente por su naturaleza dinámica y abierta, tienden a diferenciarse, coordinarse y a establecer nuevas relaciones de integración.

La adaptación es una tendencia continua, activa de ajuste hacia el medio, lo que implica la asimilación y la acomodación. La asimilación encierra un proceso de incorporación de una característica u objeto a los esquemas que tiene el sujeto, esto conlleva a una interpretación de la realidad mediante los esquemas, es decir la asimilación implica un acto de utilizar los esquemas como referentes para interpretar y estructurar la nueva información que recibe el sujeto.

Por lo anterior se puede rescatar de los esquemas y los procesos de asimilación, que todo esquema se encuentra en una constante alimentación, y por lo que tiende a sufrir ajustes de acuerdo a la información asimilada, manteniendo su capacidad de recibir mayor información, es decir continúa su función de marco receptor o asimilador.

La asimilación generalmente se asocia con una reacomodación de los esquemas ya existentes, lo cual es resultado de la interacción con la información nueva, a estos ajustes Piaget los llama acomodación.

Si únicamente existiese la asimilación, gran parte de nuestros conocimientos serían fantásticos y conducirían a continuas equivocaciones (Pozo: 2002). Es necesario un proceso complementario que Piaget denomina acomodación, gracias a él nuestros conceptos e ideas se adaptan recíprocamente a las características vagas pero reales del mundo.

Con base en estos dos esquemas (asimilación- acomodación) podemos ver que la información entrante en el sujeto se relaciona con la experiencia previa y no ocurre un simple proceso de acumulación asociativa de la información, es decir el conocimiento no se reduce a un empirismo puro, sino que se conecta con las estructuras ya existentes del sujeto.

La acomodación supone no únicamente una modificación de los esquemas previos en función de la información asimilada, sino también una nueva asimilación o reinterpretación de los datos o conocimientos anteriores en función de los nuevos esquemas construidos, es decir los datos o la información es procesada de una manera constante con los datos existentes y los que se reciben constantemente.

Existirá un equilibrio entre las estructuras del sujeto y su medio cuando la información no produce cambios en los esquemas del sujeto y existe cierta compensación entre los procesos de asimilación y acomodación.

La adaptación no es más que el equilibrio entre la acomodación y la asimilación, un equilibrio continuo que puede verse alterado por nuevas aproximaciones o relaciones del sujeto al medio o por nuevas problemáticas que el medio plantee al sujeto.

El resultado final de la interacción entre los procesos de acomodación y asimilación es la equilibración, la cual tiene origen cuando es alcanzado un equilibrio entre las discrepancias o contradicciones surgidas por las información nueva asimilada y la información que teníamos a la que hemos acomodado.

Cuando ocurre un desajuste como producto de una perturbación exógena o endógena, se procede un estado de desequilibrio que lleva al sujeto a movilizar sus estructuras cognitivas con el fin de compensar y de reestablecer el equilibrio perdido, o bien para lograr una equilibración de orden superior.

Las respuestas a las perturbaciones (Hernández: 2002) pueden ser básicamente de tres tipos:

- a) Respuestas alfa. Las perturbaciones pueden ser leves y débiles de tal forma que con un simple modificación conductual se anulan; o pueden ser mas

complejas y, en este caso, son prácticamente negadas por el sujeto, hay un equilibrio entre la asimilación y la acomodación (equilibración momentánea):

- b) Respuestas beta. En este caso las perturbaciones que provocaron el desequilibrio llegan a ser incorporadas por el sistema, lo cual provoca una ligera modificación en él. Hay una equilibración entre los subsistemas.
- c) Respuestas gama. La perturbación de hecho se anticipa como una variante de las transformaciones posibles del sistema. En este caso, las perturbaciones son perfectamente explicadas, y ya han modificado sustancialmente el sistema total porque se integraron en él.

La búsqueda hacia una equilibración superior es el motor del desarrollo cognitivo, este implica el "salto" de niveles de equilibración inferior, hacia niveles superiores que permitan que el sujeto se adapte de una mejor manera a su ambiente.

El equilibrio se mantendrá únicamente cuando la acción asimiladora que ejercen los esquemas activados permita aprehender totalmente el objeto de conocimiento, pero esta circunstancia es poco habitual, lo usual es que el objeto oponga resistencias a dejarse asimilar total o parcialmente por los diferentes esquemas activados o que la acción asimilatoria ejercida genere resultados contradictorios. Aparecen pues, una serie de perturbaciones y/o lagunas que generan un desequilibrio cognitivo, fruto de la inadecuación de los esquemas activados (Coll: 1999).

El motor del desarrollo se sitúa así en los desequilibrios, en la ruptura de este equilibrio entre la asimilación y la acomodación; son estos desequilibrios los que obligan al sujeto a revisar los esquemas y a buscar su superación.

Los desequilibrios sólo pueden ser considerados como los factores desencadenantes de la búsqueda de la superación, su mayor o menor incidencia sobre el desarrollo de los esquemas y de las estructuras han de evaluarse en función de las reequilibraciones que posibilitan y de las construcciones o reconstrucciones que generan. El conocimiento se encuentra en función de esta relación de asimilación y reacomodo de los datos en las estructuras del sujeto, es decir el conocimiento no se recibe de una manera pasiva o se asimila de una manera asilada, por el contrario es de vital importancia las estructuras y los datos que posee previamente el sujeto cognoscente

Lo anterior implica indagar sobre como es posible un equilibrio dinámico en el proceso de la construcción del conocimiento. Para Piaget son las estructuras y los esquemas cognitivos los que definen las etapas de desarrollo cognitivo.

Con Piaget encontramos una concepción del conocimiento en donde la asimilación, la acomodación y el equilibrio dinámico son la piezas fundamentales del esquema, mediante el cual el sujeto capta su medio y le permite comprenderlo e integrarse de una manera constante .

Por su parte la aportaciones de Ausubel nos permitirán comprender el alcance del conocimiento significativo, el cual es pieza fundamental dentro del esquema constructivista.

Las ideas de Ausubel (Díaz-Barriga: 2002) publicadas por primera vez a mitad de los años sesenta, constituyen una clara discrepancia con la visión de que el aprendizaje y la enseñanza escolar se basaba en la práctica secuenciada y en la repetición de elementos divididos en pequeñas partes, en un esquema conductista.

La crítica fundamental de Ausubel a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el alumno no puede estructurar formando un todo relacionado.

El conocimiento significativo es uno de las principales enfoques de los cuales el constructivismo toma elementos con el objeto de plantear cómo se puede transmitir un verdadero conocimiento que deje en el alumno un significado. Cosa que no se alcanza con una enseñanza rígida y tradicional que se esmera en que el alumno reciba la mayor cantidad de datos de una determinada materia, olvidando por completo los posibles nexos que puede tener con su conocimiento previo.

De acuerdo a esto existen diferentes tipos de aprendizaje que ocurren dentro del aula y pueden ubicarse en dos dimensiones básicas, una en torno al tipo de aprendizaje realizado por el alumno y la segunda respecto al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se sigue.

En la primera dimensión se distinguen dos modalidades de aprendizaje, el repetitivo o memorístico y el significativo y en la segunda dimensión se distingue el aprendizaje por percepción y el aprendizaje por descubrimiento.

El aprendizaje memorístico implica aprender la información de forma literal, tal como se formuló en el proceso de enseñanza; por su parte el aprendizaje significativo consiste en la adquisición de la información de forma sustancial, la incorporación que se realiza en las estructuras mentales del sujeto no es arbitraria, sino que se hace relacionando dicha información con el conocimiento previo.

Por su metodología el aprendizaje puede ser receptivo, cuando se refiere a la adquisición de productos acabados de información, en él la participación del alumno consiste simplemente en internalizar dicha información, el aprendizaje por recepción puede ser memorístico o significativo.

El aprendizaje por descubrimiento por su parte, es donde el contenido principal de la información que se va a aprender no se presenta en su forma final, sino que el alumno debe descubrirla para luego ser aprendida por éste.

Para que suceda el aprendizaje significativo es necesario que se presenten varias situaciones, una primera consistiría en que el material que se va a aprender posea un grado de significatividad, es decir no debe ser incoherente o falto de lógica. Un segundo punto implica que el material nuevo tenga una relación con el conocimiento previo del alumno, para que así logre realizar las conexiones necesarias entre el nuevo y el conocimiento ya existente.

Finalmente es necesario del alumno disponibilidad y esfuerzo para aprender, lo cual puede parecer muy subjetivo, sin embargo este aspecto es fundamental de lo contrario sin la participación activa del alumno no lograremos un conocimiento significativo.

Una vez cubiertas estas tres condiciones, la información podrá ser adquirida de una forma sustancial y no arbitrariamente, el alumno podrá relacionar semánticamente el material de aprendizaje con su conocimiento previo y entonces aprenderlo con comprensión atribuyéndole significado y sentido personales.

Para C. Coll (Coll:2002) el aprendizaje será significativo cuando cumpla dos condiciones: una primera consiste en que el contenido debe ser potencialmente significativo desde el punto de vista de su estructura interna (significatividad lógica)

no debe ser arbitrario ni confuso; como desde el punto de vista de sus posible asimilación (significatividad psicológica), tiene que haber en la estructura cognitiva del alumno, elementos pertinentes y relacionables.

En segundo lugar se debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir el alumno debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.

Aprender es sinónimo de comprender.; por ello lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos, es decir el alumno hace suyo el conocimiento ya que éste queda arraigado en el sujeto cognitivo, en sus estructuras y conectado al conocimiento previo, es decir no es una asociación arbitraria.

Un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto, es decir cuando el nuevo material adquiere significado para el individuo a partir de su relación con conocimientos anteriores, para ello es necesario que el material a aprender posea un significado en sí mismo, es decir que haya una relación no arbitraria o simplemente asociativa entre sus partes (Pozo: 2002).

Los escenarios escolares del aprendizaje significativo por recepción es el más valioso, incluso por encima del aprendizaje por descubrimiento, esto se debe a que la mayor parte de la información que aprendemos esta expresada en el lenguaje oral o escrito, el profesor o el diseñador de los materiales curriculares debe exponerla o prepararla adecuadamente.

La significatividad del aprendizaje está directamente relacionada con su funcionalidad, es decir los conocimientos adquiridos deben ser funcionales, que puedan ser efectivamente utilizados cuando en ciertas circunstancias que se encuentre el alumno lo exija; cuando más complejas sean las relaciones del nuevo contenido con las estructuras del alumno, mayor será la significatividad del aprendizaje y su potencialidad.

Entre los conceptos ausubellianos más conocidos, es el referente a los denominados organizadores previos, estos son presentaciones que hace el profesor con el fin de ayudar al alumno a establecer relaciones adecuadas entre el conocimiento nuevo y el alcanzado. Se tratan de vínculos entre los conocimientos simples a unos más elaborados, su finalidad consiste en permitir la enseñanza recepto- significativa, esto encierra que la exposición organizada de contenidos puede ser utilizado como un Instrumento eficaz para alcanzar una comprensión adecuada por parte de los alumnos (Carretero: 2002).

El aprendizaje significativo es recomendable especialmente en los niveles de educación media y superior, pero no en los niveles de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto (basadas en el lenguaje), por lo que en este nivel debe recurrirse preferentemente al aprendizaje por descubrimiento.

El conocimiento significativo se presenta cuando se están estableciendo relaciones no arbitrarias entre lo que ya forma parte de la estructura cognoscitiva del alumno y lo que se ha enseñado; cuando estas condiciones no se presentan el aprendizaje que se realiza es más superficial y puede estar al límite de un aprendizaje mecánico, caracterizado por el escaso número de relaciones que se pueden establecer con los esquemas de conocimiento presentes en la estructura cognoscitiva y por los tanto fácilmente olvidables.

Finalmente, el aprendizaje no consiste en una mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido que debe aprenderse, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones del alumno son de gran importancia. El aprendizaje es resultado de la información asimilada en conexión con los datos ya existente, esto implica que cada sujeto es único e irrepetible ya que la asimilación y la significatividad del conocimiento no será igual de una persona a otra ya que influye notablemente su conocimiento previo .

Las aportaciones de Piaget y de Ausubel son dos de los eslabones para ubicar al constructivismo, sin embargo también es de señalar que el individuo se encuentra en un contexto histórico social el cual influye en su aprendizaje, de ahí que las aportaciones de Vygotsky fueran objeto de interés para los psicólogos occidentales desde la época de los años sesenta.

Una de las contribuciones esenciales de Vygotsky ha sido la de concebir al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento mismo como un producto social, por lo que fue un auténtico pionero al formular algunos postulados que han sido retomados por la Psicología años después, sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos.

Vygotsky busca superar los problemas que presenta la Psicología asociacionista, proponiendo una concepción en donde el aprendizaje no sólo era fruto de la acumulación de datos o de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas, sino lo contrario, el ser humano actúa sobre estos estímulos modificándolos gracias a la mediación que existe entre el estímulo y la respuesta.

Gran parte de la obra de Vygotsky giró en torno a la explicación del origen y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y en ésta otorgó peso especial a

los temas referentes al lenguaje, el pensamiento y la importancia del contexto social en el desarrollo.

La característica fundamental de la teoría de Vigotsky consiste en la integración de lo interno y lo externo, su Psicología no se refiere ni a la mente ni a las relaciones entre estímulo y respuesta especificadas desde el exterior (Newman: 1998). Para Vigotsky el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, en el que existe una relación de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mental mediada del sujeto.

En este planteamiento intervienen dos formas de mediación social, la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio y los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto.

Al actuar sobre el objeto, el sujeto utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural que pueden ser de dos tipos, las herramientas y los signos. El uso de las herramientas están externamente orientadas y los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad, es decir están orientados internamente. El sujeto a través de la actividad mediada, es decir de la mediación, reconstruye el mundo sociocultural en que se construyen de manera progresiva las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

Para Vygotsky los mediadores (Pozo: 2002) son instrumentos transformadores de la realidad no imitadores de ésta. Se distinguen dos tipos de instrumentos, las herramientas y los signos; las primeras actúan materialmente sobre el estímulo modificándolo, por su parte los signos modifican a la persona que lo utiliza como mediador y actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. Los signos los proporciona la cultura, el medio social, pero estos signos hay que interiorizarlos en el

sujeto, con que conlleva una serie de transformaciones y procesos psicológicos. Por lo tanto el proceso de aprendizaje consiste en una internalización progresiva de instrumentos mediadores.

El tema de la mediación cultural es central en la obra de Vigotsky, ya que en virtud de ésta el individuo se relaciona con el mundo y consigo mismo. El tipo más simple de instrumento sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo modificándolo, así un martillo actúa de manera directa sobre el clavo, de tal forma que la acción a que da lugar no sólo responde al entorno sino que lo modifica materialmente.

Entre los signos el lenguaje destaca de manera especial, ya que tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El lenguaje se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego se utiliza en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal).

Los sistemas de signos son de naturaleza social en cuanto productos de la evolución sociocultural, y no han sido inventados por cada individuo en su relación con la naturaleza; se vuelven individuales los signos cuando funcionan en cada individuo a través del proceso de internalización.

Igualmente los signos son de naturaleza social en cuanto el signo entra en la dinámica comunicacional de la interacción social. Vigotsky concibe al signo como un medio empleado externamente por razones sociales para influir sobre los otros, que sólo después, gracias a la internalización, se convierte en un medio para influirse a sí mismo (Martí: 2000).

El sistema de signos utilizado con más frecuencia es el lenguaje hablado pero hay muchos sistemas simbólicos que nos permiten actuar sobre la realidad, pero a diferencia de la herramienta el signo no modifica materialmente el estímulo sino que modifica a la persona que lo utiliza como mediador y en definitiva, actúa sobre la interacción de esa persona con su entorno. El lenguaje tiene un doble función la relación del sujeto consigo mismo y permite la relación social con los otros individuos.

Son los signos, como mediadores que modifican al sujeto y, a través de éste a los objetos, los que tienen mayor interés para la Psicología cognitiva debido a su importancia en la formación del sujeto.

De esta forma el desarrollo psicológico se entiende como una serie de transformaciones cualitativas, asociadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos, en este sentido se producen modificaciones en las formas de mediación los cuales hacen que los sujetos realicen operaciones más complejas sobre los objetos.

Por lo que respecta a las funciones psicológicas superiores se distinguen entre una línea de desarrollo natural y otra cultural; las funciones psicológicas inferiores son producto directo de una línea natural de desarrollo, que abarca aspectos de desarrollo y maduración, mientras que las funciones psicológicas superiores son producto de una línea de desarrollo cultural en la que intervienen los procesos de mediación cultural. Así, las funciones psicológicas superiores e inferiores se distinguen porque las primeras son del control de individuo, es decir son reguladas voluntariamente, además de por el uso de signos como mediadores del individuo con sus orígenes sociales.

Las funciones psicológicas superiores están sujetas a un proceso de internalización progresivo que es esencialmente reconstructivo a partir de una realidad externa. El hombre nace provisto de ciertas características propias de la especie (por ejemplo, la visión por medio de los ojos, que permite la percepción tridimensional, o la capacidad de recibir y procesar información auditiva), pero las llamadas funciones psicológicas superiores, aquellas que incluyen la conciencia, la intención, la planificación, las acciones voluntarias y deliberadas, dependen de procesos de aprendizaje (Kohl de Oliveira: 2000). Las funciones superiores son un producto cultural desarrollado y transmitido a través del propio ser humano en sus diferentes generaciones.

El aprendizaje nunca tiene lugar en el individuo aislado, aquél es fruto de una interacción entre el individuo, el medio y los procesos de mediación. La zona de desarrollo próximo es un concepto que aparece en las últimas etapas de la obra de Vigotsky, en la que intentó concentrarse en el análisis del sujeto en el contexto de situaciones concretas (Wertsch: 1988).

Vigotsky usa el concepto de zona de desarrollo próximo en un doble contexto, en el plano de las relaciones en la enseñanza-aprendizaje (en el desarrollo psicológico, lo usó como un constructo crucial entre ambos) y en el plano de la evaluación del desarrollo cognitivo en el que propuso el constructo como un instrumento conceptual para superar las limitaciones de los instrumentos de evaluación. Vigotsky define a la zona de desarrollo próximo como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en la colaboración con otro compañero más capaz".

La zona de desarrollo proximal es por excelencia el dominio psicológico en constante transformación. En otros términos, este postulado implica la idea de el papel explícito del profesor para provocar en los alumnos avances que no sucederían espontáneamente, consiste en una interferencia en la zona de desarrollo proximal de aquellos.

La interacción social no debe darse exclusivamente con los profesores sino con muchas personas, tales como familiares, amigos de edad o incluso otras personas con las que requiere convivir en sus actividades cotidianas. Vigotsky se aventura a sostener que, en este proceso, aún los "compañeros imaginarios" tienen gran importancia (García: 2003).

La interpretación de la zona de desarrollo próximo debe entenderse desde varios aspectos, para así generar propuestas en el ámbito educativo, por lo que se pueden señalar los siguientes puntos: Primeramente partir de un enfoque global de la enseñanza-aprendizaje de habilidades, conocimientos y actitudes. Un segundo punto consistiría en resaltar la mediación social de los instrumentos culturales del aprendizaje, y finalmente permitir el análisis de los procesos de transición y de cambio en el sujeto.

El papel activo del alumno en el constructivismo no es contraria al papel del profesor en la enseñanza, éste a través de la observación de sus alumnos, la presentación de conocimientos, sus relaciones, y proporcionando herramientas para su estudio, crea las condiciones para que la construcción que generen los alumnos sea más amplia o restringida y se oriente a un sentido, es decir generar situaciones de equilibrio, desequilibrio y reequilibrio; el profesor se guía de un plan preestablecido, implícito o explícito, que ha de ir adaptando a la dinámica cambiante del aula. Por esto la intervención pedagógica se concibe como una ayuda al proceso

de construcción del alumno, una intervención que va creando zonas de desarrollo próximo (Porlán: 1997).

Esta concepción de la educación permite replantear la función del profesor y la escuela en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos se convierten en partes fundamentales que dan un contexto social al alumno. El trabajo recíproco, la función del profesor y el trabajo cooperativo entre alumnos conforma un ambiente decisivo para un verdadero aprendizaje.

El aprendizaje en el constructivismo tiene como punto de partida a la escuela, la cual hace accesible los aspectos culturales los cuales influyen en el perfil cognitivo y en el desarrollo personal del sujeto.

El concepto de zona de desarrollo próxima se encuentra en el núcleo de la explicación social del aprendizaje de Vigotsky, en consecuencia debe ser el punto de partida para el desarrollo de la teoría, ya que plantea interrogantes sobre la naturaleza de lo social en la relación educativa y sobre la naturaleza propia de la relación. (Daniels: 2003)

La intervención pedagógica, finalmente se concibe como una ayuda enfocada al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos, una intervención que crea zonas de desarrollo próximo.

La situación de enseñanza-aprendizaje implica un proceso de significados orientados hacia la autonomía del alumno y así contribuir a la construcción de significados, de conocimientos, lo cual debe ser el dato principal del proceso educativo del alumno.

Partiendo de los enfoques antes comentados, la concepción constructivista del aprendizaje se basa en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas consiste en promover, fomentar los procesos de crecimientos personales de los alumnos mediante la participación de éstos en actividades planificadas y sistematizadas.

Estos aprendizajes se producirán de manera satisfactoria mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructiva.

La construcción del conocimiento significativo como meta de esta corriente, implica un enriquecimiento de la persona ya que abarca no sólo su parte psicológica individual, sino también el aprovechamiento de su conocimiento así como un conocimiento e integración de su contexto social que le rodea. La concepción constructivista parte de la complejidad misma de los procesos de enseñar y aprender, y al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el crecimiento de los individuos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El conocimiento encierra una constante construcción por lo que la institución educativa debe favorecer un aprendizaje significativo así como una comprensión de los contenidos y la aplicación de éstos, es decir su funcionalidad.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye, modifica, diversifica y coordina sus esquemas, estableciendo de este modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social, fomentando su crecimiento personal.

Aprendizaje significativo, memorización comprensiva y funcionalidad de lo aprendido son tres aspectos esenciales de esta manera de entender el aprendizaje en general, y el aprendizaje en particular. (Coll:200)

El constructivismo educativo implica una concepción de alumno activo en su aprendizaje, es decir rechaza la idea del alumno pasivo como simple receptor de un conocimiento acabado. En el marco de la institución educativa el alumno debe crecer como persona, generándose en él un conocimiento significativo, enmarcado en un contexto social y cultural determinado.

La concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

Ideas Fundamentales del Constructivismo (Frida Diaz Barriga: 2002)

- 1.- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.**
- 2.- La actividad mental constructiva de alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.**
- 3.- La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.**

El alumno crea su conocimiento, teniendo siempre como referencia a sus conocimientos previos, aprender un contenido implica una asociación de ideas, de vínculos existentes en el alumno y los nuevos que se agregan en su constante aprendizaje.

Esta concepción constructivista plantea la función del profesor, como un agente facilitador del conocimiento, es decir pugna contra el docente de la educación tradicional el cual transmite una serie de datos descontextualizados, de manera autoritaria. Es necesario por lo tanto reflexionar la función del docente en la enseñanza -aprendizaje, evitando que se convierta en el único actor de la enseñanza, es decir el profesor debe estar consciente de su nuevo papel y por lo tanto preparado en un concepción educativa constructivista.

La acción educativa debe de tratar de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento que construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean los más correctos y ricos posibles y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden y guían la educación escolar. La finalidad de la intervención pedagógica consiste en que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones y circunstancias, esto implica que el alumno "aprenda a aprender".

Solamente en la medida en que los alumnos sean capaces de darse cuenta de sus propios errores y buscar los medios para superarlos, se podrá afirmar que han aprendido a aprender, lo que quiere decir que para alcanzar este punto deben darse cuenta de lo que saben y de lo que no saben, y aprender más cuando se encuentren en una situación difícil.

El constructivismo encierra una síntesis de diversas corrientes Psicológicas, con el objeto de proporcionar un marco teórico que permita explicar de una manera más completa, los procesos complejos que encierra la enseñanza-aprendizaje. El constructivismo sigue siendo un enfoque de principios explicativos, abierto a matices y por lo tanto a perspectivas, más que consistir en sí mismo una teoría acabada.

Desde la concepción constructivista se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan en la medida en que pueden construir significados adecuados, significativos en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar; esta construcción incluye la aportación activa del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación de interacción, en la cual el profesor actúa de guía y mediador entre el alumno y la cultura, lo que reafirma el carácter social del proceso educativo.

La situación individual del sujeto, su contexto social y la importancia de alcanzar un conocimiento significativo son los puntos centrales de un constructivismo educativo; por lo anterior el estudio de los tipos de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales) lo realizaré dentro de un marco teórico constructivista y así poder enfocar la presente investigación.

A) Los Contenidos

Los contenidos han tenido un papel fundamental dentro de la planeación educativa siendo considerados como elemento básico dentro del esquema tradicional, sin embargo debemos revalorar éstos dentro del constructivismo.

La distinción entre varios tipos de conocimiento y su propuesta curricular encierra un mensaje pedagógico de alcance, es decir intenta romper con la práctica habitual frecuentemente denunciada de una enseñanza centrada en exceso en la memorización más o menos repetitiva y una asimilación más o menos comprensiva de conceptos y sistemas conceptuales. Asimismo es un intento por acabar con la concepción tradicional que excluye un determinado tipo de formas y saberes culturales cuya importancia está fuera de toda duda como son los procedimientos y las actitudes.

De igual forma habría que señalar que la división de tipos de conocimiento se realiza para comprender los procesos cognoscitivos por lo que se hace su separación y división metodológica, para analizar lo que siempre se presenta de manera integral.

Mediante el estudio de los contenidos desde un enfoque constructivista se busca replantear la importancia de éstos en la enseñanza de la Filosofía del Derecho, ya que el programa actual de la materia en la Facultad de Derecho de la UNAM, esta enfocado con un perfil únicamente declarativo, es decir sólo se preocupa porque en la clase el alumno revise el mayor número de temas posible, lo cual es materialmente imposible tomando en cuenta el número de horas clase y la forma de enseñanza directa del profesor.

El estudio de los contenidos permitirá comprender que estudian nuestros alumnos, y tener una perspectiva más amplia de la complejidad que encierran los contenidos, no únicamente como datos, hechos o conceptos, sino también la importancia que tienen los procedimientos y las actitudes en la formación de la persona.

Especialmente nos referiremos sobre el aspecto procedimental y el actitudinal, el cual se olvida frecuentemente en la enseñanza de la Filosofía del Derecho, cuestión que debemos retomar y replantear en su verdadero alcance en la formación, no sólo de abogados, sino de seres humanos.

Los contenidos en una versión constructivista son un medio y no un fin en sí mismos (Molina: 1995) que se concreta en los aprendizajes que desarrolla el alumno y que conlleva su conocimiento individual y social en la línea planteada de las intencionalidades educativas.

La construcción del conocimiento en la escuela requiere de una ayuda pedagógica del profesor, es decir su mediación sin importar si se trate del aprendizaje de hechos, conceptos, procedimientos o de actitudes,

El replanteamiento del profesor como facilitador del conocimiento, en donde el alumno es en gran medida creador de su conocimiento, el papel de los contenidos debe ser revalorado, de ahí que sea fundamental preguntarse qué se enseña, cómo se enseña y cómo se aprende, para así alcanzar una aprendizaje significativo.

En una propuesta constructivista estructurar las propuestas curriculares en torno a tres tipos de contenidos puede suponer una ayuda al profesorado para organizar su práctica docente y orientarla hacia la manera más adecuada de actuar.

Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización.

El desarrollo de los seres humanos se da siempre en un contexto social y culturalmente definido. El crecimiento personal se plantea como un proceso mediante el cual las personas hacen suyos el conocimiento y la cultura de su grupo social. El conocimiento es una reconstrucción del saber que efectúa el alumno mediante una actividad personal y social, lo cual implica conformarse como un individuo único e irrepetible.

Es básico el contexto social porque es el lugar donde se forma ese conocimiento, ya que de lo contrario encontraríamos un contenido descontextualizado. No existen para el individuo formas independientes de los contenidos, ni contenidos independientes del contexto cultural, el ser humano se constituye como una instancia cultural, es decir el aspecto humano del individuo se adquiere cuando asimila los elementos básicos de la cultura.

Cada individuo construye sus esquemas de representación y actuación a partir de los esquemas de interpretación y acción legitimados en su comunidad cultural (Pérez:1999). Cada individuo de la especie humana no empieza desde cero, desde la nada, sino desde la permanencia del acervo cultural que se acumula y enriquece con la actividad de cada nueva generación.

Para aprender un concepto es necesario establecer relaciones significativas con otros conceptos. Cuando más entrelazada y compleja sea la red de conceptos que posee una persona, mayor será su capacidad para establecer relaciones significativas y por tanto para comprender los hechos propios de esa área.

La forma de asimilar los contenidos implica que los alumnos construyan significados, esto es, dar sentido a lo que aprenden; se busca garantizar el logro de un aprendizaje significativo que posibilitará la socialización de los alumnos.

De este concepto se puede dar un nuevo sentido a la idea de contenido, rechazando el concepto clásico y reconociendo que también son contenidos los valores, principios, que se transmiten y generan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende propiciar en el alumno una relación de dependencia mutua entre los datos, hechos, conceptos y principios, con las actitudes y los procedimientos al incorporar un determinado contenido.

Esta variedad de caracterización del contenido implica que el alumno al hacer suyos estos conocimientos, por una parte forme su conocimiento propio y lo socialice, buscando siempre un conocimiento significativo, es dar sentido a lo que están aprendiendo no sólo en el aula sino en su contexto socio cultural.

La escuela como institución social en la que se encuentran grupos de individuos que viven entornos sociales más amplios ejerce poderosos influjos de socialización. La cultura dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los procesos escolares.

La escuela es educativa cuando el conjunto de materiales, conocimientos, experiencias y elaboraciones simbólicas, es decir la cultura académica, sirve para que cada alumno se reconstruya de manera consciente su conocimiento y actuación a través de un proceso de reflexión crítica sobre la propia experiencia y la comunicación con terceros.

La tarea educativa de la escuela (Pérez: 1999) requiere autonomía e independencia intelectual y se caracteriza precisamente por el análisis crítico de los

mismos procesos e influjos socializadores, es decir la utilización del conocimiento más depurado y rico de la comunidad humana para favorecer el desarrollo consciente y autónomo en los individuos de modos propios de pensar y actuar.

Esto da pauta a la concepción de tres tipos de conocimiento, los declarativos, los procedimentales y los actitudinales, este planteamiento busca superar el modelo tradicional del contenido como simple información academicista y la memorización de la información de manera mecánica.

El constructivismo no implica el rechazo total a que el alumno aprenda un concepto determinado, sino al contrario se trata de que ese concepto tenga una aplicación y que forme una actitud en el alumno en su contexto social. El aprendizaje de conceptos mínimos es básico para desarrollar futuros conocimientos más completos.

El que los contenidos de enseñanza puedan ser vistos desde una triple perspectiva no puede significar que todo contenido tenga que ser tratado en las tres categorías, más bien debe significar hacer reflexionar al profesorado que debe considerar esa triple dimensión y en consecuencia decidir si un determinado contenido que trata de enseñar, debo enfocarlo y presentarlo preferentemente con el objetivo de promover una actitud o el aprendizaje de un proceso, en consecuencia pensar que estrategia metodológica sería más coherente con dicho enfoque (Bolívar: 1992).

Así en la materia de Filosofía del Derecho los conocimientos deben replantearse para sí poder comprender de un manera más amplia la riqueza del saber, no excluyendo algún tipo de conocimiento, en aras de lo declarativo.

Los docentes deben tener presente que no se trata de eliminar a los contenidos declarativos, sino por el contrario permite tener una visión más amplia de lo que se enseña en el aula, mediante las estrategias necesarias para realizarlas.

Estas estrategias han sido denominadas de diferentes maneras, como situaciones de aprendizaje, actividades, estrategias, experiencias de aprendizaje, estrategias para la mediación pedagógica, estrategias didácticas, etc. Con mayor o menor precisión y claridad cada uno de estos términos encierra como esencia las acciones previstas a ejecutar para que el alumno desarrolle su proceso de aprendizaje.

Al momento de analizar los tipos de conocimiento, debemos tener en cuenta varios factores:

-Todo contenido por muy específico que sea está asociado y por tanto se aprende con contenidos de otra naturaleza.

-Las actividades de enseñanza tienen que integrar al máximo los contenidos que se quieren enseñar para incrementar su significatividad, por lo que han de contemplar explícitamente actividades educativas, relacionadas de forma simultánea con aquellos contenidos que puedan dar más significatividad al aprendizaje.

-Las actividades de aprendizaje son substancialmente diferentes según la naturaleza del contenido (Zabala:2002).

En una propuesta constructivista, es decir enfocada en el alumno, las acciones deben centrarse especialmente en lo que hará el estudiante para adquirir o construir el aprendizaje; por lo anterior es igualmente válido hablar de situaciones de aprendizaje, ya que no constituyen recetas únicas que nos aseguren el

conocimiento, lo más importante es delimitar las orientaciones generales que permitan tomar decisiones acertadas y adecuadas a la hora de elaborar los diversos planteamientos didácticos.

Las situaciones de aprendizaje deben entenderse como una serie de actividades coordinadas que permitan al alumno asimilar o construir un determinado aprendizaje. Lo esencial, es que las actividades sean correctamente organizadas de manera que garanticen el logro de cada objetivo de aprendizaje. Es decir debemos evitar que el aprendizaje sólo se ubique sólo como un mera repetición de conceptos aislados e Incoherentes.

B) Los Contenidos Declarativos

Los conocimientos declarativos implican tanto los hechos como los principios y conceptos; los hechos se refieren a acontecimientos particulares o concretos, los conceptos son un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen características comunes, y los principios que son enunciados que describen como se dan los cambios que se producen en uno o en un conjunto de sucesos.

La estrategia de reiteración en el aprendizaje de hechos es de gran ayuda (Coll: 1992), sin embargo no implica una memorización mecánica; es necesario, que los alumnos aprendan hechos y datos de memoria, este tipo de aprendizaje debe restringirse a una proporción adecuada, evitando que constituya para los alumnos la forma fundamental de aprender una materia. Es importante que los alumnos retengan algunos datos en su memoria, pero siempre con el objetivo de que sepan interpretarlos, es decir de que tengan algún significado para ellos.

Los conocimientos de hechos implica una copia literal del conocimiento en donde la repetición memorística es de gran ayuda, se adquiere de una vez, y se olvida rápidamente.

El aprendizaje de los hechos y datos fundamentales debe, por tanto acompañarse de un dominio de las técnicas y procedimientos útiles para acceder a nuevos datos cuando éstos sean relevantes, es decir, cuando ayuden a comprender una tarea o un problema, o sea, cuando sirvan para adquirir nuevos conceptos.

El aprendizaje de hechos debe implicar una relación con conocimientos anteriores, un aprendizaje significativo, que se aprenden gradualmente y se olviden lenta y gradualmente.

Para que se produzca un aprendizaje significativo de conceptos es necesario, al menos que el material tenga significado, es decir que esté internamente organizado y sea comprensible, y que el alumno disponga de conocimientos previos que pueda relacionar con ese nuevo material junto con una disposición favorable a buscar ese tipo de relaciones significativas que debe fomentar el docente en su relación con el alumno.

El aprendizaje significativo estaría relacionado con una disposición u orientación hacia el aprendizaje diferente de la que requiere la adquisición memorística de información. No se trata de que el alumno reproduzca datos sino que se encuentre un significativo a lo que está haciendo.

Es necesario que el alumno encuentre la relación de conocimientos previos y de los ya adquiridos, es decir de su bagaje conceptual. Comprender conceptos requiere acercarse a la tarea de aprendizaje con una determinada actitud que a su vez se traduce en implicarse en cierto tipo de actividades o procedimientos de aprendizaje.

Todo esto con el fin de conseguir un aprendizaje significativo, sólo podrán comprenderse aquellos materiales que se encuentran organizados, que tengan una conexión lógica o conceptual con el resto de las partes.

El aprendizaje de hechos se logra por una asimilación literal sin comprensión de la información, bajo una lógica reproductiva o memorística y donde poco importan los conocimientos previos de los alumnos; mientras que en el caso del aprendizaje conceptual ocurre una asimilación sobre el significado de la información nueva, se comprende lo que se está aprendiendo, para lo cual es imprescindible el uso de los conocimientos previos pertinentes que posee el alumno. (Díaz- Barriga: 2002)

Con relación a las actividades de enseñanza de los hechos hay que resaltar la repetición memorística, la cual debe realizarse en el marco de otras actividades, de igual forma la memorización debe consistir en pequeñas partes, en un largo tiempo, evitando mucha información en poco tiempo.

De igual forma la memorización debe limitarse a datos que serán constantemente utilizados y practicados para evitar el olvido a corto plazo. Sin embargo un aprendizaje de conocimientos declarativos debe estar enfocado básicamente al aprendizaje significativo que construya el alumno.

Coll (Coll:1992) señala diferencias entre las actitudes necesarias para el aprendizaje significativo y el memorístico:

Aprendizaje significativo

-Esfuerzo deliberado por relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva.

-Orientación hacia aprendizajes relacionados con experiencias, con hechos u objetos.

-Implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores.

Aprendizaje memorístico

-Ningún esfuerzo por integrar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva.

-Orientación hacia aprendizajes no relacionados con experiencias, hechos u objetos.

-Ninguna implicación afectiva para relacionar los nuevos conocimientos con aprendizajes anteriores

Para que se produzca un aprendizaje significativo de conceptos es necesario que el material a utilizar en la enseñanza tenga significado y que el alumno tenga conocimientos previos con los que puedan trabajar los nuevos elementos, por lo que las actividades de enseñanza aprendizaje deben estar dirigidas a asegurar a que se cumplan estas dos condiciones.

Un tema que se encuentre fundado en el aprendizaje por investigación o descubrimiento consistiría en presentar a los alumnos un material de trabajo no estructurado implícitamente, de tal modo que los alumnos mediante el uso de ciertos procedimientos de observación, análisis e investigación, deben de descubrir el significado de la tarea y las relaciones conceptuales existentes.

Las fases de una actividad de descubrimiento pueden ser varias de acorde a la edad del alumno o la materia que se trate, sin embargo se señalan las siguientes

Fases de una actividad de descubrimiento

1.- Presentación de una situación problemática

2.-Observación, identificación de variables y recolección de datos

3.-Experimentación, para comprobar las hipótesis formuladas sobre las variables y los datos.

4.- Organización e interpretación de los resultados.

Para que las actividades de descubrimiento del alumno puedan conducir a una comprensión del fenómeno a observar es necesario limitar el ámbito de búsqueda e investigación, es decir delimitar el objeto. Las actividades propuestas deben tener en cuenta el conocimiento previo del alumno para poder plantear el problema adecuadamente.

El aprendizaje de conocimientos declarativos mediante descubrimiento implica que el alumno tiene las herramientas sobre el procedimiento para acceder a ese conocimiento, de lo contrario no se alcanzarán los objetivos planteados.

Las tareas de descubrimiento deben realizarse en un contexto, esto mediante la presentación de situaciones cotidianas que permitan el intercambio de opiniones con sus compañeros y así el alumno pueda apreciar el valor de sus opiniones expuestas otorgándole un sentido al aprendizaje.

En el aprendizaje por descubrimiento se debe partir de los conceptos más sencillos a los más complejos, siempre con la meta de que el alumno pueda exponer los resultados de su conocimiento construido.

Para promover el aprendizaje conceptual (Díaz Barriga: 2002) es necesario que los materiales de aprendizaje se organicen y estructuren correctamente, lo cual les provee de una riqueza conceptual que puede ser explotada por los alumnos. El profesor debe de planear actividades donde los alumnos tengan oportunidades de explorar, comprender y analizar los conceptos de forma significativa, ya sea mediante una estrategias expositiva o por descubrimiento.

En un aprendizaje de conceptos organizado en exposición, el alumno recibe clasificada la información conceptual y mediante el uso de un texto previamente determinado, el alumno debe asimilar el conocimiento y relacionarlo con conocimientos anteriores para sí encontrar un sentido en su aprendizaje.

Como fases de una actividad expositiva se señalan:

Fases de una Actividad Expositiva
1.-Introducción: activa los conocimientos previos
2.-Presentación del contenido o exposición propiamente dicha: la organización conceptual ha de ser explícita y motivadora
3.-Establecimiento de conexiones entre las ideas previas y la organización conceptual: comparación, ejemplificación, aplicación etc. (Coll:1992)

En la fase de introducción un elemento muy importante es que se genere un significado en el alumno, lo principal es que alumno empiece a asociar el concepto a desarrollarse en la clase. De lo contrario no se logrará que se active algún conocimiento previo en el alumno.

La presentación del contenido debe realizarse de una manera coherente, es decir ordenada. La exposición no debe consistir en una serie de ideas aisladas que se presentan en un discurso, sino que debe existir un hilo conductor en toda la exposición.

De igual forma el hacer énfasis en el texto escrito, o hablado facilita que el alumno pueda conectar la exposición con su conocimiento previo, es decir que mediante que el uso de estas señales se puedan lograr las conexiones necesarias en el conocimiento que ya posee el alumno.

Dado que los conceptos y principios son temas abstractos, requieren de una comprensión del significado y por consiguiente un proceso de elaboración personal, por lo que necesita de actividades que aseguren el reconocimiento de los conocimientos previos, que aseguren la significatividad y la funcionalidad, que sean adecuadas al nivel de desarrollo, que provoquen una actividad mental, etc. (Zabala:2002).

El determinar el conocimiento previo de los alumnos implica una tarea específica del docente; para este punto puede hacer uso de los cuestionarios sobre los conocimientos en específico, así como el planteamiento de situaciones problemas para apreciar la solución de éstos por los alumnos y ver los conceptos que maneja, o mediante una entrevista al alumno previamente preparada.

Estas actividades permiten al docente conocer las ideas principales que sus alumnos tienen sobre la materia lo cual ayuda a la planeación de la clase, hacen que el alumno tome cierta conciencia de sus ideas, reflexione sobre éstas y le ayude a organizarlas las cuales podrán ser expuestas en el grupo para su exposición y debate y así enriquecer el conocimiento.

Por lo tanto, las actividades de aprendizaje de los conocimientos declarativos, se tratan de actividades complejas que provocan un verdadero proceso de elaboración y construcción personal.

Las actividades debe estar enfocadas a la comprensión del concepto a fin de utilizarlo para la interpretación o el conocimiento de situaciones, o para la construcción de otras ideas, lo cual enriquezca el saber del alumno, es decir proporcionarle las ideas para una nuevo conocimiento.

En la materia de Filosofía del Derecho el uso de contenidos declarativos es importante, en particular una forma que podría ser utilizada es el uso de la lectura controlada. Dichas lecturas referentes a los temas a tratar en clase, pueden ser revisados por los alumnos con el auxilio de un cuestionario proporcionado por el profesor en donde se contengan las preguntas claves de la lectura. Con un reporte de ésta y la discusión en clase de los temas permitirán una mejor comprensión del contenido.

C) Los Contenidos Procedimentales

Los contenidos procedimentales implican un saber hacer, es decir que con estos contenidos el alumno desarrolle su capacidad de actuar de manera eficaz. Este tipo de contenidos implica habilidades, destrezas, estrategias, técnicas, etc; es decir todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a un fin o una meta específica.

Al conjunto de acciones o decisiones que componen la elaboración o la participación es a lo que llamamos procedimiento. El procedimiento completo puede constar de muchas operaciones más simples, las cuáles se suceden en el tiempo y en cierto orden (Coll:1992).

Los procedimientos deben ser aprendidos de manera significativa, es decir relacionarse con conocimientos previos, este nuevo saber debe ser paulatino, de manera progresiva. Con este tipo de conocimiento lo que se busca es conocer las formas de actuar, de usar este conocimiento, así como de utilizar esas formas para conocer más.

Lo que se trata se asegurar con el aprendizaje de los procedimientos es su instalación en una red de significados más amplia, en la estructura cognoscitiva de los alumnos. Cada procedimiento se vinculará con otros procedimientos ya conocidos y su aprendizaje supondrá al mismo tiempo la revisión, modificación y enriquecimiento de ellos.

Los rasgos distintivos de un contenido procedimental son: (Zabala:2000)

- A) Se refiere a un curso de acción, un camino, un proceso, una secuencia, una operación o una serie de operaciones.

- B) Debe haber un orden determinado que los presida, de modo que una cosas vayan de detrás de las otras de acuerdo con unos criterios determinados.
- C) Todo esta en función de obtener un resultado o de conseguir una meta con éxito.

Esto implica que existen líneas en el estudio de los conocimientos procedimentales es decir que este tipo de conocimientos muestran un vertiente inclinada a capacidades motrices o cognitivas, una segunda línea esta determinada por el número de acciones que intervienen en la ejecución de un contenido procedimental, y finalmente una tercera línea consistente en el grado de predeterminación del orden de las secuencias.

El aprendizaje significativo de los procedimientos no es tampoco cuestión de todo o nada. El aprendizaje de procedimientos admite grados y el alumno no los hace suyos por completo en el primer momento. Sucede más bien que los que van construyendo de manera progresiva, perfeccionando la actuación cada vez más y aumentando con ello el valor funcional del procedimiento o la posibilidad de ser aplicado en nuevas y más complejas situaciones que se le presenten al alumno.

El aprendizaje de los procedimientos (Frida Díaz Barriga:2002) implica un proceso gradual en que deben considerarse varias dimensiones que son las siguientes:

- 1.-De una etapa inicial de ejecución insegura, lenta e inexperta, hasta una ejecución rápida y experta.

2.-De la ejecución del procedimiento realizada con un alto nivel de control consciente, hasta la ejecución con un bajo nivel de atención consciente y una realización casi automática.

3.-De una ejecución con esfuerzo, desordenada y sujeta al tanteo por ensayo y error de los pasos del procedimiento, hasta una ejecución articulada, ordenada y regida por representaciones simbólicas (reglas).

4.-De una comprensión incipiente de los pasos y de la meta que el procedimiento pretende conseguir, hasta una comprensión plena de las acciones involucradas y del logro de una meta plenamente identificada.

De igual forma se señalan las dimensiones específicas del aprendizaje significativo de los procedimientos de la siguiente forma:

-Composición de las acciones de que consta el procedimiento.

-Generalización del procedimiento.

-Contextualización del procedimiento.

-Conocimiento del procedimiento.

-Automaticidad de la ejecución

-Integración y precisión del conjunto de la acción.

Lo que se busca en el alumno durante el aprendizaje de conceptos primeramente, es la corrección en la ejecución de las operaciones que lo componen es decir, que amplíe y complete el procedimiento; la probabilidad de que el procedimiento se haga presente donde se requiera.

El grado de automaticidad para la realización del procedimiento, la organización de las acciones de que consta la secuencia, la disminución de errores, rapidez y coordinación temporales especiales, así como los conocimientos que tenga el alumno para hacer uso del procedimiento es decir como y cuando aplicarlo, debe ser de manera gradual

Las acciones que compone el conocimiento procedimental enfocadas al aprendizaje son las siguientes:

- La realización de las acciones que conforman los procedimientos es un condición sine qua non para el aprendizaje.
- La ejercitación múltiple es el elemento imprescindible para el dominio competente.
- La reflexión sobre la misma actividad permite tomar conciencia de la actuación.
- La aplicación en contextos diferenciados se basa en el hecho de que aquello que hemos aprendido será más útil en la medida en que podamos utilizarlo en situaciones no siempre previsible (Zabala:2002).

Entre los recursos didácticos para la enseñanza de estos contenidos se pueden señalar, la imitación de modelos, la enseñanza directa por parte del profesor o de otros alumnos, la inducción del análisis y reflexión sobre las actuaciones, es decir todas las actividades que realicen los alumnos, y la adquieran como una herramienta, fruto de un verdadero aprendizaje.

Pero posiblemente lo más importante de la adquisición de los conocimientos procedimentales es que le sirvan al alumno para resolver una determinada problemática que se le presenten es decir, que el alumno se encuentre con las herramientas necesarias para el hacer, y en todo caso para poder asimilar nuevos conocimientos de cualquier tipo Incluso los procedimentales.

En el mismo sentido los contenidos que deben contener varias actividades durante su enseñanza, así tenemos:

-Las actividades deben partir de situaciones significativas y funcionales, a fin de que el contenido pueda ser aprendido con la capacidad de poder utilizarlo cuando sea conveniente.

-La secuencia debe contemplar actividades que presenten los modelos de desarrollo del contenido de aprendizaje.

-Es necesario que las actividades de enseñanza aprendizaje se ajusten al máximo a una secuencia clara con un orden de actividades que siga un progreso gradual.

-Se requieren actividades con ayudas de diferente grado y práctica guiada.

-La enseñanza de contenidos procedimentales exige que los alumnos tengan la oportunidad de llevar a cabo realizaciones independientes en que puedan mostrar su competencia en el dominio del contenido aprendido.

La investigación documental constituiría un aprendizaje procedimental de gran utilidad para la materia de Filosofía del Derecho; si bien es cierto existen materias como Técnicas de la Investigación Jurídica donde deben aprenderse los

procedimientos de la investigación, en Filosofía del Derecho sería de gran utilidad retomar dichos procedimientos para aplicarlos a una disciplina en específico. La elaboración de trabajos de Investigación (monografías) durante el desarrollo del curso, nos puede proporcionar una manera interesante de reforzar un conocimiento procedimental.

En especial en la Materia de Filosofía del Derecho el alumno debe contar con las herramientas necesarias para realizar los análisis correspondientes a las diferentes figuras jurídicas existentes, es decir el alumno debe utilizar los procedimientos aprendidos para solucionar problemas que se presentan en la práctica propia del Derecho o incluso los de ámbito teórico.

La característica del "saber hacer" no se asimila de manera mecánica sino por el hecho de que al lado de las acciones y de los ejercicios, realicemos una reflexión sobre la propia actividad y su aplicación en contextos diferentes para poner de manifiesto el carácter significativo y funcional del conocimiento aprendido.

Es de especial importancia este conocimiento en la materia en cuestión ya que tradicionalmente se le ubicó como un disciplina completamente declarativa en donde el alumno recibía un texto acabado e inmutable y sólo se limitaba a repetir lo recibido en clase; si replanteamos la materia con los conocimientos procedimentales se verán las aportaciones del alumno y sus herramientas con que cuenta para analizar al Derecho como un todo complejo.

D) Los Contenidos Actitudinales

Una actitud implica tanto un componente afectivo como una tendencia a la acción, lo que encierra una parte cognitiva, una parte afectiva y una conductual, es decir las actitudes consisten en tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y actuar en consonancia con dicha evaluación.

Una actitud es formulada siempre con una propiedad de la personalidad individual, por más que su génesis se deba a factores sociales. Una actitud es menos duradera que su temperamento, pero más duradera que un motivo o un humor o estado de ánimo. Aunque los principales determinantes de las actitudes se entienden en términos de influencias sociales tales como normas, roles, valores o creencias, esto no distingue por completo de otros constructos de personalidad.

Se puede definir a las actitudes (Coll:1992) como tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo, determinando un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación. Las actitudes poseen por tanto, tres componentes básicos y definitorios que reflejan la complejidad de la realidad social.

La formación y el cambio de actitudes operan siempre con estos tres componentes que son: Componente Cognitivo (conocimientos y creencias), Componente Afectivo (sentimientos y preferencias) y Componente Conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

La actitud implican varias situaciones, por una parte son experiencias subjetivas internalizadas, implican una evaluación de una cosa, situación o persona.

De igual forma implican juicios evaluativos expresándose por lenguaje verbal o no verbal y son transmisibles. Las actitudes implican de igual forma en varios casos, el medio de expresión o manifestación de determinados valores, los cuales se ven claramente en patrones de comportamiento.

Por su parte Bolívar (Bolívar:1992) sintetiza a las características de las actitudes de la siguiente forma:

- A) Las actitudes son predisposiciones que impulsan a actuar de determinada manera, compuestas de elementos cognitivos (creencias), afectivos (valoraciones) y comportamentales (tendencias a responder).
- B) No hay una relación directa entre actitudes y conducta, intervienen otros factores mediaciones, pero las actitudes condicionan la conducta.
- C) Las acciones educativas deben contribuir a generar actitudes positivas hacia los valores y contenido, considerados moral o socialmente relevantes.

Al visualizar de este modo la función y la importancia de las actitudes y los valores se hace fundamental, también que los docentes comprendan la necesidad de planificar y ejecutar, en la práctica pedagógica cotidiana, diversas actividades o experiencias de aprendizaje que estimulen el aprendizaje o el fortalecimiento de actitudes y valores.

El aprendizaje de las actitudes constituye un proceso, no un acto instantáneo, que exige un aprendizaje previo de las normas y reglas que rigen el sistema social. Además este aprendizaje no se produce aisladamente, sino que el individuo interacciona con otras personas dentro de uno o varios grupos.

Las actitudes impregnan la totalidad del proceso educativo, de ahí que para apreciar su importancia se debe resaltar el papel activo del alumno en los procesos de enseñanza, es decir la curiosidad y el Interés, como factores que favorecen el aprendizaje. Otro punto sería los llamados factores afectivos y emocionales en el éxito o fracaso escolar y una actitud positiva hacia un objeto concreto es decir una buena relación social.

Se considera que un valor se ha adquirido cuando se ha interiorizado y se han elaborado criterios para tomar posesión ante ello que debe considerarse positivo o negativo, es decir criterios morales que rigen el actuar de uno y de los demás. Se aprende una actitud cuando la persona piensa, siente y actúa de una forma más o menos constante ante el objeto concreto a quien dirige dicha actitud.

El aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos de enseñanza-aprendizaje, un análisis y una valoración de las normas, así como una apropiación y elaboración del contenido, lo que conlleva a una toma de posición y valoración de la propia actuación docente.

Existen varias técnicas de internalización de los conocimientos actitudinales (Frida Díaz Barriga: 2002), primeramente se puede señalar la dramatización, en donde se requiere que los alumnos adopten de manera activa un papel de otra persona, el objetivo es producir cambios en la percepción y evaluación de la otra persona, tanto el papel de observador como de representador pueden influir en el sujeto.

Otra técnica son los diálogos discusiones que se presentan en el grupo, donde el alumno pueda dar argumentos para así sostener su tesis frente a la de sus compañeros, lo cual cuando es un diálogo rico este favorecerá un contenido actitudinal.

La exposición en público de un tema por el alumno puede constituir otra técnica de estudio y será diferente a como si fuera un mero receptor permitiéndole reflexionar sobre cómo el tema influye en sus concepciones e incluso en su vida misma.

La toma de decisiones es otra técnica que se puede utilizar dejando que el alumno tome ciertas decisiones que le atañen directamente, esto no implica que el profesor delegue toda la responsabilidad en el alumno, sino solo en ciertos aspectos, con el objeto de lograr una autonomía personal en el alumno.

Por su parte Zabala (Zabala 2002) señala algunos criterios que deben tener las actividades de enseñanza de los contenidos actitudinales, así menciona:

-Adaptar el carácter de los contenidos actitudinales a las necesidades y situaciones reales de los alumnos, teniendo en cuenta, al definirlos, las características, los intereses y las necesidades personales de cada uno de ellos y del grupo – clase en general.

-Partir de la realidad y aprovechar los conflictos que en ella se plantean, tienen que ser el hilo conductor del trabajo de estos contenidos.

-Introducir procesos de reflexión crítica para que las normas sociales de convivencia formen parte de las propias normas .

-Facilitar modelos de las actitudes que se quieren desarrollar, no sólo por parte del profesorado, incentivando y promoviendo comportamiento coherentes con estos modelos.

-Fomentar la autonomía moral de cada alumno, lo cual implica no sólo que el profesorado establezca espacios donde ponerlas en práctica , sino también crear en el alumnado espacios de experimentación de los procesos de adquisición que permitan esta autonomía.

La utilización de estos contenidos permite un mejor logro de los contenidos de los programas, de ahí que sea fundamental que el profesor planifique su clase y sus estrategias en la enseñanza. Los contenidos actitudinales tienen un papel fundamental en la enseñanza, especialmente en el modelo constructivista, el cual permite apreciar con una visión más amplia los procesos que intervienen para la creación de nuevo conocimiento en el alumno, y replantee la posición del docente en el aula de clases.

E) La Evaluación de los Contenidos

La evaluación actúa al servicio del conocimiento y del aprendizaje, aprendemos de la evaluación cuando la convertimos en actividad de conocimiento, y en acto de aprendizaje. Sólo cuando se asegura el aprendizaje podremos asegurar la evaluación convertida en medio de aprendizaje y en expresión de saberes, sólo entonces podremos hablar de evaluación.

La evaluación debe consistir en una parte Integral del proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, esto implica que debe asegurarse si se alcanza calidad en el proceso educativo, no se pueden obtener cambios educativos si no se asumen innovaciones en la práctica evaluativa. (Molina:1997)

Por lo anterior es necesario dimensionar la actividad evaluadora dentro de un marco Constructivista lo cuál nos proporcionará una nueva visión de esta tarea fundamental en la educación.

La evaluación no es una operación que realizamos únicamente como una actividad final del proceso educativo, sino que encierra una serie de actividades encaminadas a retroalimentar nuestra función educativa en beneficio de todos los participantes es decir de docentes y alumnos.

La evaluación constituye una oportunidad excelente para quienes aprendan pongan en práctica sus conocimientos y se sientan en la necesidad de defender sus ideas, sus razones, sus saberes; por lo tanto debe ser también el momento en que afloran las dudas, las inseguridades, la ignorancia, si es que realmente existe intención de superarlas.

La evaluación que aspira a ser formativa tiene que estar continuamente al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en ella. La evaluación que no forma y de la que no aprenden quienes participan en ella debe descartarse de los niveles de educación.

La evaluación debe ser un ejercicio transparente en todo su recorrido en el que se garantice su publicidad y conocimiento de los criterios a aplicar. La evaluación debe constituir un continuo, por lo cual debe ser integrada en el currículum y por lo tanto en el aprendizaje. No son tareas discretas, discontinuas, aisladas, ni es un apéndice de la enseñanza. La evaluación, por lo tanto no constituye una actividad aislada del proceso educativo, sino que es parte fundamental.

La responsabilidad del profesor está en garantizar que aquello que los alumnos estudian, leen y aprenden merece la pena que sea objeto de aprendizaje. La tarea de los alumnos consiste en tomar conciencia de que ellos son los responsables máximos de su propio aprendizaje. La evaluación educativa se preocupa más en la forma en que el alumno aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende. Es decir los alumnos y profesores son partes constantes de la evaluación, no sólo el alumno como se piensa tradicionalmente, sino que la actividad docente se ve enriquecida por la evaluación.

El aprendizaje y la evaluación deben estar orientados y dirigidos por el currículum, como idea global de principios y marco conceptual de referencia que concreta en prácticas específicas la educación como proyecto social y político, y por la enseñanza que debe inspirarse en él.

Por lo mismo no todo lo que se enseña debe convertirse automáticamente en objeto de evaluación. Ni todo lo que se aprende es evaluable, ni lo es en el mismo sentido, ni tiene el mismo valor (Álvarez:2001).

Una buena enseñanza (de acuerdo al constructivismo) contribuye positivamente a hacer bueno el aprendizaje; y a que una buena actividad de enseñanza y de aprendizaje hace buena la evaluación.

Si se busca obtener un aprendizaje significativo, entonces necesariamente se deben buscar nuevas ideas, formas originales, caminos de enseñar distintos e innovadores en los que las personas trascienden el rol asignado, esto implica un cambio en la idea del profesor tradicional y del alumno pasivo el cual sólo se limita a recibir conocimientos adecuados.

Debemos replantearnos las tareas del alumno como constructor de su conocimiento, y por lo tanto la evaluación se encamina a ponderar que tanto ha sido significativo el aprendizaje escolar.

Los profesores deben hacer frente de un modo activo a nuevas formas de enseñar que deben posibilitar y provocar un modo distinto de aprender y que el resultado sea relevante además de significativo para el sujeto que lo intenta, no sólo reducido para el aula sino que sea significativo para su vida fuera del aula, lo cual exige criterios diferentes de evaluación.

Aprender no es sólo acumular conocimientos (como en el modelo tradicional) sino modos de razonar con ellos hasta aprenderlos, interiorizarlos e integrarlos en la estructura mental de quien aprende. La manera en la que el sujeto aprende es más importante que aquello que aprende, porque facilita el aprendizaje y capacita al sujeto para seguir aprendiendo permanentemente.

Teniendo una visión clara del modo en que el sujeto aprende, descubriremos la forma de ayudarlo en este proceso, esta etapa constituye lo esencial de la formación y clarifica el campo de la evaluación.

Una cuestión clave que los profesores deben preguntarse al hablar de evaluación, es su propia concepción o visión sobre el conocimiento, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo del currículum. Darlo por sobreentendida a partir de la experiencia vivida como alumno o acumulada como profesor, es ignorar la asunción de responsabilidades personales y descartar o esquivar los compromisos conceptuales, ideológicos y sociales a los que cada uno pueda llegar en y con su práctica docente.

Este punto es fundamental, de lo contrario puede darse el caso de que el currículum propone determinados criterios, que pueden ser innovadores, sin embargo nos encontraremos con un barrera que serán lo mismos profesores, los cuáles mantienen una concepción de currículum, de aprendizaje y por lo tanto de evaluación muy particular, la cual impedirá de una u otra forma la aplicación de propuestas educativas diferentes en la práctica.

Si se considera que el aprendizaje es construcción, es participación, es comprensión, es asimilación, en los propios esquemas de razonamiento y no mera repetición de palabras memorizadas no significativas, es porque detrás hay una visión epistemológica constructivista de lo que es el conocimiento.

Evaluar es conocer, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar, es aprender. En términos generales, es decididamente comprometido con la racionalidad práctica y crítica, quien evalúa, quiere conocer, valorar, sopesar, discriminar, discernir, contrastar el valor de una acción humana, de un actividad, de un proceso, de un resultados. Evaluar es construir conocimiento por vías heurísticas de descubrimiento. Quien evalúa con intención formativa quiere conocer la calidad de los procesos y de los resultados (Álvarez:2001).

Por medio de la evaluación en educación, queremos conocer para valorar los procesos que producen ciertos resultados, e intervenir a tiempo si es necesario con la honesta intención de asegurar el éxito de cuantos participan en el mismo proceso educativo, porque lo más importante es la formación del alumno, es decir que tenga una educación para la vida no para acreditar un curso en específico.

La evaluación educativa debemos entenderla como una actividad que invita a seguir aprendiendo, para acercarnos a ella con un actitud constructiva de aprendizaje y convertirla en un modo de aprendizaje y de esta forma sirva a la práctica docente permanentemente.

La evaluación educativa es aquella actividad de investigación y de reflexión que comprende la recopilación de datos (Información valiosa) interpretación y análisis crítico para así valorar el desempeño del alumno.

La evaluación debe estar más próxima a la búsqueda de conocimiento y más próxima a la interpretación y la análisis crítico y constructivo bien informado, por lo tanto debe constituir una oportunidad real de demostrar lo que los sujetos saben y cómo lo saben, sólo así el profesor podrá detectar la consistencia del saber adquirido y la solidez sobre lo que se va construyendo su conocimiento y así intervenir a tiempo cuando sea necesario, si la actividad de aprendizaje que esta desarrollando el alumno merece o no la pena desde un punto de vista formativo o simplemente tal actividad de aprendizaje no se está dando.

Evaluamos para conocer cuando corregimos constructiva y solidariamente con quien aprende, no para confirmar ignorancias, descalificar olvidos, penalizar aprendizajes no adquiridos. Cuando los profesores actúan como correctores que explican y comunican razonadamente, son fuente de aprendizaje mediante la información comprensible y argumentada que deben aportar en esta tarea.

Debemos erradicar la práctica de la evaluación como una actividad de poder que ejerce de una manera discrecional el profesor la cual no beneficia para nada al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al contrario pervierte la relación de los actores del proceso educativo; cuando el profesor es el centro de la enseñanza y el alumno es un personaje pasivo se corre del gran riesgo de que la evaluación no alcance su sentido pleno y sólo se confunda con la calificación.

La calificación es una actividad administrativa que se realiza con el objeto de acreditar un curso, es decir no se enfoca a valorar el conocimiento significativo del alumno, sino que nos proporciona un visión cuantitativa de lo que posee el alumno, lo cual es una visión parcial.

La calificación aún cuando sea determinada con absoluta justicia, sólo indica cuánto sabe el alumno, pero lo deja y nos deja totalmente ignorantes de qué sabe, qué no sabe, cómo lo sabe y, lo que es más importante, gracias a qué lo sabe. De ahí que la calificación sirva tan poco educativamente hablando y que sea tan estéril para orientar en el mejoramiento de la enseñanza (Carreño: 1999).

La evaluación debe asumirse como un proceso sistemático de reflexión sobre la propia práctica educativa, en este sentido debe ser utilizada para retroalimentar la práctica, lo que permite analizar características, condiciones y logros de los alumnos, constatar ritmos de aprendizaje, pero especialmente el aprendizaje adquirido o construido por los alumnos.

El tiempo de clase convertido en tiempo de aprendizaje facilitado, estimulado, ayudado, orientado por la enseñanza debe convertirse en una oportunidad simultánea de evaluación. La enseñanza y la evaluación deben ser actividades con las que buscamos la apropiación del saber y la emancipación, que da el acceso a la

cultura y la ciencia. Sólo por esta vía podremos hacer del proceso de enseñanza y de aprendizaje un único proceso interactivo y solidario de colaboración.

La evaluación (Coll: 2002) designa un conjunto de actuaciones previstas en el diseño curricular mediante las cuáles es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos y determinar si se han cumplido a no y hasta que punto las intenciones educativas que están en la base de dicha ayuda pedagógica.

La evaluación cumple dos funciones: debe permitir ajustar la ayuda pedagógica a las características individuales de los alumnos mediante aproximaciones sucesivas, y debe determinar el grado en que se han conseguido las intenciones del proyecto.

El problema del ajuste pedagógico tiene dos vertientes, en primer lugar poder decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos, por lo que es necesario conocer las características de los mismos; la característica inicial más importante es el conocimiento previo o que el alumno ya posee en el momento de incorporarse al proceso educativo, es decir llevar a cabo una **evaluación inicial**.

El ajuste pedagógico tiene una segunda vertiente, a medida que se desarrolla el proceso educativo el alumno evoluciona, sus necesidades varían y en consecuencia el tipo de ayuda pedagógica tiene que irse ajustando de manera paralela, es decir se lleva a cabo la **evaluación formativa**, es decir es la evaluación del proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar la ayuda pedagógica más adecuada en cada momento.

Además de las dos vertientes antes mencionadas la evaluación tiene otra finalidad, determinar si se han alcanzado o no y hasta que punto los objetivos educativos, de ahí que hagamos uso de la **evaluación sumativa** que consiste en medir los resultados de dicho aprendizaje para cerciorarse de que alcanzan el nivel exigido; es decir pronunciarse sobre el grado de éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen.

La evaluación sumativa es también un instrumento de control del proceso educativo: el éxito o fracaso en los resultados de los alumnos es un indicador del éxito o fracaso del propio proceso educativo.

La evaluación diagnóstica o inicial tiene como propósito tomar las decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más viable o eficaz, evitando fórmulas o caminos inadecuados; identificando la realidad particular de los alumnos que participarán en el hecho educativo, comparándola en la realidad pretendida en los objetivos y los requisitos o condiciones que su logro demanda (Carreño: 1999).

El conocimiento de lo que cada alumno sabe, sabe hacer y cómo es, es el punto de partida que debe permitirnos, en relación con los objetivos y contenidos de aprendizaje previstos, establecer el tipo de actividades y tareas que tienen que facilitar el aprendizaje de cada alumno; así nos proporciona pautas para definir una propuesta hipotética de intervención, la organización de una serie de actividades de aprendizaje que, dada nuestra experiencia y nuestro conocimiento personal, suponemos que posibilitará el progreso de los alumnos.

La evaluación diagnóstica o inicial permite determinar aprendizajes previos y detectar capacidades del alumno, así como identificar sus potencialidades, lo cual permite una mayor efectividad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El alumno no llega a la clase como una hoja en blanco sino con conocimientos y estructuras previas, los cuáles son necesarios identificar con el objeto de elaborar una ruta que permita llevar por buen camino el proceso de enseñanza-aprendizaje, para detectar fortalezas y debilidades y enfrentarlas exitosamente.

La evaluación formativa por su parte designa al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuáles juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza; teniendo como propósito tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso educativo.

La evaluación formativa permite ir ajustando el proceso de enseñanza aprendizaje en términos de los objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje; por lo que brinda información acerca del alumno para construir su aprendizaje, así como ofrecer información para los docentes sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje (Molina:1997).

La evaluación formativa implica un trabajo constante en el aula y el análisis de la información obtenida día a día; por lo que requiere un trabajo profesional del docente para reconocer la situación que guarda el proceso educativo y así tomar las decisiones más convenientes encaminadas a la obtención de un aprendizaje significativo.

La formación sumativa designa la forma mediante la cual medimos o juzgamos el aprendizaje, teniendo como función explorar en forma equilibrada el aprendizaje en los contenidos incluidos, localizando en los resultados el nivel individual de logro.

Esta evaluación realizada al final del ciclo acumula la información obtenida por las otras evaluaciones, por lo que es necesario realizar una revisión integral para determinar si se alcanzaron los objetivos propuestos y para que el profesor evalúe su modelo de enseñanza-aprendizaje.

Al final de validar las actividades, conocer la situación de cada alumno y poder tomar las medidas educativas pertinentes, habrá de sistematizar el conocimiento del progreso seguido. Esto requiere constatar los resultados obtenidos, es decir las competencias conseguidas en relación con los objetivos previstos, y por el otro analizar el proceso y la progresión que ha seguido cada alumno a fin de continuar su formación prestando atención a sus características especiales (Cuenca:2001).

La evaluación sumativa permite analizar los logros del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el alumno y el profesor; con relación al alumno la evaluación permite apreciar que tanto se ha obtenido un conocimiento significativo, y por parte del docente proporciona información valiosa para poder realizar su planeación docente, corrigiendo errores y potenciando los aciertos obtenidos para futuras actividades educativas.

Debe fomentarse la práctica de la evaluación Inicial, la evaluación formativa y la evaluación sumativa como instrumentos pedagógicos, recordando que el aprendizaje escolar debe ser por definición, significativo y que puede referirse tanto a hechos, conceptos y principios como a procedimientos, valores, normas y actitudes.

F) La Evaluación de los Contenidos Declarativos

La evaluación en este tipo de conocimientos debe estar enfocada a constatar hasta que punto se han comprendido esos conceptos y principios y en qué medida se conectan y relacionan con lo que uno ya sabe acerca de cómo se aprende.

Frida Díaz Barriga (2002) señala una serie de características que reviste la evaluación del conocimiento declarativo, especialmente de hechos:

- 1.-La evaluación debe atender a la simple reproducción de los datos
- 2.-Los datos y los hechos tan sólo pueden aprenderse o no aprenderse, por lo que su evaluación también resulta de todo o nada.
- 3.-La evaluación del conocimiento factual facilita que se realice la cuantificación de puntos a las respuestas correctas.

Para el conocimiento de conceptos se encuentran otras características:

- 1.-Se solicita la información intensiva de un concepto o principio.
- 2.-Reconocer el significado de un concepto entre varios posibles.
- 3.- Se debe trabajar con ejemplos.
- 4.-Se busca relacionar los conceptos con otros de mayor o menor complejidad.
- 5.- Se puede emplear la exposición temática.

6.-Aplicar los conceptos a tareas de solución de problemas.

Sin embargo quizá el punto más importante son los Instrumento de evaluación para este tipo de conocimiento los cuáles pueden ser de diversos tipos los cuáles nos permitirán apreciar la significatividad del conocimiento adquirido, así tenemos los siguientes:

1) La utilización de cuestionarios formados por preguntas relativas a aspectos declarativos concretos de las estrategias de aprendizaje; dichas preguntas si son abiertas deben evitar solicitar directamente del alumno un definición, puesto que la capacidad de elaborar definiciones de los conceptos que conocemos no suelen ser un buen indicador del nivel de comprensión de éstos, por lo que afirmar que un persona no conoce un determinado concepto porque no es capaz de definirlo, no es muy atinado.

En este sentido la solución más adecuada sea lo que se ha denominado "reconocimiento de la definición" que suele llevarse a cabo en los cuestionarios de elección múltiple.

2) Pedir un composición organizada, oral o escrita a partir de preguntas cortas debidamente relacionadas, o sobre un tema general. En este mismo sentido la realización de mapas conceptuales o esquemas de síntesis resulta aconsejable. En este tipo de trabajos lo que debe valorarse por encima de todo es la descripción según las propias palabras del alumno, así como las justificaciones de cada uno de los argumentos expuestos o de las relaciones presentadas.

3) El uso de la entrevista individual o de grupo que tenga por objeto recoger información acerca de las explicaciones y justificaciones que los alumnos elaboran durante las estrategias de aprendizaje (Monereo:2001).

Estos Instrumentos pueden aplicarse de manera conjunta, con el objeto de contar con más elementos para la tarea evaluadora. De igual forma es de señalar que el alumno al alcanzar este tipo de conocimientos sólo estamos ante uno de los varios conocimientos que podemos evaluar, no olvidemos los procedimentales y los actitudinales que son de especial importancia en la Filosofía del Derecho.

G) La Evaluación de los Contenidos Procedimentales

Frida Díaz Barriga (2002) señala dos consideraciones que no se deben perder de vista en la evaluación de los contenidos procedimentales; estos contenidos no deben evaluarse como contenidos memorísticos, por lo que debe buscarse la significatividad del aprendizaje, es decir su utilidad para el alumno, no su mera repetición.

Para lograr una valoración integral de los procedimientos, deben contemplarse las siguientes dimensiones :

- a) La adquisición de la información sobre el procedimiento, que le permita al alumno saber qué y cuándo hacer uso de él, así como saber en qué condiciones usarlo y qué decisiones tomar.
- b) El uso o conocimiento y el grado de comprensión de los pasos involucrados en el procedimiento, es decir que el alumno sepa ejecutarlo y logre un dominio apropiado de las acciones que lo componen.
- c) El sentido otorgado al procedimiento, esto implica que el alumno sea capaz de valorar su actuación al ejecutarlo, dándole un sentido.

Las actividades adecuadas para conocer el grado de dominio, las dificultades y trabas en su aprendizaje, sólo pueden ser en las que se propongan situaciones donde se utilicen dichos contenidos procedimentales; actividades y situaciones que permitan la observación sistemática de los alumnos.

Es decir, mediante la presentación de situaciones el alumno podrá implementar los contenidos aprendidos y así poder llevarse a cabo la evaluación, por lo que se sugieren algunos instrumentos que nos proporcionarían los datos necesarios para alcanzar nuestro propósito.

1) Mediante la identificación de procedimientos, en este caso el profesor puede utilizar públicamente un determinado procedimiento para resolver un problema y pedir que los alumnos identifiquen el procedimiento utilizado y sus pasos.

2) Pedir al alumnos que juzgue o valore su correcta utilización, en esta situación el profesor puede realizar un procedimiento cometiendo algunos errores fáciles de identificar por el alumno.

3) Otro recurso de evaluación es por medio de la evaluación directa del alumno al realizar los procedimientos aprendidos, preguntándole sobre el cómo del procedimiento.

4) Un recurso que puede ser adecuado para la evaluación es pedir al alumno que enseñe a un compañero a usar un método o técnica determinada (Zabala:2002).

Cualquier de estas situaciones implica una preparación de la actividad por parte del profesor, así como los requisitos de tiempo y espacios necesarios para llevar a cabo nuestra evaluación; de igual forma la realización del procedimiento aprendido debe de partir de una concepción general a lo particular, aumentando gradualmente la dificultad que se le presente al alumno y así valorar su aprendizaje.

H) La Evaluación de los Contenidos Actitudinales

Un aspecto importante en la evaluación de los contenidos, es no quedarse en la valoración a nivel declarativo, debemos tratar de orientar la evaluación de una forma tal que permita valorar la coherencia entre el discurso y la acción, es decir la coherencia entre lo que los alumnos dicen en relación a ciertas actitudes o valores y que realmente realizan respecto de las mismas.

En esto radica la dificultad que implica la evaluación de este tipo de conocimiento, es decir determinar hasta que grado existe una internalización de los valores en los alumnos y cómo se manifiestan en sus actitudes o conductas.

El docente debe planificar situaciones que permitan evaluar la manera en que sus alumnos manifiestan y valoran diversas actitudes, principios y valores en situaciones concretas, lo más importante es ponderar los logros alcanzados en cuanto a las actitudes y valores objeto de aprendizaje.

Siguiendo a Frida Díaz Barriga (2002) señala una clasificación de técnicas e instrumentos para la evaluación de los contenidos procedimentales.

- 1) Uso de la observación directa. Este medio es mejor si se planifica y sistematiza y se realiza en periodos largos; se pueden utilizar las siguientes técnicas: registro anecdótico, rúbricas, listas de control, escalas de observación, diarios de clase, triangulación de información con otros profesores.
- 2) Cuestionarios e instrumentos de autoinforme. El uso de estos instrumentos permite una valoración especialmente cuantitativa de las actitudes expresadas de manera verbal; sin embargo su uso debe ser reservado ya que existe el riesgo de que los alumnos falseen las respuestas por diverso motivos.

- 3) El análisis del discurso y la solución de problemas. Permite buscar formas de relacionar lo que dicen con lo que hacen en los diferentes momentos de interacción que se presentan en el aula, así se pueden utilizar las siguientes técnicas como entrevistas, debates en clase, intercambios orales, solicitud de redacciones sobre temas elegidos, el sociodrama, la resolución de dilemas morales, contar historias vividas.

Por la complejidad de la evaluación de las actitudes y los valores, es muy recomendable que se apliquen varias técnicas de manera simultánea, lo cual puede llegar a exigir un alto costo en tiempo y preparación para su instrumentación.

Bolívar (1992) por su parte señala los principales instrumentos para la evaluación de los contenidos actitudinales:

- 1.-Observación sistemática: escalas de observación, listas de control, registro anecdótico, diarios de clase.
- 2.-Análisis de las producciones de los alumnos: producciones plásticas o musicales, investigaciones, juegos de simulación y dramáticos.
- 3.-Intercambios orales con los alumnos: entrevista, debates, asambleas.
- 4.-Cuestionarios o escalas de actitudes.
- 5.-Grabaciones en magnetófono o video y análisis posterior.
- 6.-Observador externo.

Para poder saber que piensan y que valoran realmente los alumnos y, sobre todo, cuáles son sus actitudes, es necesario que en la clase y en la escuela surjan suficientes situaciones "conflictivas" que permitan la observación del comportamiento de cada uno de los alumnos.

El aula como entramado de relaciones y transacciones permanentes crea un ambiente de actividades diarias, creencias, modos de llevar la clase, el ambiente de clase se refiere a la percepción del clima psico-social de clase por los alumnos y /o profesores, pudiendo ser medido que nos permita crear situaciones que nos lleven a la aplicación de algunos de los instrumentos de evaluación.

Los contenidos actitudinales se manifiestan en gran medida en la discusión y el diálogo en el grupo por lo que es necesario que el docente tenga un control constante de la actividad para evitar que la actividad se desvíe y no se alcancen los objetivos propuestos desde un inicio.

I) El Programa de Estudio

El programa de estudio constituye una parte importante dentro de la planeación didáctica ya que éste implica una línea a seguir en el desarrollo del curso, siempre en el contexto del plan de estudios.

Un programa de estudios (Pansza González:1997) encierra una formulación hipotética de los aprendizajes que se buscan obtener en una unidad didáctica de los diferentes que se componen los planes de estudio, además de marcar la líneas generales que orientan la formulación de programas de las unidades, así como considerar el tiempo y medios con que se cuenta para el trabajo docente.

Se distinguen tres tipos de programas, el del plan de estudio o del sistema educativo, el de la institución o academia de maestros y el del docente.

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se formula cuando se realizan los procesos de elaboración de un plan, o bien es la expresión de una propuesta de contenidos para todo un sistema educativo: primaria, secundaria, media superior, superior, etc.

Este tipo de programa es un punto de concreción de los proyectos educativos amplios que materializan una política de formación para un nivel educativo y es un punto de partida para los desarrollos que cada academia de profesores realice con el objeto de adecuar los criterios globales que se desprenden del programa. El programa no es una parte aislada sino que se encuentra inmerso en el plan de estudios.

A este nivel el programa de estudio se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos del sistema, el tipo de necesidades sociales e individuales que se tomaron en cuenta para su elaboración, la áreas de formación en que está organizado y las nociones básicas de cada una de dichas áreas. Estos programas permiten establecer las nociones básicas a desarrollar en cada área de formación y en particular de cada asignatura.

El programa de la institución o de la academia es una propuesta de aprendizaje mínimos que se promoverán en el curso y orienta las estrategias de trabajo, de autoridades, maestros y alumnos.

Este tipo de programa puede entenderse como una segunda etapa que se fundamenta en el conocimiento del plan de estudios y en el análisis sistemático de las condiciones institucionales entendida ésta como las experiencias de los docentes en torno a los temas propuestos a desarrollar.

La importancia de estos programas radica en que se realice un estudio serio del plan de estudios, se tomen en cuenta las necesidades de la institución educativa y las condiciones de alumnos y profesores.

El programa de la Institución o de la academia de los profesores es un instrumento orientado en una institución escolar, que se construye a partir de la interpretación del programa del plan de estudios, implica una tarea de adecuarlo a la realidad cotidiana.

La experiencia que se genera entre los docentes al realizar el programa de la institución es muy rica, porque es un foro de reflexión docente en torno a los alumnos que han cursado la materia, las estrategias empleadas en los curso y los resultados obtenidos a fin del curso; existe un intercambio de experiencias entre los

profesores de una materia en específico, o incluso se permite la multidisciplina. (Díaz Barriga, Ángel:2002)

Sería interesante la posibilidad de implementar un seminario entre los profesores de la Facultad de Derecho de acuerdo a su materia, para que se reflexionara en torno a su actividad docente, y discutir e intercambiar experiencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, el uso de técnicas, la evaluación, etc, siempre en un marco de tolerancia y respeto a las diversas opiniones.

El conocer los objetivos de la Institución y las características de los alumnos que estudian la materia en cuestión permite a los docentes centrar su reflexión colectiva a problemas concretos que se presenten a diario en la clase, y que estas inquietudes queden plasmadas en el programa de la Institución.

El llamado programa del docente, consiste en que el profesor elabore las estrategias de enseñanza que se realizarán en el curso escolar, el programa del docente es la síntesis del programa del plan de estudios, el programa de la Institución, de su experiencia docente, del conocimiento de las diversas técnicas de aprendizaje.

El origen de este tipo de programa se centra en la imposibilidad de que un programa contenga todas las situaciones que se presenten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un elemento importante en este tipo de programas es la evaluación, la cual debe ser considerada por el profesor en todo momento.

El programa del docente refleja la postura del docente frente a la educación, es decir su concepto general se ve plasmado en la elaboración del programa, en el cual buscará plasmar su experiencia, conocimiento y visión de vida.

El programa del docente en un trabajo inacabado, es decir esta en constante construcción, perfeccionamiento, es una actividad innovadora que permite al profesor buscar nuevos horizontes en su práctica diaria con el alumno.

El programa del docente no debe entenderse como algo estático que se convierta en una guía limitada con la cual el profesor se encierre y replta lo mismo en todos los cursos que imparte. El trabajo constante en el aula, la interacción profesor-alumno, alumno-alumno, profesor-profesor, y la constante actualización docente, no sólo en su materia, permite que el programa de este tipo sea un producto flexible, actual y en constante cambio.

Es deseable que cada profesor tenga un programa personal de docencia en este sentido, no de la forma en que se ha entendido en muchos casos en la Facultad de Derecho con los "apuntes de cátedra", los cuáles son repetidos constantemente cada curso por el profesor, creyendo que su simple lectura a lo largo de los años forma un verdadero aprendizaje en sus alumnos.

Estos tres tipos de programas deben verse como una unidad y el reconocimiento de la diversidad de los procesos escolares y la profesionalización de la docencia, ya que se ve inmersa la visión de la institución y del profesor sobre la educación, tomando en todo momento la importancia del alumno, que debe ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta idea de programa encierra la idea de precisar los conceptos que se buscan aprender y los objetivos ya que estos orientan en gran medida la elaboración de un programa; es decir revisar que tipo de contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales se buscan en el programa.

Los elementos que deben contener un programa de una materia varía en razón de cada autor, sin embargo se presentarán dos posturas, la de Pansza González (1997) y la de Frida Díaz Barriga (2000)

Es de señalar que la importancia del programa radica en orientar al profesor en la planeación y desarrollo de la clase, sin que esto se convierta en un lastre que impida al docente aplicar las estrategias necesarias para alcanzar los objetivos planteados.

PANSZA GONZALEZ	DIAZ-BARRIGA
<p>A) DATOS GENERALES B) INTRODUCCIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA C) OBJETIVOS TERMINALES DEL CURSO D) INTRODUCCIÓN A CADA UNA DE LAS UNIDADES E) OBJETIVOS DE UNIDAD F) BIBLIOGRAFÍA</p>	<p>A) DATOS GENERALES B) INTRODUCCION C) OBJETIVOS TERMINALES D) CONTENIDO TEMÁTICO E) ACTIVIDADES DE INSTRUCCION F) RECURSOS NECESARIOS G) TIEMPOS ESTIMADOS</p>
<p><small>-PANSZA GONZÁLEZ, MARGARITA. et al. Operatividad de la Didáctica, Tomo 2. 6ª ed. Editorial Guernika, S.A. México 1996</small></p>	<p><small>-Díaz Barriga Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Un Interpretación Constructivista. 2ª edición. Editorial McGraw-Hill. México 2002.</small></p>

Se puede señalar que Díaz Barriga en un enfoque constructivista resalta de manera especial las actividades de instrucción y los recursos necesarios, los cuales son fundamentales para llevar a cabo el proceso educativo, ya que el conocimiento significativo es fruto de las relaciones sociales y de las condiciones que se presentan en el aprendizaje cotidiano.

Datos Generales

Permite la ubicación del programa dentro de la materia, plan curricular, así como los datos específicos correspondientes al curso, la asignatura o el módulo, situándolo en el contexto académico en que se desarrolla.

Introducción

Ésta debe describir el contenido global del Curso, los propósitos del mismo, la trascendencia y el beneficio que reportará al alumno en su actividad profesional y académica.

Objetivos Terminales

Deben reflejar el aprendizaje último que alcanzará el alumno como una parte del logro de los objetivos curriculares.

Introducción a cada una de las Unidades del Curso

Es una versión coloquial de lo que se va a tratar en la unidad, lo cual permite ver la integración y el enfoque que se manejará.

Contenido Temático

Contenido temático organizado lógicamente y psicológicamente y clasificado en unidades temáticas. A cada unidad le corresponderá un listado de los objetivos específicos. Tanto el contenido como los objetivos específicos deben ser congruentes con los objetivos terminales, ya que se derivan de éstos.

Recursos Necesarios

Consiste en señalar los recursos necesarios para la conducción del programa, tales como escenarios, materiales, elementos de apoyo y recursos humanos.

Tiempos Estimados

Se especifica la cronología necesaria para lograr los objetivos del programa. Es conveniente señalar los tiempos a utilizar por unidad.

Actividades de Instrucción

Implican una descripción de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo durante la instrucción; además se pueden señalar los métodos y medios de instrucción, así como las formas y los tipos de evaluación.

La enseñanza es una construcción conjunta que se realiza de una manera constante en cada aula donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. La tarea del docente es saber interpretar la enseñanza y tomarla como un objeto de estudio para mejorar en dicho proceso.

Las estrategias de enseñanza son procedimientos que el docente utiliza en forma reflexiva y flexible para fomentar el logro de aprendizajes significativos. Por lo anterior el profesor debe tener un amplio conocimiento de las estrategias y cómo pueden ser utilizadas.

Se señalan (Díaz Barriga: 2002) cinco aspectos esenciales para considerar qué tipo de estrategias es la indicada para ciertos momentos de la enseñanza, estas son:

- 1) Consideración de las características generales de los aprendices.
- 2) Tipo de dominio del conocimiento en general y del conocimiento curricular en particular que se va a abordar.
- 3) La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.

4)La vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el proceso y aprendizaje de los alumnos.

5)La determinación del contexto intersubjetivo creado con los alumnos hasta ese momento.

Bibliografía

Todo programa debe llevar una bibliografía del material a utilizar en el desarrollo del programa para que los alumnos cuente con el material necesario. La bibliografía puede presentarse al final del programa o bien en cada unidad, La bibliografía puede ser complementaria cuando su lectura no es obligatoria o básica cuya lectura será obligatoria.

IV. Metodología de la Investigación

-Tema: La Enseñanza de los Contenidos en la Materia de Filosofía del Derecho. (Un Enfoque Constructivista)

-Descripción Problemática.

En el plan de estudios de Licenciado en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM de 1993, tiene una especial importancia las materias Iusfilosóficas, específicamente la materia de Filosofía del Derecho que se imparte en el octavo semestre de la carrera. El programa de la materia esta integrado casi por contenidos de tipo declarativos, dejando aun lado los procedimentales y los actitudinales en la enseñanza de la materia.

-Pregunta de Investigación.

¿Cómo implementar la enseñanza de los contenidos procedimentales y actitudinales en la materia de Filosofía del Derecho?

- Objetivos.

General.

-Revisar los contenidos de la materia de Filosofía del Derecho desde un enfoque Constructivista, para llevar a cabo la Implementación de éstos en la clase, así como generar un producto educativo (programa operativo de la materia).

Específicos.

-Analizar los tres tipos de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales).

-Revisar al programa oficial de la materia para distinguir los contenidos que propone.

- Estudiar de las estrategias de enseñanza en específico para cada tipo de contenido.

-Proponer un enfoque disciplinario de los contenidos de la materia en estudio desde la perspectiva Constructivista.

-Variables e Indicadores

ENFOQUE	VARIABLE	INDICADORES	DEF. OPERACIONAL
Constructivismo	Enseñanza	a) Enfoque Constructivista	-El alumno es el responsable último de su propio aprendizaje. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.
Cognoscitivo	Contenidos	a) Contenidos Declarativos	-El saber qué o conocimiento declarativo se puede definir como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios; es un saber que dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.

b)Contenidos Procedimentales

-Es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Es un saber práctico en la realización de varias acciones u operaciones.

c)Contenidos Actitudinales

-Es un conocimiento referido a las actitudes; las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona.

ENFOQUE	VARIABLE	INDICADORES	DEF. OPERACIONAL
Diseño curricular	Programa de la materia	a) Datos Generales	-Permite la ubicación del programa dentro del plan curricular, así como los datos específicos correspondientes al curso, la asignatura o el módulo.
		b)Introducción	-Ésta debe describir el contenido global del curso, los propósitos del mismo, la trascendencia y el beneficio que reportará al alumno en su actividad profesional y académica.

- c) **Objetivos terminales** -Deben reflejar el aprendizaje último que alcanzará el alumno como un parte del logro de los objetivos curriculares.
- d) **Contenido Temático.** -Contenido organizado lógicamente y psicológicamente, clasificado en unidades temáticas. A cada unidad le corresponderá un listado de los objetivos específicos, éstos deben ser congruentes con los objetivos terminales.
- e) **Actividades de Instrucción**
-Incluir una descripción de las experiencias de enseñanza-aprendizaje que se llevarán a cabo durante la instrucción, además de pueden señalar métodos y medios de instrucción.
- f) **Recursos Necesarios** -Señalar los recursos necesarios para la conducción del programa, tales como escenarios, materiales, elementos de apoyo y recursos humanos.
- g) **Tiempos estimados** -Se especifica la cronología necesaria par lograr los objetivos del programa.

ENFOQUE	VARIABLE	INDICADORES	DEF. OPERACIONAL
Constructivismo	La evaluación	a) Evaluación Inicial	- La evaluación diagnóstica o inicial permite determinar aprendizajes previos y detectar capacidades del alumno, así como identificar sus potencialidades, lo cual permite una mayor efectividad en los procesos de enseñanza aprendizaje
		b)Evaluación Formativa	-La evaluación formativa por su parte designa al conjunto de actividades probatorias y apreciaciones mediante las cuales juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza; teniendo como propósito tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza aprendizaje.
		c) Evaluación Sumativa	- La evaluación sumativa que consiste en medir los resultados de dicho aprendizaje para cerciorarse de que alcanzan el nivel exigido; es decir pronunciarse sobre el grado de

éxito o fracaso del proceso educativo en el cumplimiento de las intenciones que están en su origen. La evaluación sumativa es también un instrumento de control del proceso educativo.

-Diseño de la Investigación

Desde una perspectiva constructivista es de especial importancia la medición de los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales.

Los instrumentos que permiten la evaluación de los contenidos declarativos que se utilizarán en la presente investigación serán la elaboración de resúmenes, el desarrollo de monografías y ensayos.

La medición de los contenidos procedimentales implica la observación y seguimiento directo de la ejecución del procedimiento y de los productos logrados gracias a la aplicación de técnicas.

El uso de la observación directa para medir los contenidos actitudinales requiere la utilización de los diarios de clase.

En los diarios de clase se recoge la información que interesa durante un período largo y sirve para analizar, interpretar o reflexionar sobre distintos aspectos del proceso educativo (El aprendizaje de los alumnos, la enseñanza, las interacciones profesor- alumno, la disciplina, etc). Pueden incluirse en el mismo las observaciones, comentarios, sentimientos, opiniones, frustraciones, explicaciones, valoraciones, preocupaciones, etc.

Los aspectos que se recomiendan incluir en el diario son:

- a) Contexto o ambiente de clase (dinámica, relaciones sociales, participación).
- b) Actuación del profesor (estrategias, metodología, formas de interacción, propósitos).
- c) Comportamientos de los alumnos (implicaciones en las actividades, estrategias, incidentes).

-Población

La población con quien se trabajo en la presente Investigación son los alumnos del grupo 9 del turno vespertino de la materia de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM, que se imparte los días Lunes, Miércoles y Viernes en un horario de 20 a 21 horas.

Por medio de un cuestionario se recopilaron datos estadísticos que nos permiten apreciar el perfil de la población en estudio, dicho Instrumento fue aplicado a los alumnos del grupo nueve de la materia de Filosofía del Derecho obteniendo resultados interesantes.

V. Producto Educativo (Programa Operativo)

La materia de Filosofía del Derecho tiene una especial importancia en la formación del Licenciado en Derecho ya que busca generar una reflexión sobre el fenómeno jurídico, tanto en su aspecto social como individual.

Con la estructura del Plan de Estudio de 1993 se buscó que la materia fuera el corolario de otras disciplinas ubicadas en la misma rama de conocimientos, así tenemos a la materias de Introducción al Estudio del Derecho, Teoría del Derecho, Ética, y Metodología Jurídica.

La Filosofía del Derecho es una disciplina que permite indagar sobre los fundamentos mismos del ordenamiento jurídico, sus estructuras, sus valores y fines que en un momento determinado debería perseguir.

Por lo anterior es necesario plantearse la situación sobre la forma de enseñanza de la disciplina en cuestión, ya que tradicionalmente se ha entendido a está únicamente como la memorización de una serie de datos históricos por parte del alumno, utilizando como principal técnica de enseñanza la cátedra del docente.

Si bien es cierto esta herramienta ha brindado interesantes resultados, ha conllevado una serie de problemas en la enseñanza, tales como volver un monólogo las clases impartidas en el curso, fomentar la pasividad del alumno evitando la reflexión y crítica de éste, centrar el curso en un texto único y de "cabecera" como fuente de información, así como desalentar el interés del alumno por estos temas.

A partir de una reflexión sobre el quehacer docente especialmente con las herramientas conceptuales del constructivismo educativo, hemos buscado replantear la enseñanza de la materia, principalmente en el ámbito de sus contenidos.

Como docente de la Facultad de Derecho de la UNAM, hemos encontrado que los alumnos vienen con una inercia en torno a la enseñanza del Derecho enfocada principalmente en la cátedra, por lo cual cuando se busca modificar dicha situación en un momento podría parecer una tarea difícil de alcanzar, sin embargo es una labor que arroja frutos interesantes.

La participación del alumno es fundamental para alcanzar los logros de la materia ya que la enseñanza del Derecho debe estar enfocada en el estudiante, por lo anterior es necesario teorizar sobre nuestra práctica docente cotidiana, como una actividad primordial del profesor.

A partir de la experiencia docente hemos centrado nuestros esfuerzos en el tema de los contenidos (sin olvidar otros aspectos) los cuáles abarcan una serie de puntos fundamentales de la enseñanza, es decir lo que debe aprender el alumno, no sólo datos, hechos o conceptos, sino también procedimientos, y actitudes.

La disciplina en cuestión es muy generosa ya que este aspecto triple (contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales) nos permite aprender la materia de la manera más amplia y rica posible, generando una serie de actividades para alcanzar nuestros objetivos planteados desde el inicio, pero especialmente la de actitudes y procedimientos. Tradicionalmente se le ha dado importancia a la enseñanza de los contenidos declarativos de la Filosofía del Derecho, sin embargo debemos buscar nuevos aspectos de la enseñanza-aprendizaje, para cumplir con nuestros objetivos educativos.

El presente producto operativo educativo consiste en un programa operativo de la materia implementado en grupo; en el programa se hace un desglose de clase por clase señalando específicamente las fases de desarrollo de la clase, (fase de inducción, fase de desarrollo y fase de síntesis y cierre), así como las estrategias de enseñanza y de aprendizaje. De igual forma se enumeran los recursos a utilizar en cada fase, la forma de evaluación y el tiempo a utilizar por actividad.

El programa debe ser resultado de una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la cual el alumno es el centro de la enseñanza, en donde se busca alcanzar un aprendizaje significativo no sólo de conceptos, al contrario en el producto educativo se hace énfasis a la enseñanza de los contenidos actitudinales y los procedimentales.

En el curso se busca aprovechar los conocimientos que trae el alumno tanto en su persona, como los obtenidos en su educación superior para así generar un conocimiento significativo. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje fueron elegidas de acuerdo al tipo de conocimiento que se busca alcanzar; de igual forma la evaluación es constante en todas las etapas del proceso educativo.

El presente producto operativo constituye una herramienta de gran utilidad para el docente, ya que le permite llevar un seguimiento para el desarrollo de todos los temas del programa, además de proporcionarle actividades que le permitan alcanzar con éxito el logro de sus objetivos educativos.

De igual forma en la enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM pocos son los trabajos educativos de éste tipo, debido a que tradicionalmente la clase tiene frecuentemente el trabajo centrado en el docente.

El programa operativo constituye una herramienta para el profesor ya que al teorizar su práctica educativa le permite innovar constantemente su función como docente, logrando un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en el ámbito jurídico.

Producto Educativo

Programa de la Materia

Asignatura. Filosofía del Derecho.

Clave: 1804

Semestre. Octavo

Nivel. Licenciatura

Créditos 6

Obligatoria

Horas por semana: 3

Horas por semestre. 45

OBJETIVO GENERAL DEL CURSO.

Al concluir el alumno: Analizará al Derecho en su totalidad con las herramientas conceptuales aprendidas en la materia. De conformidad con una concepción iusfilosófica determinada.

UNIDAD. I Ubicación de la Filosofía del Derecho en el Interior de la Filosofía.

Objetivo Particular. Reflexionar en torno a los vicios que se presentan en el estudio de la Ciencia y de la Filosofía del Derecho.

1.1 La Filosofía como conocimiento totalizador

1.2 La Filosofía del Derecho, concepto y alcance

1.3 Ramas de la Filosofía del Derecho

1.4 El dogmatismo filosófico, el dogmatismo científico y la aplicación acrítica de un pensamiento construido.

Tiempo estimado. 10 horas

UNIDAD II Principales corrientes ius-filosóficas en la ciencia jurídica

Objetivo Particular. Distinguir las principales corrientes iusfilosóficas en la Ciencia del Derecho y apreciar el análisis jurídico de cada corriente iusfilosófica.

2.1 Ius-naturalismo

2.2 Ius-positivismo

2.3 Ius-realismo

2.4 Ius-marxismo

Tiempo estimado. 16 horas

UNIDAD III Los Conceptos Jurídicos Fundamentales.

Objetivo Particular. Analizar los conceptos jurídicos fundamentales de acuerdo con las principales corrientes de la Ciencia Jurídica.

3.1 Categoría filosófica y Jurídica

3.2 El deber ser

3.3 El Hecho Ilícito

3.4 Los Sujetos de Derecho

Tiempo estimado. 9 horas

UNIDAD IV Axiología Jurídica

Objetivo Particular. Apreciar la parte axiológica en la reflexión iusfilosófica del Derecho.

4.1 Axiología. concepto y alcance

4.2 Absolutismo y relativismo axiológico.

4.3 La justicia y el Derecho.

4.4. Los fines del Derecho.

Tiempo estimado. 10 horas

BIBLIOGRAFÍA BASICA

- Atienza, Manuel. *Marxismo y Filosofía del Derecho*. No. 23 Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México
- Bobbio, Norberto. *Teoría General del Derecho*. Themis. 1992 Colombia
- Correas, Oscar. *Kelsen y los Marxistas*. Ediciones Coyoacán. 1994. México.
- Correas, Oscar. *Crítica de la Ideología Jurídica*. UNAM. 1992. México.
- Bodenheimer, Edgar. *Teoría del Derecho*. 2ª ed. Edit. Fondo del Cultura Económica. México. 2000.
- Dworkin, Ronald. *Los Derechos en Serio*. Planeta Agostini. 1993. España.
- Dworkin, Ronald. *El Imperio de la Justicia*. España
- García Máynez, Eduardo. *Algunos Aspectos de la Doctrina Kelseniana*. 1ª Ed. Edit. Porrúa. 1978. México .
- García Maynez, Eduardo. *Etica*. 26ª ed. Edit. Porrúa. México. 1990.
- García Máynez, Eduardo. *Filosofía del Derecho*. Porrúa. 1998. México .
- García Máynez, Eduardo. *Introducción a la Lógica Jurídica*. Colofón. México.
- García Morente, M. *Lecciones Preliminares de Filosofía*. Porrúa (Sepan...). México.
- Hart, H.L.A. *El Concepto de Derecho*. Abeledo - Perrot. 1995. Argentina.
- Kelsen, Hans. *Teoría General de las Normas*. Trillas México. 1994.
- Kelsen, Hans. *Teoría Pura del Derecho*. Traducción de la 2ª ed en Alemán por R. Vernengo UNAM-Porrúa. México. 1986.
- Kaufmann, Artur. *El Pensamiento jurídico Contemporáneo*. Edit. Debate. España 1992.
- Kuhn. T.S. *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. FCE. 2001 México.
- Le Fur, Delos, Radbruch, Carlyle. *Los Fines del Derecho*. 3ª ed. Edit. UNAM. México 1997.
- Peciado Hernández, Rafael. *Lecciones de Filosofía del Derecho*. 1993 UNAM. México.
- Raz, Joseph. *El Concepto de Sistema Jurídico*. 1ª Ed en español. Edit. UNAM. México. 1986.

- Raz, Joseph. La Autoridad del Derecho. 1a Ed en español. Edit. UNAM. México. 1982.
- Raz, Joseph. Razón Práctica y Normas. 1a Ed en español. Edit. Centro de Estudios Constitucionales. España. 1991.
- Recaséns Siches, Luis. Tratado General de Filosofía del Derecho. Porrúa. 1999. México
- Santiago Nino, Carlos. Introducción al Análisis del Derecho. 7a Ed. Edit. Ariel. España. 1996.
- Robles, Gregorio. Teoría del derecho. Edit. Debate. España. 1998.
- Tamayo y Salmorán, Rolando. Elementos para una Teoría General del Derecho. 2a Ed. Edit. Themis. México. 1998.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.

- Ulrich, Klug . Problemas de la filosofía y de la Prgamática del Derecho. No.1Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México
- Lautmann, Rüdiger. Sociología y Jurisprudencia. No. 14 Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México
- Krawietz, Werner. El Concepto Sociológico del Derecho. No. 20 Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México
- Schmill, Ulises. Lógica y Derecho. No.28 Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México
- Alexy, Robert. Derecho y Razón Práctica. No.30 Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México
- Cracogna, Dante. Cuestiones Fundamentales de la Teoría Pura del Derecho. No. 65. Biblioteca de Etica. Filosofía del Derecho y Política. Editorial Fontamara. México

PROGRAMA OPERATIVO

Asignatura: Filosofía del Derecho. Clave 1804. Semestre: Octavo.
 Nivel: Licenciatura. Créditos: 6 Obligatoria. Horas por semestre: 45.

Unidad: Uno

Objetivo de la unidad: Identificar a la Filosofía del Derecho dentro de la Filosofía en general y reflexionar en torno a los vicios que se presentan en la Ciencia y en la Filosofía del Derecho.
 Contenido específico: 1.1 La Filosofía como conocimiento totalizador.

Fase de Inducción.

Estrategias de enseñanza	de	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor pregunta a los alumnos para indagar conocimientos previos sobre el tema a estudiar y apuntar en el pizarrón los datos obtenidos en las respuestas.		El alumno a partir de las preguntas y respuestas, formulará una respuesta para identificar a la Filosofía del Derecho en el ámbito de la Filosofía en general.	Uso de pizarra y proyector.	La discusión permite apreciar la interacción, la participación de los alumnos y sus conocimientos previos.	30 minutos.

Fase de Desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor realiza en el pizarrón un mapa conceptual de la lectura, a partir de preguntas y respuestas de los alumnos.	Realizar un resumen de la lectura dejada en la clase anterior, con el objeto de que el alumno resalte las ideas principales del texto.	-gis -pizarrón -lectura del capítulo I del libro "El pensamiento Jurídico contemporáneo". A. Kaufmann. Ed. Debate, España 1992.	Mediante la entrega del resumen de la lectura.	60 minutos.

Fase de Síntesis y Cierre

115

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Resaltar y escribir en el pizarrón los puntos centrales del tema.	El alumno entregará una conclusión de lo visto en las clases en una hoja.	-pizarrón - hojas de papel	La conclusión	30 minutos.

Unidad Uno

Contenido específico: 1.2 La Filosofía del Derecho, concepto y alcance.

Fase de Inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos el profesor expondrá varios conceptos de la materia de Filosofía del Derecho y hará preguntas al grupo con el objeto de saber si tienen un conocimiento de las corrientes filosóficas.	El alumno deberá elegir un concepto, anotarlo en una hoja de papel y generar preguntas y respuestas.	-proyector de acetatos. -hojas de papel.	Mediante la entrega del concepto generado en clase.	60 minutos.

Fase de Desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Generar un diálogo en torno al concepto de la materia y discutir su alcance.	En la hoja que contiene su concepto elegido deben escribir sus argumentos por los cuales lo eligieron.	-gis -pizarrón -hojas de papel	La entrega de la hoja con el concepto y argumentos del alumno.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el diálogo con los alumnos generar un concepto ecléctico en el pizarrón y resaltar los argumentos que le dieron origen.	El alumno en una hoja expondrá sus argumentos a favor y en contra del concepto generado en clase.	-gis -pizarrón -hojas de papel	La entrega de la hoja con los argumentos del alumno.	60 minutos.

Unidad Uno.

Contenido específico: 1.3 Ramas de la Filosofía del Derecho.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material, elaborará con los alumnos en el pizarrón un mapa conceptual sobre el tema, retomando los conceptos elaborados en la clase anterior.	El alumno participará en la elaboración del mapa conceptual.	-Lectura del capítulo I del libro "El pensamiento Jurídico contemporáneo". A. Kauffmann. -gis -pizarrón -hojas de papel.	-La entrega del mapa conceptual.	30 minutos.

Fase de Desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor explicará cada rama de la materia apoyándose en acetatos.	Elaborar en una hoja las ideas principales de cada rama de la materia.	-proyector de acetatos. -hojas de papel.	La entrega de la hoja con las ideas principales.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor expondrá las ventajas de dividir en ramas a la Filosofía del Derecho, con fines de estudio.	El alumno expresará su opinión personal sobre las ramas del derecho, generando una opinión que entregará al final.	-gis -pizarrón -hojas de papel	Mediante la entrega por escrito de su opinión.	30 minutos.

Unidad Uno.

Contenido específico: 1.4 El dogmatismo filosófico, el dogmatismo científico y la aplicación acrítica de un pensamiento construido.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Sondear con los alumnos en torno a la bibliografía que han leído, relativa a temas filosóficos en las materias de Teoría del Derecho e Introducción al Estudio del Derecho.	El alumno a partir de su participación debe reflexionar en torno a su conocimiento adquirido en otras materias y realizarlo por escrito.	-gis -pizarrón -hojas de papel	La entrega de la reflexión generada en clase.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos se proyectan los conceptos básicos y se exponen sus usos frecuentes en la enseñanza del aprendizaje del Derecho.	En una hoja el alumno simultáneamente, deberá señalar los vicios en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, que ha visto o vivido en sus diferentes clases.	-proyector de acetatos -gis -pizarrón	La entrega de la hoja con las experiencias del alumno	90 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
<p>Generar una discusión enfocada a evitar los vicios en la Filosofía del Derecho y en la ciencia del Derecho; anotando en el pizarrón las conclusiones.</p>	<p>El alumno participará en la discusión, referente a los vicios de la enseñanza – aprendizaje del Derecho, realizando un breve escrito que entregará al final.</p>	<p>-giz -pizarrón</p>	<p>Mediante las participaciones de los alumnos en la discusión y la entrega de su escrito, realizado en el grupo.</p>	<p>30 minutos.</p>

PROGRAMA OPERATIVO

Asignatura: Filosofía del Derecho. Clave : 1804 Semestre: octavo.
 Nivel: Licenciatura. Créditos: 6 Obligatoria, Horas por semana: 3 Horas por semestre: 45

Unidad Dos.

Objetivo de la unidad: Distinguir las principales corrientes ius-filosóficas de la Ciencia del Derecho, apreciar el análisis jurídico en cada corriente ius-filosófica.

Contenido específico: 2.1 Ius-naturalismo.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor explicará la importancia del iusnaturalismo en la historia de la Filosofía del Derecho, apoyándose en el uso del pizarrón.	A partir de los datos explicados, el alumno debe elaborar una línea de tiempo con los principales autores citados.	-gis -pizarrón	Mediante la elaboración de la línea del tiempo.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
A partir de la lectura previa del material, elaborar mapas conceptuales en el pizarrón a partir de la información proporcionada por los alumnos en clase.	Participar activamente en la elaboración de los mapas conceptuales, así como obtener las ideas principales de la lectura.	-La lectura del Libro "Teoría Del Derecho" Autor Gregorio Robles. Ed. Alianza, capítulo I -gis -pizarrón	Mediante la entrega de las ideas principales de la lectura.	180 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El uso de acetatos en los cuales se resalten los puntos centrales del tema, y originar una serie de preguntas y respuestas en el grupo sobre el tema estudiado.	La participación en la serie de preguntas y respuestas y la elaboración de una conclusión por escrito.	-proyector - acetatos -gls -pizarrón -hojas de papel	Mediante la entrega de la conclusión final.	30 minutos.

Unidad Dos

Contenido específico: 2.2 Ius positivismo

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Explicar el momento histórico Social para ubicar el pensamiento de Hans Kelsen como principal representante del positivismo formalista jurídico, ubicándolo como un autor crítico del ius-naturalismo.	Elaborar una línea del tiempo, ordenando los hechos históricos con los momentos de producción jurídica-literaria de Hans Kelsen.	-gis -pizarrón	Mediante la elaboración de la línea del tiempo.	30 minutos.

Fase de desarrollo

129

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos exponer los temas centrales de la teoría pura del Derecho; al final de cada tema generar una serie de preguntas a resolver por el alumno y así aprovechar los conocimientos adquiridos previamente por el alumno.	Las aportaciones de los alumnos en las preguntas-respuestas, elaborando un mapa conceptual sobre el tema.	-proyector de acetatos -gis -pizarrón -hojas de papel	Mediante la Entrega del mapa conceptual	180 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Reflexionar en torno a la actualidad de la teoría pura del Derecho de Hans Kelsen.	Elaborar brevemente una opinión en torno a la utilidad de la teoría pura del Derecho en el análisis jurídico.	-gis -pizarra -hojas de papel	La elaboración de la opinión personal del alumno.	30 minutos.

Unidad Dos
 Contenido Específico: 2.3 los realismo

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Ubicar históricamente el realismo norteamericano y enunciar los temas a desarrollar por esta corriente filosófica, especialmente la crítica hacia el positivismo formalista.	Elaborar una línea del tiempo, ubicando los autores realistas con los acontecimientos históricos, conectando los datos con el positivismo y el lus-naturalismo.	-gis -pizarrón	Mediante la elaboración de la línea del tiempo con los datos obtenidos en clase.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material señalado, elaborar un cuadro sinóptico con las ideas representativas del realismo norteamericano.	De la lectura realizada previamente obtener las ideas centrales del texto.	-gis -lectura del libro "Teoría del Derecho". Autor Edgar Bodenheimer. Ed. FCE, México. Capítulo XV	Mediante la entrega de las ideas centrales de la lectura.	180 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Reflexionar en torno al realismo norteamericano, en especial la utilidad de sus conceptos por otras corrientes jurídicas.	Realizar una breve crítica en torno a la creación y aplicación del Derecho mexicano, con las herramientas conceptuales del realismo Norteamericano, realizando un breve escrito.	-giz -pizarra -hojas de papel	Mediante la entrega de la crítica realizada en clase.	30 minutos.

Unidad Dos
 Contenido específico: 2.4 los marxismo

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor ubicará la actual discusión del los marxismo como corriente filosófica, sondeando al grupo mediante preguntas y respuestas, haciendo un cuadro en el pizarrón con las ideas de los alumnos.	La participación del alumno para formar el cuadro general, tomando en cuenta los conceptos del los positivismo y el los realismo.	-gis -pizarrón -hojas de papel	La entrega del cuadro generado en clase.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material, dividir al grupo en 8 equipos de 9 ó 10 integrantes y cada uno discutirá un tema relativo al los marxismo, su alcance y utilidad, posteriormente un integrante del equipo expondrá sus conclusiones. El profesor aclarará las dudas que surjan en clase.	La actividad en equipo y la elaboración de las conclusiones.	-gis -pizarrón -hojas de papel -lectura de la introducción del libro "Marxismo y filosofía del Derecho". Autor M. Atienza, Ed. Fontamara, México.	El trabajo en equipo y las conclusiones del mismo.	180 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza Establecer una discusión grupal en torno a la viabilidad del marxismo como corriente de estudio en el ámbito jurídico.	Estrategias de aprendizaje La participación y aportación del alumno en la discusión, generando una opinión personal por escrito.	Recursos -giz -pizarrón	Evaluación La entrega de la opinión personal.	Tiempo 30 minutos.
---	--	--------------------------------------	---	------------------------------

PROGRAMA OPERATIVO

Asignatura: Filosofía del Derecho. Clave 1804 Semestre: octavo
 Nivel: Licenciatura Créditos: 6 Obligatoria Horas por semana : 3 Horas por semestre: 45

Unidad Tres

Objetivo de la unidad: Analizar los conceptos jurídicos fundamentales de acuerdo con las principales corrientes las Filosóficas.

Contenido específico: 3.1 Categoría filosófica y jurídica.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante preguntas y respuestas sondear al grupo en torno a los conceptos jurídicos fundamentales, los cuales los alumnos debieron estudiar en el material de teoría del Derecho.	Escribir en una hoja la Definición de los conceptos jurídicos fundamentales y enumerar los que recuerde.	-gis -pizarrón -hojas de papel.	Las ideas que el alumno entregue por escrito.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos, recuperar la definición de los conceptos jurídicos fundamentales.	El alumno construirá una definición de los conceptos jurídicos fundamentales, escribiendo los argumentos a favor de ésta.	-proyector de acetatos -gis -pizarrón	La entrega de la definición de los conceptos jurídicos fundamentales.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Realizar una enumeración de los conceptos jurídicos fundamentales y resaltar la importancia de su estudio en la materia.	El alumno realizará una reflexión sobre lo aprendido en la materia de Teoría del Derecho, en lo relativo a los conceptos jurídicos fundamentales.	-gis -pizarrón -hojas de papel	Mediante la entrega de la reflexión personal del alumno.	30 minutos.

Unidad Tres

Contenido específico: 3.2 El deber ser

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Ubicar el tema del deber ser en el ámbito de la teoría pura del Derecho de Hans Kelsen, recuperando lo aprendido en la unidad dos, mediante preguntas y respuestas, utilizando los acetatos del tema 2.2.	La participación del alumno en las preguntas – respuestas, y escribir un concepto del deber jurídico.	-gis -pizarrón -proyector de acetatos -hojas de papel	La entrega del concepto elaborado en clase.	30 minutos.

53

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material, realizar un mapa conceptual a partir de las aportaciones de los alumnos.	La participación en la elaboración del mapa conceptual grupal.	-gis -pizarrón -lectura del capítulo III, sección 17 y 18 del libro "Teoría pura del Derecho", autor Hans Kelsen. Ed. Porrúa, México.	Mediante la entrega del mapa conceptual realizado en clase.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos, distinguir entre el ser y el deber ser en el ámbito del Derecho y pedir al alumno una reflexión en torno a la aplicación del deber ser en el estudio del Derecho.	Realizar una reflexión en torno a la aplicación del deber ser en el estudio del Derecho en una cuartilla.	-gis -pizarrón -proyector de acetatos -hojas de papel	Mediante la reflexión escrita en clase.	30 minutos.

Unidad Tres

Contenido específico: 3.3 El hecho ilícito.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Iniciar una breve discusión en torno a las características de la norma jurídica, en especial el concepto de sanción; anotando en el pizarrón los puntos centrales del hecho ilícito.	El alumno participará en la discusión grupal sobre el tema y generará un concepto personal del hecho ilícito.	-gis -pizarrón -hojas de papel	La entrega del concepto elaborado en clase.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material, el profesor generará un mapa conceptual destacando el hecho ilícito, la coacción y la sanción, mediante las aportaciones de los alumnos.	La aportación del alumno a la generación del mapa conceptual.	-gis -pizarrón -lectural del capítulo IV sección 27 del libro "Teoría Pura del Derecho". Autor Hans Kelsen. Ed. Porrúa, México. -hojas de papel	La entrega del mapa conceptual.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

<p>Estrategias de enseñanza Iniciar una reflexión en torno al hecho ilícito, como elemento de la norma jurídica, mediante el planteamiento de preguntas al grupo.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje Escribir una conclusión personal en torno al hecho ilícito, como elemento de la norma jurídica.</p>	<p>Recursos -gis -pizarrón -hojas de papel</p>	<p>Evaluación Mediante la entrega de la conclusión personal realizada en clase.</p>	<p>Tiempo 30 minutos.</p>
---	---	--	---	---

Unidad Tres

Contenido específico: 3.4 Los sujetos de Derecho.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Recuperar de los alumnos los conocimientos previos sobre el tema, y realizar con esta información un cuadro sinóptico en el pizarrón y solicitarle que escriba ¿qué entiende por persona física?	Participar en la elaboración del cuadro sinóptico colectivo y que genere su opinión el alumno.	-pizarrón -hojas de papel	Mediante la entrega del cuadro sinóptico.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Distinguir el concepto de persona como una ficción jurídica, mediante el uso de acetatos en clase.	Generen un cuadro sinóptico en donde se manifiesten las características de las personas físicas y morales colectivas y las características en común.	-gis -pizarrón -proyector de acetatos	Mediante la realización del cuadro sinóptico en clase.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Generar una discusión en torno a la naturaleza de la persona como concepto jurídico fundamental y resaltar la persona como ficción jurídica.	La participación del alumno en la discusión grupal y elaborar una conclusión personal.	-gis -pizarrón	Mediante la entrega de la conclusión personal.	30 minutos.

PROGRAMA OPERATIVO

Asignatura: Filosofía del Derecho. Clave 1804 Semestre: Octavo.
 Nivel: Licenciatura Créditos: 6 Obligatoria Horas por semana: 3 Horas por semestre: 45

Unidad Cuatro

Objetivo de la unidad: Apreciar la parte axiológica en la reflexión iusfilosófica del Derecho.
 Contenido específico: 4.1 Axilogía. Concepto y Alcance.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
El profesor generará una serie de preguntas y respuestas encaminadas a identificar los conocimientos que trae el alumno de sus clases de ética, solicitándole que escriba una definición de la axiología y de los valores.	Escribir brevemente una definición de la axiología y de valor de acuerdo a lo aprendido en sus clases de ética.	-gis -pizarrón -hojas de papel	Mediante las definiciones redactadas en clase.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos, hacer una distinción entre axiología, ética y deontología jurídica.	El alumno debe elaborar un concepto de axiología jurídica.	-gis -pizarrón -proyector de acetatos -hojas de papel	Mediante el concepto elaborado por el alumno en clase.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos, ubicar las tareas de la axiología jurídica, comentando con el grupo su aplicación en la vida cotidiana del Derecho.	La participación del alumno en la clase y la elaboración por escrito de su opinión.	-gis -pizarra	La entrega por escrito de su opinión.	30 minutos.

Unidad Cuatro

Contenido específico: 4.2 Absolutismo y relativismo axiológico.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Generar en el grupo una discusión en torno a la naturaleza de los valores, ya sea una absolutista o una relativista, mediante el planteamiento de varias preguntas por parte del profesor, retomando los temas de la unidad II del ius naturalismo y el ius positivismo.	La participación en la discusión grupal, para que vierta su conocimiento sobre la materia.	-gis -pizarrón -hojas de papel	Mediante la entrega por escrito de su opinión en general sobre el Absolutismo o Relativismo axiológico.	30 minutos.

138

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material, el profesor genera una serie de preguntas, para que con las respuestas de los alumnos genere un mapa conceptual en el pizarrón.	La participación del alumno con la información que adquiere con la lectura.	-gis -pizarrón -la lectura del libro "Ética" de Eduardo García Máñez. Ed. Porrúa, 1990, Sección 4.	La entrega del mapa conceptual elaborado en clase.	60 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
<p>Generar una discusión en torno a la aplicación de los valores con un carácter ab-solutista en la ciencia del Derecho, para así apreciar el punto de vista de los alumnos.</p>	<p>La participación del alumno escribiendo una conclusión personal sobre el tema.</p>	<p>-gis -pizarrón -hojas de papel</p>	<p>La entrega de la conclusión pos escrito, elaborada por el alumno.</p>	<p>30 minutos.</p>

Unidad Cuatro

Contenido específico: 4.3 La justicia del Derecho.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
A partir del uso de acetatos y de la definición clásica del Derecho Romano, generar una discusión global, criticando la definición clásica.	El alumno participa en la discusión con sus herramientas conceptuales en la crítica a la definición propuesta.	-gis -pizarrón -proyector de acetatos	Entregar por escrito una breve crítica sobre el concepto romano de justicia.	30 minutos.

Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Se forman equipos de 9 ó 10 alumnos y cada uno generará un concepto de justicia, de acuerdo con la corriente filosófica que se designe por el profesor, posteriormente se expondrá el concepto generado en el equipo y el profesor mediará en la parte de preguntas y respuestas.	El equipo generará el concepto de justicia y lo escribirá en táminas para que un representante del equipo lo exponga brevemente y todo el equipo participará en las respuestas o las preguntas que se generen en el grupo.	-gis -pizarrón -cartulinas -plumones de colores -hojas de papel	Con la opinión por escrito generada en el equipo.	120 minutos.

Fase de síntesis y cierre

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Enfatizar la importancia de la diversidad de opiniones y la tolerancia que debe existir al conceptuar la justicia.	El alumno generará individualmente el concepto de justicia.	-giz -pizarrón -hojas de papel	Mediante la entrega por escrito del concepto elaborado en clase.	30 minutos.

Unidad Cuatro

Contenido específico: 4.4 Los fines del Derecho.

Fase de inducción

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Mediante el uso de acetatos, ubicar el tema de los fines del Derecho, como una discusión ius naturalista, retomando las conclusiones del contenido 4.3.	El alumno generará el concepto Fines del Derecho con sus conocimientos adquiridos en otras materias.	-gis -pizarrón -proyector de acetatos -hojas de papel	Mediante el concepto generado por el alumno.	30 minutos.

5 Fase de desarrollo

Estrategias de enseñanza	Estrategias de aprendizaje	Recursos	Evaluación	Tiempo
Previa lectura del material se genera una discusión con el grupo para realizar un mapa conceptual en el pizarrón sobre los fines del Derecho.	La participación del alumno, generando preguntas y respuestas a lo planteado en clase.	-gis -pizarrón -lectura de "El fin del Derecho" de Gustav Radbruch en "Los fines del Derecho"; UNAM, México, 1997.	Mediante la entrega del Mapa conceptual elaborado en clase.	120 minutos.

Fase de síntesis y cierre

<p>Estrategias de enseñanza Mediante preguntas y respuestas en el grupo, elaborar en el pizarrón las características principales de los fines del Derecho.</p>	<p>Estrategias de aprendizaje La participación del alumno y la elaboración de una opinión personal por escrito sobre el tema y su aplicación en el Derecho.</p>	<p>Recursos -gis -pizarrón -hojas de papel</p>	<p>Evaluación Mediante la entrega de la opinión personal por escrito del alumno.</p>	<p>Tiempo 30 minutos.</p>
---	--	---	---	--------------------------------------

VI. Resultados

Un problema que se presenta con la aplicación del Producto Educativo (programa operativo) es el relativo al alto número de alumnos, ya que por lo regular un grupo de la Facultad de Derecho se constituyen entre 60 y 90 alumnos. Las instalaciones de la Facultad de Derecho, específicamente los salones de clase se encuentran diseñados para la enseñanza tradicional, es decir, para la impartición de la cátedra; lo cual dificulta diversas actividades a realizar en el aula.

La Facultad de Derecho no cuenta con los suficientes recursos de apoyo para la realización de la clase, (por ejemplo, proyectores de acetatos, proyectores de cañón, pantallas,) ya que su número y el horario de préstamo dificultan su utilización.

El tiempo de clase (60 minutos) es insuficiente cuando se trabaja con grupos grandes de 80 ó 100 alumnos, ya que simplemente para poder revisar un ejercicio en clase o una actividad en equipo implica utilizar un considerable tiempo de clase, aún cuando existen otras actividades a realizar.

Los alumnos que ingresan a la materia de Filosofía del Derecho traen un conocimiento previo muy diverso, ya que cursaron las materias previas (Introducción al Estudio del Derecho, Teoría del Derecho, Metodología Jurídica, Ética Jurídica) con diversos profesores, o el caso de alumnos que adelantan la materia desde el quinto semestre de la carrera, por lo cual el nivel del grupo es muy desigual; por lo anterior, cuando se busca utilizar el saber que trae el alumno en materias específicas para generar un conocimiento significativo, es necesario previamente revisar algunos puntos aunque sea de manera breve lo cual retrasa el seguimiento de otras actividades.

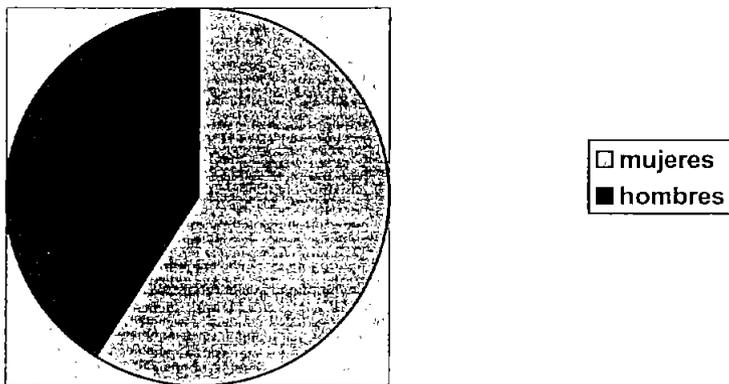
Al principio del curso la participación del alumno en clase es difícil, ya que están acostumbrados a recibir la clase por parte del profesor; además se presenta la situación de la falta del hábito de la lectura en un gran número de alumnos. Si bien es cierto la discusión en el grupo al inicio del curso fue difícil, al final se pudo observar que ésta aumenta debido especialmente a la tolerancia y respeto que existe del profesor con los alumnos y en el grupo en general.

La evaluación de los alumnos es un trabajo que implica dedicación y tiempo por parte del profesor, lo que conlleva la profesionalización del docente. La evaluación de contenidos procedimentales se dificulta en virtud del número de alumnos del grupo, ya que la atención personalizada implica una gran parte del tiempo en clase. La evaluación de los contenidos actitudinales, se llevó a cabo mediante el diálogo, y la discusión, siendo en un principio difícil, sin embargo se logró que la mayoría del grupo participara en la actividad.

Con relación a los recursos educativos, la Biblioteca de la Facultad de Derecho cuenta con un buen acervo bibliográfico en general, sin embargo en ciertos casos, no cuenta con bibliografía actualizada para la materia de Filosofía del Derecho, o el número de ejemplares es muy bajo (2 o 5) para un grupo de 80 ó 100 alumnos. De igual forma el empleo de acetatos durante las clases es de gran utilidad ya que permite centrar la atención del alumno tanto para el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase, aún cuando el préstamo del equipo se dificulta y el salón de clases no se encuentra diseñado para el uso de este recurso.

Los datos estadísticos obtenidos sobre el perfil de la población en estudio a partir de la aplicación del instrumento fueron los siguientes:

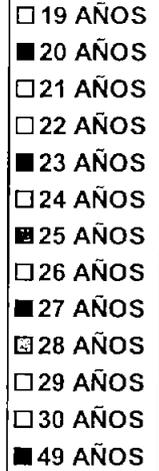
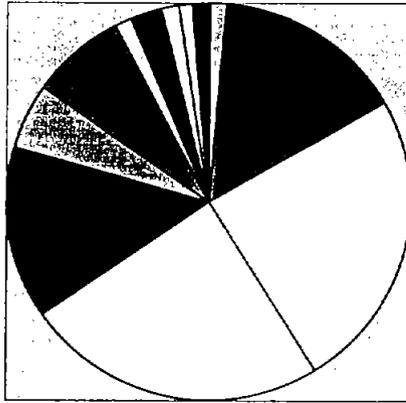
TOTAL DE LA POBLACIÓN



Mujeres 46 Hombres 32
total 78

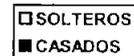
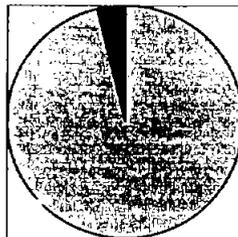
Como se puede apreciar claramente el porcentaje de mujeres es superior al de el hombres, lo cual coincide en términos generales con la tendencia de la población total de la Facultad de Derecho de la UNAM.

EDAD DE LOS ALUMNOS



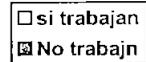
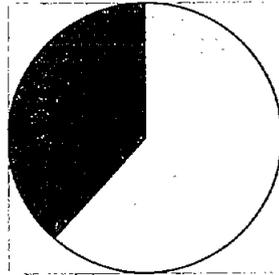
19 AÑOS un alumno	26 AÑOS un alumno
20 AÑOS doce alumnos	27 AÑOS dos alumnos
21 AÑOS diecinueve alumnos	28 AÑOS ninguno
22 AÑOS diecinueve alumnos	29 AÑOS un alumno
23 AÑOS once alumnos	30 AÑOS un alumno
24 AÑOS cuatro alumnos	49 AÑOS un alumno
25 AÑOS seis alumnos	

ESTADO CIVIL DE LOS ALUMNOS



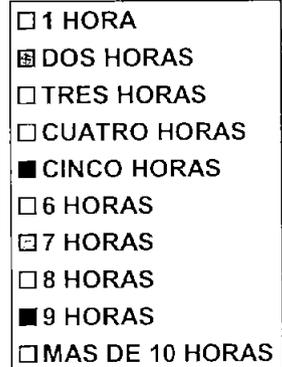
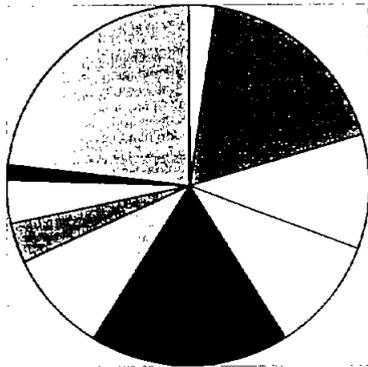
La mayoría de los alumnos son solteros (75) y sólo una minoría son casados (3)

NUMERO DE ALUMNOS QUE TRABAJAN



La Mayoría de los alumnos trabajan (48) aún cuando un alto número de ellos sólo se dedican al estudio. (30)

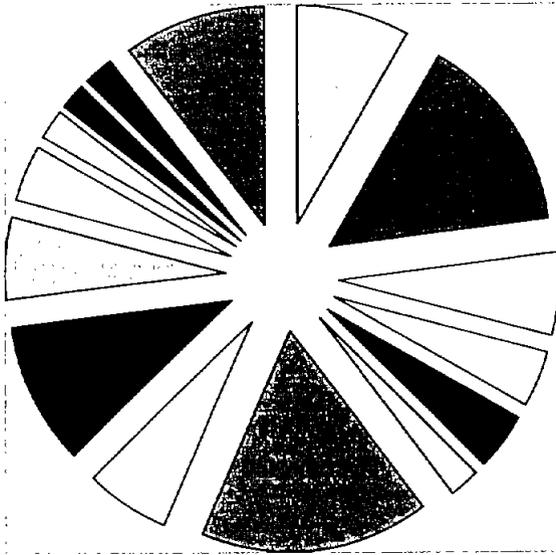
HORAS DEDICADAS POR LOS ALUMNOS AL ESTUDIO DURANTE LA SEMANA



1 HORA 1 ALUMNO
 2 HORAS 14 ALUMNOS
 3 HORAS 8 ALUMNOS
 4 HORAS 8 ALUMNOS
 5 HORAS 14 ALUMNOS
 6 HORAS 7 ALUMNOS
 7 HORAS 3 ALUMNOS

8 HORAS 3 ALUMNOS
 9 HORAS 1 ALUMNOS
 MAS DE 10 HORAS 18 ALUMNOS

LUGARES DONDE TRABAJAN LOS ALUMNOS



- PODER JUCIAL FEDERAL
- ▣ DESPACHO JURIDICO
- ADMINISTRACION PUBLICA FEDERAL
- ADMINSTRACION PUBLICA DEL D.F
- PODER JUDICIAL DEL DF
- EMPRESAS DEL SECTOR PRIVADO
- LITIGANTES
- OFICIOS VARIOS
- VENDEDORES
- NOTARIAS
- SERVICIO SOCIAL
- ACTIVIDAD DOCENTES
- EN MINISTERIOS OPUBLICOS
- EMPLEADO SINDICAL
- NO ESPECIFICO

EMPLEADO DEL PODER JUDICIAL FEDERAL 4
 EMPLEADO EN LA ADMINISTRACIÓN PUBLICA FEDERAL 3
 EMPLEADO EN EL GOBIERNO DEL DF 2
 EMPLEADO EN EL PODER JUDICIAL DEL DF.2
 LITIGANTE 8
 VENDEDORES VARIOS 5
 NO ESPECIFICO 5
 ACTIVIDADES DOCENTES 1
 EN EL MINISTERIO PUBLICO DEL DF.1

SECTOR PRIVADO 1
 OFICIOS VARIOS 3
 NOTARIAS 3
 SERVICIO SOCIAL 2
 DESPACHO JURÍDICO 7
 EMPLEADO SINDICAL 1

Conclusiones

El proceso de enseñanza-aprendizaje, encierra una complejidad ya que se ve involucrado no sólo el profesor y el alumno, sino también la institución y la comunidad en general. El acto de educar implica una serie de factores que influyen en la formación del alumno. El constructivismo constituye un enfoque que nos señala nuevas vías de estudio, especialmente aplicables al campo de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, disciplina que aún hoy en día se encuentra estancada en una enseñanza centrada en el profesor utilizando como principal estrategia de enseñanza la cátedra.

El constructivismo educativo integra una serie de principios que permiten comprender la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de conocimientos. El enfoque constructivista parte de la complejidad intrínseca de los procesos de enseñar y aprender, y al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el crecimiento de las personas. La formación de profesionistas no sólo implica adquirir conocimientos declarativos en una determinada rama del saber humano, sino que el proceso educativo encierra un proceso complejo con una serie de vertientes, por lo cual debemos teorizar sobre el quehacer educativo.

La construcción del conocimiento significativo implica un enriquecimiento de la persona ya que abarca no sólo su parte psicológica individual, sino también el aprovechamiento de su saber así como un conocimiento e integración de su contexto social que le rodea. El conocimiento debe quedar en el alumno, no sólo como un dato aislado, sino que le proporcione las herramientas necesarias para su actuar cotidiano.

En el ámbito de la enseñanza del Derecho no se ha manejado el aspecto del conocimiento significativo, sino que se ha privilegiado el conocimiento enciclopédico, es decir se prefiere la cantidad de información a un verdadero procesamiento del conocimiento por parte del alumno, es decir fomentar la parte reflexiva del conocimiento.

La distinción entre varios tipos de conocimiento y su propuesta curricular encierra un mensaje pedagógico, que implica romper con la práctica habitualmente denunciada de una enseñanza centrada en exceso en la memorización y una asimilación más o menos comprensiva de conceptos y sistemas conceptuales. En el ámbito de la enseñanza del Derecho el uso de la cátedra como estrategia de enseñanza-aprendizaje ha generado en gran medida una concepción tradicional y a veces estática del conocimiento, lo cual repercute con la calidad de conocimientos que recibe el alumno en la clase.

Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se consideran esenciales para su desarrollo y socialización. El estudio de los contenidos es fundamental en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, por lo que a partir del enfoque constructivista logramos abarcar una serie de aspectos que han sido descuidados en el aprendizaje del Derecho, como son los conocimientos procedimentales y los actitudinales.

Los conocimientos brindan al alumno el sustrato o marco de referencia para poder reafirmar o modificar sus estructuras, lo cual permitiría una generación del conocimiento, es decir evitar a toda costa un conocimiento estático como en ciertos momentos pareciere el aprendizaje del Derecho.

Los conocimientos declarativos implican tanto los hechos como los principios y conceptos; los hechos se refieren a acontecimientos particulares o concretos, los conceptos son un conjunto de objetos, sucesos o símbolos que tienen características comunes, y los principios que son enunciados que describen como se dan los cambios que se producen en uno o en un conjunto de sucesos. A este tipo de conocimientos la enseñanza del Derecho les ha dado una especial importancia ya que en ciertos cursos se exige una gran capacidad memorística del alumno para acreditar la materia, esto implica reflexionar sobre el verdadero aprendizaje que el alumno ha alcanzado en el grupo.

Los conocimientos procedimentales implican una serie de habilidades, destrezas, estrategias, técnicas, etc; es decir todos aquellos contenidos de aprendizaje que cumplen con la definición de ser un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas a un fin o una meta específica. En el Producto Educativo generado en la presente investigación se le busca dar énfasis a este tipo de conocimientos ya que la materia de Filosofía del Derecho se la ubicado tradicionalmente como una disciplina memorística. La investigación sobre temas ius-filosóficos por parte del alumno permite enseñar y aplicar los conocimientos procedimentales en esta materia que indudablemente tiene un carga amplia de investigación.

El aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido; esto implica el análisis de los factores positivos o negativos, una toma de posición, una implicación efectiva, una revisión y valoración de la propia actuación. En la aplicación del Producto Educativo se buscó dar un énfasis al aspecto actitudinal de los conocimientos, sin embargo en la aplicación fue difícil por la Inercia con que vienen los alumnos, es decir se encuentran acostumbrados a la cátedra como forma de enseñanza del Derecho.

Sin embargo se fomentó durante la aplicación del programa operativo la discusión constructiva en el salón, lo cual se convierte en un actividad compleja por el número de alumnos y la diversidad de temas, con ésto se logro que la mayoría de los alumno participaran continuamente en las clases, buscando así generar un aprendizaje significativo sobre contenidos actitudinales.

El programa de estudios encierra una formulación hipotética de los aprendizajes que se buscan obtener en una unidad didáctica, de los diferentes elementos que componen los planes de estudio, además de marcar la líneas generales que orientan la formulación de programas de las unidades, así como considerar el tiempo y medios con que se cuenta para el trabajo docente

El programa de estudios institucional debe encerrar un modelo educativo el cual le da sustento encerrando no sólo una concepción educativa sino una concepción de mundo. El vigente plan de estudios de 1993 de la Licenciatura en Derecho de la Facultad de Derecho de la UNAM carece de un modelo educativo, lo cual repercute en toda la estructura curricular.

La evaluación encierra una serie de actividades encaminadas a retroalimentar nuestra actividad educativa en beneficio de todos los participantes es decir de docentes y alumnos. La evaluación encierra un proceso constante que implica una dedicación del docente para realizarla en todos sus aspectos de la manera más amplia para lograr el beneficio de sus alumnos.

Como todo proceso encontramos en la evaluación varios momentos. Una evaluación diagnóstica, una formativa y la sumativa, las cuales en cada etapa de la enseñanza-aprendizaje nos proporcionan Información útil para ajustar nuestra labor docente. La enseñanza del Derecho por el mismo tipo de conocimientos a los cuales se les ha dado preferencia tradicionalmente (declarativos) ha reducido la evaluación a

un examen final semestral (oral o escrito) o en la presentación de un trabajo; en el Producto Educativo busco replantear la evaluación como proceso para evitar prácticas que no benefician el aprendizaje de los alumnos, por lo que la evaluación se diversifica a lo largo del curso.

La evaluación diagnóstica o inicial permite determinar aprendizajes previos y detectar capacidades del alumno, así como identificar sus potencialidades, lo reditúa en una mayor efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este aspecto la evaluación inicial realizada durante la aplicación del Producto Educativo nos permitió apreciar el conocimiento que traen los alumnos en torno a la materia, los cuales son muy variados debido a que los alumnos provienen de diversos grupos; aunado a esto son de señalar los casos de los alumnos que adelantan la materia, especialmente los alumnos que provienen del quinto semestre de la carrera los cuales prácticamente se anticipan un año y medio, de acorde la plan de estudios, para cursar Filosofía del Derecho.

La evaluación formativa encierra al conjunto de actividades y apreciaciones mediante las cuáles juzgamos y controlamos el avance mismo del proceso educativo, examinando sistemáticamente los resultados de la enseñanza; teniendo como propósito tomar decisiones respecto a las alternativas de acción y dirección que se van presentando conforme se avanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluación es fundamental para hacer los ajustes necesarios en el curso, lo cual implica una gran dedicación y compromiso por parte del profesor, esto encierra su profesionalización como docente, especialmente en la carrera de Derecho.

La evaluación sumativa permite analizar los logros del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para alumnos como para el profesor; con relación al alumno la evaluación permite apreciar que tanto se ha obtenido un conocimiento significativo, y por parte del docente proporciona información valiosa para poder realizar su

planeación docente, corrigiendo errores y potenciando los aciertos obtenidos para futuras actividades educativas. Este tipo de información es de gran valor porque permite al docente elaborar constantemente su programa operativo, buscando siempre el mejoramiento de su actividad educativa. Sin embargo tal pareciera que en muchos casos este tipo de evaluación en la enseñanza del Derecho no se realiza y así se encuentran docentes que imparten y "evalúan" sus cursos de la misma manera desde hace varios años, sin ninguna modificación significativa.

El estudio de la enseñanza de los contenidos de la materia de Filosofía del Derecho busca como primer punto, poner a debate el tema pedagógico en el ámbito jurídico y en segundo generar una propuesta educativa la cual no sólo se utilice para la materia de Filosofía del Derecho, sino también sirva de referencia para otras materias; esto último, indudablemente sería de gran utilidad para futuras investigaciones en la disciplina, es decir dar pauta a estudios sobre la enseñanza del Derecho desde una perspectiva educativa constructivista.

El enfoque constructivista nos brinda las herramientas teóricas para comprender el fenómeno educativo, lo cual obliga al estudioso del Derecho a cultivarse en nuevas disciplinas para así mejorar su práctica docente y evitar vicios que se arrastran en la enseñanza-aprendizaje tradicional del Derecho.

Anexo I El Nuevo Plan de Estudios de Licenciatura en Derecho 2004 y el Programa de la materia de Filosofía del Derecho

En el año 2004 se implantó un nuevo Plan de Estudios en la Facultad de Derecho de la UNAM para cursar la carrera de Licenciado en Derecho, dicho Plan fue aprobado por el H. Consejo Técnico de la Facultad de Derecho en su sesión del día 22 de abril de 2004, por el Consejo Académico del Área de las Ciencias Sociales en su sesión Plenaria el 26 de mayo de 2004, y por el H. Consejo Universitario en su sesión del 7 de julio de 2004.

El plan se compone de 10 semestres, en los primeros cinco semestres el alumno cursa seis materias de tronco común y posteriormente del séptimo al décimo semestre cursará cinco materias (electivas y optativas) las cuales buscan una pre-especialización. En el caso de las materias iusfilosóficas aumentaron en general ya que se creó el Área VI: Filosofía y Teoría del Derecho, como una serie de asignaturas electivas que el alumno debe de cursar al seleccionar el área. Por lo cual las asignaturas iusfilosóficas quedaron de la siguiente forma:

-Primer Semestre.

Introducción al Estudio del Derecho
Ética y Derechos Humanos

-Segundo Semestre

Teoría del Derecho
Metodología Jurídica

-Octavo Semestre

Filosofía del Derecho

-Área VI: Filosofía y Teoría del Derecho (Materias electivas)

Argumentación Jurídica

Bioética y Derecho

Deontología Jurídica

Derechos Fundamentales

Derecho a la Información

Lógica Jurídica

-Materias Optativas de Libre Elección.

Ética Jurídica

En el caso particular de Filosofía del Derecho la materia continúa en el mismo semestre (octavo), sin embargo es interesante hacer unos comentarios sobre el programa en particular de acuerdo con el enfoque utilizado en la presente investigación, sin embargo no hay que olvidar que la primera generación de este plan 2004 ingresó al primer semestre el 16 de agosto de 2004, por lo cual cuando cursen la materia de Filosofía del Derecho será aproximadamente dentro de tres años.

Primeramente aumentó el número de horas por materia, en este caso se señalan 64 horas totales con 8 créditos, y la materia se impartirá 2 veces por semana con clase de dos horas, con lo que se busca una clase taller.

Es interesante señalar que el programa cataloga a la materia como "Teórica", es decir la ubica como una disciplina declarativa desligada totalmente de las materias "Prácticas", lo cual refleja la concepción que se tiene de la asignatura

Sin embargo el aspecto más interesante es lo siguiente, en el nuevo programa se conserva el número de unidades, el título de éstas, los objetivos y casi los mismo contenidos del programa del Plan 1993.

Podemos señalar los siguientes ejemplos de cambios realizados en los contenidos:

Programa de Filosofía del Derecho (Plan 1993)	Programa de Filosofía del Derecho (Plan 2004)
1.5 Las nuevas temáticas de la Filosofía del Derecho. El impacto de la informática jurídica y de los avances científicos y político económicos en la concepción del Derecho (globalización, genoma humano, la donación, etc.).	1.5 Las nuevas temáticas de la Filosofía del Derecho. El impacto de la Informática jurídica y de los avances científicos y político económicos en la concepción del Derecho (globalización, genoma humano, la clonación, criopreservación y la criogenia , etc.).
4.1 El tratamiento de estas categorías por las principales corrientes filosóficas <i>vistas en la unidad dos.</i>	4.1 El tratamiento de estas categorías por las principales corrientes filosóficas.
3.2 El problema de asumir una única postura sin tomar en cuenta las críticas propias a cada corriente, o bien, un tridimensionalismo o Integralismo. <i>¿Afectado de eclecticismo?</i>	3.2 El problema de asumir una única postura sin tomar en cuenta las críticas propias a cada corriente, o bien, un tridimensionalismo o Integralismo.

Bastan los ejemplos anteriores para resaltar el tipo de modificaciones que sufrió el programa de estudios en el Plan 2004, por lo que las críticas realizadas durante la investigación a los contenidos del programa del Plan de 1993 son aplicables al nuevo programa, ya que conserva el mismo carácter declarativo y enciclopédico de los contenidos y objetivos.

En lo referente a la sugerencias didácticas el programa enumera un gran número de ellas (mayor que el programa de 1993) pero de manera general sin especificar a que unidades, o contenidos se pueden aplicar.

En esta sección se señala lo siguiente:

Adoptar en la medida de lo posible métodos de enseñanza activa en los cuáles realicen diversas tareas de aprendizaje, tanto dentro como fuera de clase, mismas que estarán bajo la programación y dirección del titular de la materia, quien debe fomentar en ellos la lectura y la investigación, así como una actitud analítica, crítica y reflexiva.

Tal pareciera que el programa y en todo caso el plan de estudios tomara como modelo educativo la enseñanza activa, sin embargo el párrafo antes señalado no toma en cuenta la estructura de los contenidos que son esencialmente declarativos, pero posiblemente la mayor contradicción la encontramos en las sugerencias de evaluación cuando señalan lo siguiente:

-Someter a los alumnos por lo menos a dos exámenes parciales y tomar en consideración algún otro criterio de evaluación que él considere pertinente, así como realizar un examen final por escrito.

-Adoptar el siguiente parámetro de evaluación

Exámenes parciales 30%

Otros Criterios 20%

Examen Final 50%

-Exentar a los alumnos que hayan acreditado con una calificación mínima de 8 los criterios de evaluación.

Indudablemente los exámenes parciales y especialmente el examen final son instrumentos para evaluar conocimientos declarativos, es decir no son los medios adecuados para evaluar otro tipo de conocimiento como las actitudes, de igual forma es criticable el peso que le asigna al examen final (50%) , y en el aspecto de exención se confunde la evaluación con la calificación cuando ésta es un criterio esencialmente administrativo.

Finalmente el programa del Plan 2004 contiene un perfil profesiográfico del docente.

-Licenciatura en Derecho

-Posgrado en temas filosóficos

-Experiencia docente en temas filosóficos.

El programa solo abarca el aspecto formal del profesional ya que el tener experiencia docente o un posgrado, no es sinónimo de estar preparado en temas didácticos o ser un profesor comprometido con su actividad; considero que debería señalarse explícitamente la necesidad de formar docentes en las diversas áreas jurídicas, no sólo en conocimientos propios de su materia sino también psico-educativos. Por lo anterior se puede afirmar que el Programa de la Materia de Filosofía del Derecho del Plan de Estudios de 2004 contiene las mismas insuficiencias que el programa de 1993, además de nuevas contradicciones especialmente en el aspecto de las sugerencias didácticas y de evaluación.

Fuentes de Consulta

-Álvarez Méndez, Juan Manuel. **Evaluar para Conocer, Examinar para Excluir.** Editorial, Ediciones Morata. España 2001.

-Banquero, Ricardo. Camilloni, Alicia. Carretero, Mario. Castorina, José Antonio. **Debates Constructivistas.** Editorial Alque. Argentina. 1998.

-Barberá, Elena. Bolívar, Antonio. Calvo, José Ramón. Coll, César. Fuster, Javier. Et.al. **El Constructivismo en la Práctica.** 2ª edición. Editorial Laboratorio Educativo y Editorial Graó. España. 2002.

-Bolívar Botía, Antonio. **Los Contenidos Actitudinales en el Currículo de la Reforma.** Editorial Escuela Española. España 1992.

-Carreño Huerta, Fernando. **Enfoques y Principios Teóricos de la Evaluación.** Séptima Reimpresión de la Segunda Edición. Editorial Trillas. México. 1999.

-Carretero, Mario. **Constructivismo y Educación.** 2ª edición. Editorial Progreso. México. 2002.

-Castorina, José Antonio. Coll, César. Díaz Barriga, Ángel, Díaz Barriga Arceo, Frida. García, Benilde. Et. al. **Piaget en la Educación.** Primera reimpresión de la primera edición. Editorial Paidós. UNAM México. 1999.

-Castorina, José Antonio. Ferreiro, Emilla. Kohí de Oliveira, Marta. Lerner, Delia. **Piaget – Vigotsky: Contribuciones para Replantear el Debate.** Primera reimpresión de la primera edición. Editorial Paidós. México. 2000.

-Coll, César. **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. Primera reimpresión de la primera edición. Editorial Paidós. México. 2000.

-Coll, César. Martín, Elena. Mauri, Teresa. **El Constructivismo en el Aula**. 6ª edición. Editorial. Graó. España. 1997.

-Coll, César. Pozo, Juan Ignacio. Sarabia, Bernabé. Valls, Enric. **Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes**. Editorial Aula XXI. Santillana. España. 1992.

-Coll, César. **Psicología Genética y Aprendizajes Escolares**. 9ª edición. Editorial. Siglo Veintiuno Editores. México. 1999.

-Coll, César. **Psicología y Currículum**. Primera reimpresión de la primera edición. Editorial Paidós. México 2002.

-Cuenca, Beatriz. **La Evaluación en la Educación Media Superior**. En **Educación Media Superior**. Publicación del Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM . Volumen II. 1a edición. México. 2001.

-Daniels, Harry. **Vigotsky y la Pedagogía**. Editorial Paidós. México. 2003.

-Díaz Barriga Arceo, Frida. Hernández Rojas, Gerardo. **Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Un Interpretación Constructivista**. 2ª edición. Editorial McGraw-Hill. México 2002.

-Díaz Barriga Arceo, Frida. Lule González, Ma. de Lourdes. Pacheco Pinzón, Diana. Saad Dayán, Elisa. Rojas Drummond, Sílvia. **Metodología del Diseño Curricular para la Educación Superior**. Octava reimpresión de la primera edición. Editorial Trillas. México 2000.

-Díaz Barriga, Ángel. **Didáctica y Currículum**. Primera reimpresión de la primera edición. Editorial Paidós. México. 2002.

-Díaz Barriga, Ángel. **Ensayos sobre la Problemática Curricular**. Tercera reimpresión de la 5ª edición. Editorial Trillas. México 2001.

-García González, Enrique. **Vigotski. La Construcción Social de la Psique**. Segunda reimpresión de la primera edición. Editorial. Trillas. México. 2003.

-Hernández Rojas, Gerardo. **Paradigmas en Psicología de la Educación**. Primera reimpresión de la primera edición. Editorial Paidós. México. 2002.

-Molina Bogantes, Zaida. **Planeamiento Didáctico: Fundamentos, Principios, Estrategias y Procedimientos para el Desarrollo**. S/E Costa Rica. 1997. (Tomado de la **Antología de Textos del Curso Taller: Didáctica de las Ciencias Sociales**. Colegio de Ciencias y Humanidades. UNAM. México. 2001.

-Monereo Font, Carles. (Coordinador). **Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje**. 9ª edición. Editorial. Graó. España. 2001.

-Newman, Denis. Griffin, Peg. Cole, Michael. **La Zona de Construcción del Conocimiento: Trabajando por un Cambio Cognitivo en Educación**. 3ª edición. Editorial, Ediciones Morata. España 1998.

-Pansza González, Margarita. et al. **Operatividad de la Didáctica**, Tomo 2. 6ª ed. Editorial Guernika, S.A. México 1996.

-Pérez Gómez, Ángel I. **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. 2ª edición. Editorial, Ediciones Morata. España 1999.

-Porlán, Rafael. García, Eduardo. Cañal, Pedro. (Compiladores). **Constructivismo y Enseñanza de las Ciencias**. 3ª edición editorial. Colección de Investigación y Enseñanza. No 2. España 1997.

-Pozo Municko, Juan Ignacio. **Teorías Cognitivas del Aprendizaje**. 7ª edición. Editorial, Ediciones Morata. España 2002.

-Tryphon, Anastasia. Vonèche, Jacques. **Piaget- Vigotsky: la Génesis Social del Pensamiento**. Editorial plados. Argentina. 2000.

-Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho. **Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho**. Editorial. Facultad de Derecho. UNAM. México 2004.

-Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Derecho. **Planes y Programas de Estudio de la Facultad de Derecho**. Tomo I. Editorial. UNAM. México 1993.

-Wertsch, James. **Vygotsky y la Formación Social de la Mente**. Editorial Piados. España 1988.

-Zabala Vidiella, Antoni. **Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo**. Editorial Graó. España 1999.

-Zabala, Antoni. (coordinador) **Cómo Trabajar los Contenidos Procedimentales en el Aula**. 3ª edición. Editorial Graó. España. 2000.

-Zabala, Vidiella, Antoni. **La Práctica Educativa. Cómo Enseñar**. 8ª edición. Editorial. Graó. España. 2002.

Páginas Electrónicas

<http://www.congreso.unam.mx>

UNAM. FACULTAD DE DERECHO. ELEMENTOS INFORMATIVOS Y ANALÍTICOS DE LA FACULTAD DE DERECHO. H. CONSEJO TÉCNICO DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA REMISIÓN A LA COMISIÓN ESPECIAL PARA EL CONGRESO UNIVERSITARIO. MARZO 31 2003

Fuentes de Consulta Complementarias

-Boggio, Norberto. **¿Problemas de Aprendizaje o Aprendizaje Problemático?** Editorial. Ediciones Homo Sapiens. Argentina 1998.

-Carretero, Mario. **Construir y Enseñar. Las Ciencias Sociales y al Historia**. 4ª edición. Editorial. Alque. Argentina 2002.

-Carrión Carranza, Carmen. **Valores y Principios para Evaluar la Educación**. Editorial Paidós. México. 2001.

-De Camilloni, Alicia. Celman, Susana. Litwin, Edith. Palou de Maté, María del Carmen. **La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo**. México 1999.

-Dubrovsky, Silvia. **Vigotski. Su Proyección en el Pensamiento Actual.** Editorial. Ediciones Educativas. Argentina. 2000.

-Gallego Badillo Rómulo. **Discurso sobre Constructivismo.** Tercera reimpresión de la primera edición. Editorial. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 2001.

-Glazman Nowalski, Raquel. **Evaluación y Exclusión en la Enseñanza Universitaria.** Editorial Paidós. México. 2001.

-Pérez Miranda, Royman. Gallego Badillo Rómulo. **Corrientes Constructivistas.** Primera reimpresión de la primera edición. Editorial. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 2001.

-Rodrigo, María José. Aray, José. (Compiladores). **La Construcción del Conocimiento Escolar.** Editorial Paidós. España 1997.

-Román Pérez, Martiniano. Díez López, Eloisa. **Aprendizaje y Currículum.** Editorial EOS. España. 1999. Tercera reimpresión de la primera edición. . Editorial Paidós. Argentina. 2001.

-Sanjurjo, Lilliana Olga. Vera, María Teresita. **Aprendizaje Significativo y Enseñanza en los Niveles Medio y Superior.** 6ª edición. Editorial. Ediciones Homo Sapiens. Argentina 2001.

-Wadsworth, Barry. **Teoría de Piaget del Desarrollo Cognitivo y Afectivo.** Tercera reimpresión de la primera edición. Editorial Diana. México. 1995.