

*UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
COORDINACIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE POSGRADO EN DERECHO*

*“TÉCNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS LÚDICOS PARA EL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL DERECHO”*

*T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN DERECHO
PRESENTA
ALICIA RENDÓN LÓPEZ*

ASESORA: DRA. ROSÁNGELA MURCIO ACEVES

CIUDAD UNIVERSITARIA, D. F.

MARZO/2011.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A Mis más grandes maestros en la vida, mis padres: Lala y Pedro; por el amor, la confianza y el ejemplo de honestidad y trabajo que me han permitido alcanzar exitosamente todas y cada una de mis metas. Naturalmente, a mi madre espiritual: La Universidad Nacional Autónoma de México, por la maravillosa oportunidad de co-construir y co-reconstruir a través del conocimiento y la docencia lo que nos merecemos: un mundo mejor para nosotros y las generaciones venideras. Asimismo, y de manera particular, a mi amado esposo, mi compañero de vida, por el incondicional amor, respeto, apoyo y valiosas opiniones que en todo momento comparte conmigo ¡Gracias por siempre, te amo! Y de igual manera, a mis brillantes y amados hijos, quienes son mis más preciadas joyas en este mundo, mi impulso motor para continuar estudiando e investigando, con la esperanza de dejarles como herencia el amor hacia la vida y la verdad. A mis queridos hermanos Juanita, Lulú, Pedro, Elvia y Rosario, porque sé que cuento siempre con Ustedes. Así como a cada uno de sus hijos ¡los quiero mucho! A quien ha contribuido de manera clave y especial en el desarrollo de la presente investigación, compartiendo conmigo su tiempo y conocimiento, a mi querida asesora, la Dra. Rosángela Murcio Aceves ¡No pude haber encontrado mejor Maestra y guía! Mi cariño, respeto y gratitud infinita. A mis queridos compañeros maestros y alumnos de la licenciatura en Derecho... con todo mi respeto y cariño.

Alicia Rendón López

México, D. F.

INTRODUCCIÓN

Mientras caminaba entre los equipos de estudiantes que se habían formado, siete integrados cada uno con seis personas, en uno de mis grupos de Derecho bancario y bursátil de la licenciatura en Derecho, para jugar con el dominó bancario que había llevado para retroalimentación de los temas vistos en ese semestre, motivo de examen para la siguiente sesión, podía observar y sentir la algarabía, la intensidad y la armonía de todos y cada uno de los participantes, aún de aquéllos que al inicio del semestre me habían comentado que no les gustaba trabajar en equipo.

Era la segunda vez que jugaban con el material en el piso del salón, la mayoría se había despojado de muchos convencionalismos y se encontraban sentados o hincados en el piso con la mirada en el dominó al centro del círculo que habían formado; un equipo, que se había apresurado en elegir lugar, había encontrado en el escritorio del salón, el lugar ideal para utilizarlo como tablero y de pie, con mucha alegría, se encontraba jugando al alrededor. Entre ellos mismos identificaban los errores, entre jugada y jugada, y los corregían.

Me acerqué a uno de los equipos para observar más de cerca que el ejercicio ... perdón ... el juego, se estuviera llevando a cabo de la manera indicada, y escuche con atención como uno de ellos, al parecer el que más sabía del tema, comentaba a sus compañeros que había pasado una velada inolvidable jugando con su familia dicho dominó; decía que sus dos hijos, uno de 23 años y otro de 8, junto con su esposa, lo ayudaron a estudiar, comentaba y al hacerlo irradiaba convicción y felicidad, que hacía tanto tiempo, desde que comenzó la licenciatura que no había jugado con sus hijos y su esposa, que ella había

preparado unas tortitas deliciosas, otras botanas y malteadas y se pusieron a jugar, hasta que les dieron las 5 de la mañana de ese día, hora en que debería prepararse él para ir a la facultad, no sin antes haberle deseado su familia que demostrara que había estudiado y además que le dijera a su maestra que muchas gracias por haberles permitido estudiar con él, cosa que en ese momento hizo y que sus compañeros secundaron; los demás también comenzaron a contar su experiencia con el material didáctico, su reuniones entre compañeros para jugarlo y practicarlo, pero sobre todo lo bien que sentían con el conocimiento adquirido. Esa segunda sesión ocurrió en noviembre de 1998.

A partir de ese momento hubo muchos agradecimientos y en los diversos cursos en que he implementado dichas actividades hasta la fecha, no han cesado en decirme cuánto les agradan, algunos lo hicieron de manera verbal y otros por escrito, pero me comentan lo bien que se sienten al realizarlas, la integración del grupo que se logra, sobre todo, lo mucho que aprenden con estos materiales.

Pude observar, que en las sesiones con estrategias lúdicas reinaba una atmósfera de alegría, seguridad, empatía, confianza, cordialidad y libre crítica; así como, que la mayoría de los estudiantes siempre están sonriendo cuando llegan al final de las actividades.

Al comienzo de los ejercicios lúdicos, claro está, los animo a sacar su niño interior para disfrutar del juego y al estudiante comprometido para el manejo y comprensión conceptual de los contenidos, mismos que ya con anterioridad hemos explicado. Estoy convencida de que una buena codificación y decodificación, nos permite trabajar armónicamente y en la misma sintonía, porque efectivamente en los juegos los veo divertirse y aprender y, en las evaluaciones finales, los resultados cuantitativos son en su mayoría satisfactorios, no así de los alumnos que no entran en contacto con dichos ejercicios.

Con el tiempo, los resultados obtenidos en esas sesiones me han fascinado, al ver como las técnicas y recursos didácticos lúdicos provocan aprendizajes significativos del Derecho.

Por lo que comencé a trabajar en la investigación, diseño, elaboración y aplicación de estrategias didácticas lúdicas; mismas que al ir las aplicando, me han dado la oportunidad de escuchar de los alumnos (en ocasiones con lágrimas en los ojos) un “gracias por respetarnos y preparar una clase tan divertida”, “me hizo sentir como hace mucho no me sentía y además aprendí”, “el juego me hizo comprender muchas cosas que antes no entendía de la clase”, “ahora sí ya se los conceptos básicos de la materia”, etc.

Debido a todos esos excepcionales comentarios, puse mente, corazón y alma, en la búsqueda de más técnicas y recursos didácticos lúdicos para provocar aprendizajes significativos del Derecho.

Al principio, sólo encontré en algunos periódicos y libros que en las ciencias exactas se utilizaban estas técnicas, pero solo a nivel básico o en niños pequeños (un ejemplo de ello fue Richard Feynman, premio nobel de Física en 1965, quien recibió sus primeras lecciones de patrones matemáticos de su padre, mediante un juego con mosaicos de colores a la edad de 3 años; otro, la teoría de juegos aplicada en la economía); también en algunos casos, algunos de mis compañeros docentes me manifestaron que quizás porque tenía carrera magisterial se me daba esa propuesta pero que no era posible o era muy difícil su aplicación en el nivel licenciatura (años después reconocerían que se habían equivocado y me felicitaban ampliamente por la creatividad y la innovación en el aprendizaje, lo que naturalmente me llenó de felicidad porque era un trabajo arduo, constante y solitario).

Con el paso del tiempo, encontré en el constructivismo la propuesta educativa que focaliza su atención en el proceso enseñanza-aprendizaje centrada en la persona del alumno como constructor de sus propios esquemas mentales y reconstructor de los saberes que le aporta su sociedad. Pero tal reproducción no es una copia fiel de la realidad, sino una con nuevos significados.

Y pude anclar este constructivismo en la metodología jurídica para la enseñanza del Derecho en contextos lúdicos. Entendiendo por aquélla, la disciplina que tiene por objeto el estudio de los métodos aplicados a la ciencia jurídica (a sus procesos de creación, interpretación, aplicación, enseñanza e investigación), que requiere para ello, apoyarse de la filosofía y teoría del derecho. Metodología jurídica integradora, que estudia al derecho como el quehacer de los juristas ... siempre con intención *pro homine*, encontrando en la filosofía del derecho, una crítica histórica y permanente de este quehacer, fomentando una enseñanza activa, participativa y dialogante, que permita la complementariedad en los métodos y no el sincretismo, que dé lugar a una creación normativa “justa” y “digna” de todo ser humano, con “presencia legal y moral” (a la manera del Rector de esta Máxima Casa de Estudios).

De esa manera, cuando comencé a aprender un poco más sobre la programación neurolingüística y la gimnasia (*gymnasia* como yo la denomino) cerebral, sabía que al igual que con los ambientes lúdicos, había un gran trabajo por delante para la enseñanza del derecho, motivación que semestre a semestre se refuerza y robustece con las opiniones y resultados académicos de mis alumnos.

Así, he ocupado los últimos 13 años a la investigación, diseño y aplicación de las técnicas y recursos didácticos lúdicos para el aprendizaje significativo del derecho, con la inclusión de las tecnologías de comunicación e información (TICs) y técnicas de programación neurolingüística (PNL), específicamente de la gimnasia cerebral.

Este tipo de sesiones lúdicas me han convencido que son una forma poderosa para provocar aprendizajes significativos.

Cuando años después he encontrado a mis estudiantes de semestres anteriores, algunos ahora compañeros maestros, y me han declarado que estos ambientes lúdicos les han permitido aprender a largo plazo los contenidos de la asignatura, he constatado el impacto que tienen dichas actividades en los alumnos.

Mientras continuaba en la búsqueda de más explicaciones y sustentos epistemológicos de este tipo de actividades, nació la idea de la presente y encontré la mejor tierra de cultivo en la Maestría en Derecho con vertiente pedagógica.

En mi querida Asesora, encontré comprensión y una brillante dirección para la dinámica de este trabajo, tanto en lo teórico como en lo práctico (al ser su alumna viví y disfrute la aplicación de una verdadera didáctica y técnicas lúdicas), asimismo, comenzaron nuevas transformaciones en mi comportamiento y pensamiento como docente, resultante de los descubrimientos que iba realizando y que aún ahora continúo haciendo en el tema de este trabajo, el cual ofrece una nueva forma de ver y trabajar el currículo en el aula y fuera de ella, provocando aprendizajes significativos.

En el capítulo 1 del presente, se describe cómo se desarrolla la psicología educativa y sus conceptos básicos, unos de los cuales y de mayor importancia son el aprendizaje y las estrategias didácticas.

En el capítulo 2 se explica la teoría del aprendizaje significativo, que concibe al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje que posee una organización cognitiva interna, mediante la cual interpreta su realidad y le confiere un significado particular.

En el capítulo 3 se trata todo lo relativo al método constructivista, a la metodología jurídica y a la didáctica crítica, que ofrecen un proceso dialéctico, dialógico, analítico, reflexivo, comunicativo y reconstructivo de la realidad, mediante un conjunto de procedimientos y técnicas de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, en el capítulo 4 hacemos una propuesta de reflexión sobre el uso y aplicabilidad de las técnicas y recursos didácticos lúdicos para el aprendizaje significativo del derecho, como resultado de la comprobación de que éstos constituyen estrategias para provocar un aprendizaje significativo de la materia jurídica.

Como lo expuse desde mi protocolo de tesis, la presente constituye mi reconocimiento y agradecimiento a todos mis queridos compañeros maestros de la licenciatura en derecho a quienes dedico esta investigación, proponiéndoles el uso de estrategias lúdicas para provocar un aprendizaje significativo de cada materia jurídica, que constituya una eficiencia terminal en los estudiantes evidenciada en propuestas reflexivas, serias y responsables ante problemas y dificultades presentadas dentro de nuestra sociedad, con la seguridad de que con ello estaremos poniendo nuestro granito de arena para contribuir a la disminución de la corrupción, la inseguridad y la injusticia sociales.

Creo firmemente que es la educación, y sólo ella, el instrumento de cambio social *pro homine*.

Í N D I C E

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1.

Conceptos básicos de la Psicología educativa y la labor docente.

Introducción.....	1
1.1. Psicología educativa	2
1.2. Labor docente	10
1.3. Principios	14
1.4. Métodos de enseñanza	20
1.5. Técnicas de enseñanza	41
1.6. Recursos didácticos	52
1.7. Actividad Lúdica	55
1.8. Tipos de aprendizaje	59
1.8.1. Significativo	60
1.8.2. Mecánico	60
1.8.3. Por descubrimiento	61
1.8.4. Por recepción.....	61
1.8.5. Expositivo	61

Capítulo 2.

Teoría del aprendizaje significativo.

Introducción.....	65
2.1. Estructura cognitiva previa del alumno	68
2.1.1. Significado lógico	71
2.1.2. Significado psicológico	72
2.1.3. Subsunsor	73
2.2. Tipos	82
2.2.1. De representaciones	82

2.2.2. De conceptos	82
2.2.2.1. Proceso de Asimilación	83
2.2.2.2. Proceso de Formación	83
2.2.3. De proposiciones	83
2.3. Principios	85
2.4. Material didáctico significativo	90
2.4.1. Tipos	96
2.4.2. Características	96
2.4.3. Requisitos de uso en un contexto formal	100
2.4.4. Requisitos de uso en un contexto lúdico	102

Capítulo 3.

El método constructivista, la metodología jurídica y la didáctica crítica.

Introducción.....	122
El método constructivista	124
3.1. Definiciones	124
3.2. Etapas	125
3.3. Reglas	133
3.4. Funciones	135
3.5. Principios	137
La metodología jurídica	140
3.1. Definiciones	140
3.2. Etapas	144
3.3. Reglas	149
3.4. Funciones	150
3.5. Principios	152
La didáctica crítica	153
3.1. Definiciones	158
3.2. Etapas	161
3.3. Reglas	162
3.4. Funciones	169

3.5. Principios	173
-----------------------	-----

Capítulo 4.

Técnicas y recursos didácticos lúdicos para el aprendizaje significativo del Derecho.

Introducción.....	182
4.1. Enseñanza tradicional de la ciencia jurídica	183
4.1.1. Modelos educativos actuales	185
4.2. Empleo de nuevas técnicas y recursos didácticos en un contexto lúdico....	193
4.3. Incorporación de las tecnologías de información y comunicación a las técnicas lúdicas.	211
4.4. Análisis de los productos derivados de la técnica de investigación empleada.	225
4.5. Propuesta de uso de técnicas y recursos didácticos lúdicos para el aprendizaje significativo del derecho, como resultado de la comprobación de que éstos constituyen estrategias para lograr un aprendizaje significativo de la materia jurídica.....	252
Conclusiones	257
Bibliografía	267

CAPÍTULO 1

CONCEPTOS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y LA LABOR DOCENTE.

Introducción

El aprendizaje es ante todo un proceso cognitivo que produce un cambio en la conducta humana y potencializa la experiencia. De igual manera, el Derecho constituye un ordenamiento regulador de dichas conductas en la sociedad, por ser instrumento de orden y comunicación social.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del Derecho no sólo es uno de los fines de todo Estado, sino también es un elemento *sine quan non* de su existencia misma. Es una cuestión necesaria y vital para el crecimiento y desarrollo de la sociedad.

Tradicionalmente, el aprendizaje se lleva a cabo en un lugar determinado y mediante métodos y técnicas didácticas convencionales. Aunque actualmente el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC's) nos lleva a analizar y rediseñar nuevos paradigmas educativos para procesos educativos especializados.

Es la psicología educativa, la interdisciplina que mira el escenario del proceso educativo, explicándolo a través de los modelos que se van dictando en el proceso enseñanza aprendizaje y labor educativa.

De ahí la importancia de *empaparnos*, para quienes tenemos el interés docente, de los conocimientos psicopedagógicos necesarios para lograr una labor educativa dinámica, dialogante, participativa y progresista, colocando al alumno en el centro del proceso educativo, pues éste último, ha sido y continuará siendo el importante motivo e inspiración de la educación en cualquier sitio y época del mundo.

1.1. Psicología educativa

El concepto de psicología educativa es una concepción interdisciplinaria que se comprende precisamente dentro de una relación entre la psicología y la educación.

Es la disciplina educativa que se “nutre de la incorporación de conocimientos proporcionados por las tradiciones de investigación y los enfoques paradigmáticos de la psicología (componentes básicos); a partir de ellos y del análisis del contexto y de la problemática educativos, construye su propio *corpus* psicoeducativo a través de actividades de extrapolación..., reflexión, análisis e investigación...Las relaciones que se establecen entre psicología y psicología de la educación son bidireccionales...”¹

Hernández Rojas, nos dice que de acuerdo con Genovard, Gotzens y Montané (1982), a lo largo de la historia de esta disciplina se han dado diferentes acepciones a la misma, entre otras, las que la consideran como²:

- a) Una aplicación de la psicología en general.
- b) Una práctica educativa.
- c) Una aplicación de ciertas tradiciones de la investigación (por ejemplo: La psicología evolutiva, la psicología diferencial).
- d) Un estudio exclusivo del proceso enseñanza aprendizaje.
- e) Una disciplina subsidiaria de la psicología social.

¹Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, Ed. Paidós Educador, México, 2004, p. 54. Véase también: Monroy Farías, Miguel, et. al., *Psicología educativa*, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, 2009, pp. 79 a 81 y 88.

²Ibidem, p. 53.

Aunque es importante señalar, que el concepto y desarrollo de la psicología educativa va a tener diferentes connotaciones, de acuerdo con el país, época y teoría pedagógica en que se le estudie.

Recordemos que la psicología (ciencia en la que se encuentra enmarcada la pedagogía educativa) en sus inicios tuvo como objeto de estudio la conciencia a través de su método de la introspección, y alcanzó su independencia de la filosofía en la segunda mitad del siglo XIX, gracias al trabajo de W. Wundt (1879) sobre la psicología estructuralista. Fue posterior a ésta, con la corriente funcionalista, fuertemente impregnada por la filosofía pragmática, que comienza a desarrollarse la psicología aplicada, uno de sus campos: la educación.

Antaño (aprox. s. XIII y hasta mediados del s. XX), dentro del racionalismo, doctrina filosófica que prevaleció a lo largo de varios siglos y que dominó el pensamiento occidental desde los antiguos griegos, se consideraba que era sólo la razón humana el factor predominante en la determinación de lo que el hombre hacía, considerándolo libre de elegir lo que la razón le dictaba y por ello, enteramente responsable de su conducta. En ese sentido, son razón y voluntad quienes de manera libre deciden y eligen.

Aunque si bien por un lado se decía, que el hombre era un ser esencialmente racional que seleccionaba y conocía las fuentes y razones de su comportamiento y se hacía por ello responsable de sí; por otro lado, se sostenía que era un ser irracional y a veces hasta inconsciente, y que por lo mismo sus impulsos y deseos debían ser refrenados por la fuerza de las sanciones sociales.

Ya en la filosofía de Descartes³ (1596-1650), se postulaba que el hombre actuaba con un mecanismo semejante al de los animales (autómatas) cuyas acciones brotaban como consecuencia de fuerzas internas o externas que

³N. Cofer, Charles, *Motivación y emoción*, Editores Limusa, México, 1997, p. 15.

movían sus músculos. Se sostenía que se podía influir en los *espíritus animales* moviéndolos a través de los *tubos* neuronales, y que eran esos *espíritus* los directamente responsables del movimiento de los músculos. Aunque dicha concepción mecanicista no era suficiente cuando se trataba del hombre, pues éste poseía un alma que actuaba conjuntamente con el cuerpo. Por lo que el alma al razonar y ser racional colocaba al hombre más allá de una concepción física-mecánica.

Más adelante, las ideas del asociacionismo y hedonismo entraron en discusión con el nativismo, que también databan desde la época griega; predominando el que sostenía que el asociacionismo (los contenidos del pensamiento se forman por leyes de asociación) es paralelo al rechazo del nativismo (el hombre tiene ideas innatas pues forman parte de su constitución natural); pues los primeros, argumentaban que las ideas de la mente habían sido adquiridas de la experiencia a partir de comparar nuestra mente al nacer con una *tabula rasa*; en tanto que los nativistas y hedonistas (como Hobbes, 1588-1679), afirmaban que los hombres eran por su naturaleza rivales y antagonistas, toda vez que el deseo natural de todo hombre de alcanzar el placer y evitar el dolor ha de situarlo necesariamente en conflicto con sus congéneres en todo su actuar, pues esas son sus creencias innatas.

Dado que desde el racionalismo se aceptaba la concepción de las ideas innatas, la experiencia supone una ruptura con él. No obstante, finalmente asociacionistas, nativistas y hedonistas terminaron coincidiendo en que las ideas nacen de la experiencia y se combinan por asociación de manera automática, dejando de lado al racionalismo puro.

Pero no todos estaban totalmente de acuerdo, así por ejemplo Immanuel Kant (1724-1804) adoptó en contra de los asociacionistas una psicología de las facultades en las que sentimiento y voluntad se hallaban separados del conocimiento.

También Thomas Reid (1710-1796), en Escocia, adoptó una psicología de las facultades, distinta y de características similares a los motivos, por ejemplo: la voluntad, el coraje y la nobleza son consideradas como realidades intrínsecas al hombre, de manera que con ellas quedará así preservado su carácter racionalista y moral (resurgimiento del racionalismo). Así, al incluir al instinto como fuerza que se halla en el principio de la acción, las nociones motivacionales comenzaron a adquirir fuerza.

Más adelante, a mediados del siglo XIX, con la biología científica (teoría de la evolución), en oposición a la teología (determinación de los acontecimientos por sus propósitos o fines últimos) y al vitalismo (las características de los seres vivos sugieren la existencia de una fuerza metafísica, pues trascienden lo material o lo físico), la supervivencia en un medio en concreto llega a constituirse como una motivación esencial del análisis psicológico de cómo se efectúa la adaptación del ser humano a su entorno natural, otorgándosele un valor funcional.

Y fue a finales del siglo XIX, cuando Sigmund Freud, dada la frecuencia de enfermedades mentales que observaba, desarrolló su teoría sobre la neurosis y la psicosis, que era una teoría sobre fuerzas motivacionales que se encuentran en los instintos. Veía al comportamiento humano como resultado de una fuerza de vida llamada *eros* y una fuerza de destrucción que llamaba *thanatos*.⁴

Como Freud consideraba a las fuerzas de la vida y la muerte como instintos, la base de esta concepción la constituyen, por supuesto, las fuerzas motivacionales que se encuentran en ellos. Es una teoría dinámica de la personalidad, que no puede aceptar una concepción racional de la naturaleza humana.

⁴Ibidem, p. 20.

En su teoría, los impulsos, la ansiedad y el miedo a la pérdida de la autoestima hacen del Ego una especie de campo de batalla, en el que se llega a una especie de compromiso entre las diversas partes en pugna.

El psicoanálisis rompe claramente con las concepciones racionalistas del hombre y dirige la atención lejos del intelecto y en dirección a las fuerzas irracionales, es decir, a una interpretación motivacional del comportamiento. La conducta aquí tiene una función: permite la descarga de las energías motivacionales.

Es en la segunda mitad del siglo XX que la psicología surge como disciplina autónoma de la filosofía y la fisiología, que considera al comportamiento y la experiencia consciente como necesarias para la adaptación del hombre en un medio ambiente concreto. Wilhelm Wundt, en Alemania y E. B. Titchener, en Estados Unidos empleaban el método de la introspección; presentaban estímulos, observaban y describían experiencias, obteniendo los elementos y características más fundamentales de cada una de ellas.

Dentro de esta psicología autónoma, funcional y estructuralista, ocurrieron los principales acontecimientos que marcaron los inicios de la psicología de la educación como disciplina científica y tecnológica; sobre todo en los países occidentales, particularmente Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Suiza, en donde ya se encontraban existentes el asociacionismo y el funcionalismo, además del estructuralismo wundtiano.

Corrientes a las que poco a poco se sumaron la conductista, la gestalista, la cognoscitivista, la psicoanalítica, etcétera, acrecentándose el *corpus* (como lo llama Hernández Rojas) de la psicología educativa.

Cabe comentar, que dentro de esta pedagogía educativa, también considerada dentro de la corriente funcionalista (la conciencia como ayuda en la

adaptación a un hecho concreto), aparece William McDougall, a quien se considera como antecedente en la creación de la teoría de la inteligencia motivacional, no tanto por su énfasis específico en los instintos y organización de los mismos, sino por su insistencia *en la importancia las fuerzas motivacionales dentro del comportamiento del hombre y su adaptación al medio.*⁵

Ahora bien, es dentro de la psicología aplicada que aparece la psicología educativa, cuyo objeto de estudio es el proceso enseñanza-aprendizaje.

En México, la psicología educativa se aborda desde una diversidad teórica metodológica que permite explicar el comportamiento humano en escenarios o situaciones educativos; i. e., da cuenta de los fenómenos que ocurren en el contexto de una persona (educación formal e informal) a fin de proporcionarle estrategias didácticas que le permitan un óptimo desarrollo de sus prácticas educativas y propiamente de su estructura cognitiva.

Nace como especialidad en la Facultad de Psicología de la UNAM en 1971, aún cuando de manera inicial, desde aproximadamente los años 20, ya se impartía como psicología escolar en la Escuela Normal de Maestros. Fue en mis estudios de profesora normalista (1976-1980) que curse las materias de “Psicología I, II, III y IV, en donde se ponderaba el conocimientos de las etapas del desarrollo del niño de acuerdo a la teoría de Piaget, para identificar sus características e intereses ponderables para la enseñanza-aprendizaje.

En Francia, la psicología educativa es considerada como una psicología escolar, relacionada especialmente con la educación elemental y especial, en donde el psicólogo realiza funciones de asesor y orientador. En Estados Unidos prevalece la psicología instruccional o mejoramiento de los procesos enseñanza aprendizaje, en general.

⁵Ibidem, p. 26.

Rojas Hernández, al tratar de la psicología de la educación como una aplicación de la psicología en general, refiere que Pérez Gómez, Coll⁶ (1983) establece que los componentes básicos de la psicología de la educación, se estructuran en tres grupos:

a) **Núcleo teórico conceptual de conocimientos psicológicos** o *corpus* de conocimientos psicológicos. A partir del cual, se extrapolan los que se consideran más valiosos para la situación educativa que se trate. En donde es importante determinar el objeto que se aplica (conocimientos psicológicos), el contexto de aplicación (ámbito educativo) y, los instrumentos de ajuste entre el contexto y la aplicación (que coadyuven hacer práctico el conocimiento psicológico).

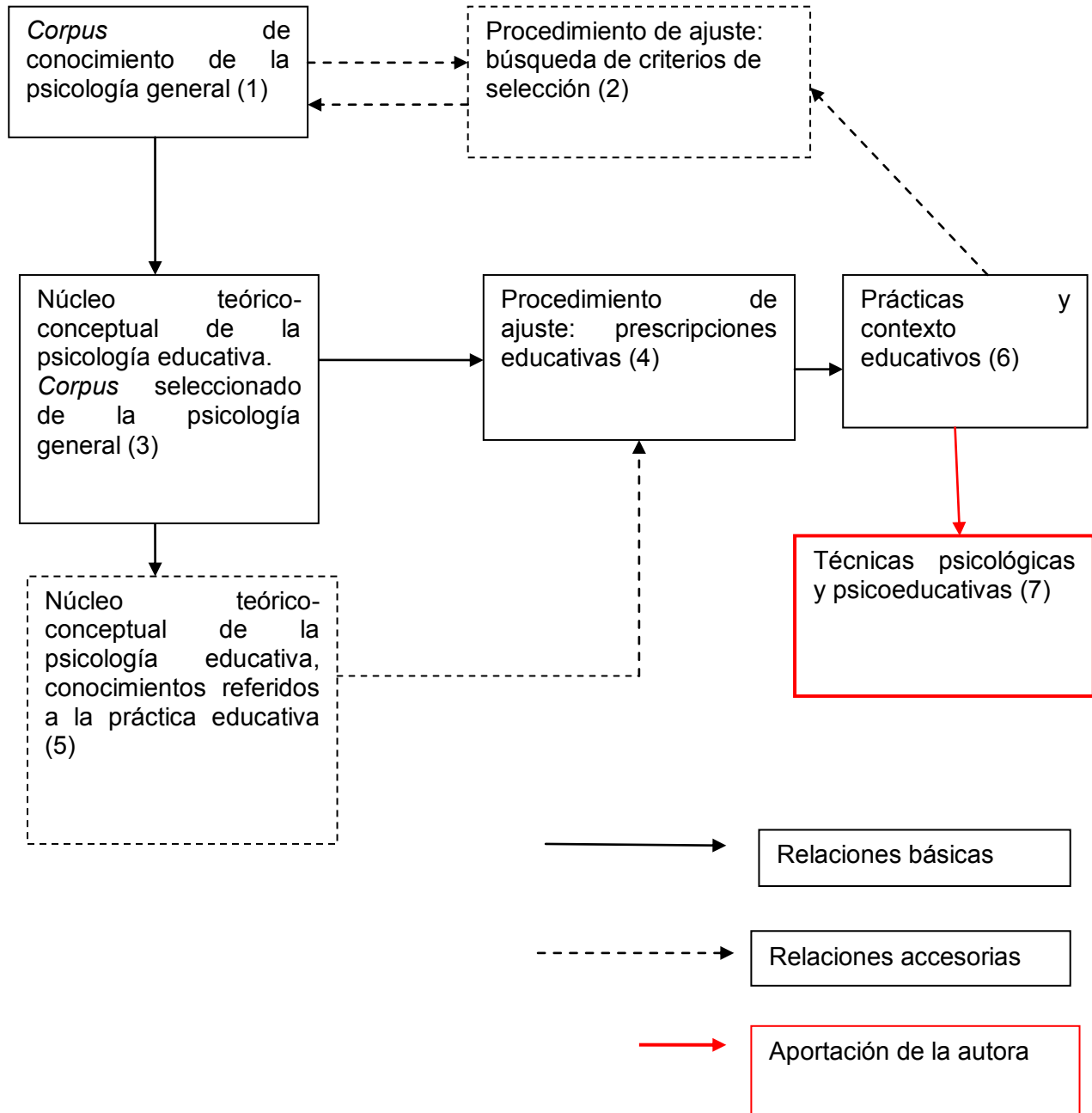
b) **Temas y programas de investigación e intervención.** Con base en el *corpus psicológico* se reinterpretan los conocimientos como recursos de intervención (criterios de selección e interpretación) mediante ciertos procedimientos de ajuste necesarios que funcionan como filtros para constituir un supuesto núcleo conceptual psicoeducativo que finalmente generarán planes de acción para la utilización de esos conocimientos en el ámbito educativo.

c) **Conjunto de métodos, técnicas y procedimientos de tipo tecnológico-instrumental.** Determinados en forma unidireccional por la psicología educativa general. Al igual que los dos anteriores, éstos pueden encontrarse inclinados al enfoque paradigmático de quienes los formulan. Esto es, los conocimientos psicológicos se aplican a ambientes educativos, cuando responden a los cuestionamientos de ¿qué se aplica?, ¿en dónde se aplica? Y ¿cómo se aplica?, ya que el logro de los objetivos dependerá en gran medida de ello.

No es ocioso mencionar, que toda actividad educativa lleva implícita este tipo de consideraciones psicológicas, pues forman parte del diseño de la misma y el procedimiento de ajuste entre lo psicológico y lo educativo.

⁶Hernández Rojas, op. cit., p. 50.

En psicología de la educación, estos elementos interactúan como se muestra en la siguiente figura:



Fuente: Modelo de Hernández Rojas, op. cit., p. 50. Para mayor información Cfr. en Idem, p. 55. En este modelo el Procedimiento de ajuste: búsqueda de criterios de selección (2), es representada como una relación de tipo accesorio.

Aunque a mi parecer y partiendo del diagrama anterior, **el procedimiento de ajuste o búsqueda de criterios de selección del corpus psicológico, en mi opinión no constituyen relaciones de carácter accesorio**, en virtud de que los contenidos psicológicos que se van a seleccionar para el diseño de las estrategias educativas son relevantes y básicos para la práctica educativa.

1.2. Labor docente

Tradicionalmente, se ha considerado al Profesor como el eje central del aprendizaje del alumno.

Sin embargo, en los actuales paradigmas educacionales, sobre todo a nivel universitario, se ha colocado al alumno en el centro del proceso educativo, como el único responsable de su aprendizaje; ejemplo de ello es el constructivismo cognitivo.

No obstante, es importante anotar que en la enseñanza superior, el docente continúa desempeñando un papel importante, no sólo en el logro de los objetivos académicos del alumno, sino también, entre otras, en la adopción de posturas filosóficas, políticas y éticas; así como en la observación, investigación, análisis e interpretación de diversos hechos sociales.

Es por ello, que el papel del docente en la actividad educativa es insustituible y debe realizarse en un ambiente afectivo, de organización y planeación de las actividades instructivas. En donde realmente exista una *comunicación afectiva y efectiva en el aula*.⁷ Recordando que la docencia es ante todo un acto de saber y verdad, de conocimiento ... y de amor.

⁷Sanz Pinyol, Gloria, *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, Ed. Graó, 2005, España, pp. 7 a 26.

Dicha comunicación incluye, entre otras, estrategias de análisis del contexto para adecuar el discurso; de controlación de la expresión corporal no verbal; de la estructuración de un mensaje y; del uso de un modelo de lengua correcto y apropiado. El profesional de la enseñanza necesita ser un buen orador y un buen conversador, amén de ser un buen conciliador, mediador e indiscutiblemente un investigador, pues las habilidades comunicativas no son solo instrumentos de trabajo sino también de desarrollo personal y relación social.

Las actitudes tienen un papel protagónico en la consecución de los fines; la mirada, los gestos, el tono de la voz, el estilo del lenguaje, pueden favorecer la comunicación si son positivos o destruirla si son negativos y naturalmente repercutir en el aprendizaje de los estudiantes. Se ha comprobado, como lo cita Hernández Angarita, Orlando, en su obra *Manual para la detección del delincuente y sospechoso Leyendo el lenguaje corporal*, en seguridad y defensa.com, Colección Seguridad y Defensa, 19, Argentina, 2007, página 17; que la palabra comunica en un 7%, el tono de voz en un 38% y el comportamiento corporal en un 55%, por eso en un ambiente educativo hay que estar pendiente de nuestro lenguaje paraverbal.

La predisposición a la escucha y la empatía transmite apertura y flexibilidad, además de favorecer los vínculos de confianza mutua. Por eso, se sugiere para la mejora de las habilidades comunicativas, las siguientes acciones:

- a) Observar. Porque permite conocer los componentes de nuestra actividad docente (el público, el lugar, la actitud de nuestros interlocutores, etc.) como situación de comunicación, favoreciendo una evaluación y mejora constante, así como la toma de decisiones oportunas durante la e-a.

- b) Planificar. Para seleccionar la cantidad de información y aspectos de nuestra intervención ante el grupo. De esa manera, evitaremos además la improvisación.

c) Practicar. Pues permite concebir toda ocasión de interacción con otros como una oportunidad para ensayar y mejorar nuestra expresión oral, experimentando nuevos recursos visuales y estilísticos.

En ese mismo orden de ideas, por labor docente, se considera a toda actividad educativa en la que el Profesor ayuda, orienta y facilita al alumno estrategias y recursos didácticos para el logro más óptimo de sus objetivos académicos.

De ahí, la importancia de que el Profesor reciba constantemente una preparación y capacitación sobre cuestiones psicopedagógicas y didáctico-tecnológicas para el desempeño de la actividad educacional. Una profesionalización que lo lleve al profesionalismo del ejercicio docente.

Por eso, el perfil profesional del docente, dentro del modelo educativo en el cual se vea inmerso, requiere la satisfacción de características y objetivos tanto institucionales como sociales y afectivos que puedan convertirlos, como así lo denomina Murcio Aceves, en “especialistas en todos los niveles educativos y principalmente en el ámbito universitario de la enseñanza jurídica.”⁸

Dado que el acto educativo es “toda influencia interpersonal que tiende a cambiar el modo en el que otros pueden comportarse o se comportarán. La influencia debe actuar sobre el otro por procedimientos perceptivos y cognoscitivos, es decir por el modo de hacer significativos los objetos y hechos para el alumno.”⁹

Para Murcio Aceves, el “aprendizaje institucional es un proceso complejo, influido por un campo de fuerzas del que no siempre es consciente el profesor y

⁸Murcio Aceves, Rosángela, *Perfil del docente en la carrera de licenciatura en derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México, 2002, Introducción, p. 3a.

⁹Idem.

que no controla más que parcialmente, insistiendo en la finalidad del acto, facilitar el aprendizaje en el alumno, provocando cambios en el comportamiento, mismos que serán medidos.”¹⁰

Señala que los elementos del proceso institucional de enseñanza aprendizaje son¹¹:

a. **Contenidos de enseñanza.** Planes y programas de estudios direccionados al logro de objetivos instruccionales predeterminados.

b. **Métodos de enseñanza.** Herramientas o posturas epistemológicas para garantizar y facilitar la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

c. **Alumnos.** Como los sujetos activos en los que se encuentra centrado el proceso de enseñanza-aprendizaje, que apoyándose en sus conocimientos y habilidades cognitivas, va dando significado a los nuevos conocimientos que les presenta el profesor, los textos, los iguales, las nuevas tecnologías, etc. Los alumnos son la materia a transformar del proceso educativo.

d. **Profesor.** Guía que comparte directamente la experiencia educativa, sea como transmisor de conocimientos o facilitador de estrategias de aprendizaje.

e. **Institución educativa, filosofía y modelo educativo.** Toda institución educativa busca el logro de determinados valores que definan el modelo o estilo educativo que ofertan, considerando el perfil de egreso de sus alumnos.

Esto es, toda labor docente debe ser coherente con el proyecto de formación de la Institución educativa y el perfil de egreso de los alumnos que se pretenda.

¹⁰Idem.

¹¹Ibidem, p. 7.

El papel del docente ya no se reduce a un portador y trasmisor de conocimientos, sino en un director ejecutivo que acompaña a los alumnos en la construcción del conocimiento; y aunque se piense lo contrario, este papel es más activo desde el inicio del curso, en tanto que se tiene que diseñar el plan, los objetivos, los métodos, los recursos y las estrategias pedagógicas más adecuadas. Implica también mantener una relación socioafectiva idónea con cada uno de los integrantes de la comunidad de aprendizaje de que se trate. Su principal desempeño consistirá en poner *enseñas*¹² (marcas, señas) para que el alumno pueda construir su conocimiento.

La labor docente, ya sea en un sistema escolarizado, abierto, a distancia o multimodal, es imprescindible, en tanto que su ausencia en un proceso educativo consistiría en un simple proceso de estudio autodidáctico por parte del alumno.

1.3. Principios

Todas las estrategias, métodos y técnicas de enseñanza, se sujetan a diversos principios didácticos.

Los principios didácticos son aquéllas normas generales a las que debe ceñirse todo acto educativo; de acuerdo con Imídeo G. Nerici¹³, son los siguientes:

1. **Principio de proximidad.** Considera que todo aprendizaje debe partir de lo más cercano a la vida del alumno. Puede darse de lo más cercano a lo más lejano; de lo concreto a lo abstracto; de lo conocido a lo desconocido. Pero en todo caso, parte de los conocimientos que tiene el alumno para la adquisición de otros nuevos.

¹²García, Julieta, frase pronunciada durante la 8ava. Sesión del Seminario Sistemas Educativos Abiertos y Educación a Distancia, impartida en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia CUAED en la UNAM, el 17 de noviembre de 2010.

¹³Nerici, Imídeo G., *Hacia una didáctica general dinámica*, cuarta edición, Buenos Aires, Ed. Kapeluz, Biblioteca de Cultura pedagógica, 1969, pp. 357 a 358.

2. **Principio de dirección.** Todo proceso educativo debe tender a un objetivo claro y preciso, pues es hacia él al que enfocaremos nuestro esfuerzo.

3. **Principio de marcha propia y continúa.** Durante el proceso educacional, deben respetarse las capacidades y habilidades individuales en los alumnos; motivándolo para que dentro de su propio ritmo alcance los objetivos previstos.

4. **Principio de ordenamiento.** Se debe tener y respetar la secuencia de los objetivos de aprendizaje, así como su grado de complejidad, a fin de que el alumno vaya adquiriendo gradualmente el conocimiento previsto.

5. **Principio de adecuación.** Las nociones, tareas, objetivos académicos y en general, el proyecto educativo, deben adaptarse a las necesidades y posibilidades del educando y de la sociedad.

6. **Principio de eficiencia.** Se busca que el alumno obtenga máximos rendimientos con un menor esfuerzo en las tareas, lo que no debe implicar baja calidad en los contenidos, presentación y conocimiento de éstos últimos.

7. **Principio de realidad psicológica.** Las características individuales y la edad “evolutiva” del alumno, se deben tener presentes en el diseño de los contenidos académicos, estrategias y actividades de aprendizaje, así como en el desarrollo de éstas, a fin de respetar la realidad psicológica de todos y cada uno de los alumnos.

8. **Principio de dificultad o de esfuerzo.** Se pretende diseñar estrategias pedagógicas, que coloquen al alumno en el mayor grado de dificultad del objetivo académico, a fin de que realice su máximo esfuerzo en la realización de las mismas. Siempre considerando que debe tratarse de contenidos académicos conocidos para él, esto es, de acuerdo a su madurez cognitiva.

9. **Principio de participación.** Tiende a mantener al alumno en el centro del proceso educativo, ya no como espectador del mismo, sino como participante activo, dinámico y aportante.

10. **Principio de espontaneidad.** En todo proceso de aprendizaje o de enseñanza, se debe motivar la creatividad y la espontaneidad en la realización de las tareas, evitando a toda costa su inhibición, pero direccionándolos al objetivo académico.

11. **Principio de transferencia.** Consiste en tener siempre presente, el fomentar la utilización de conocimientos aprendidos por el alumno en diferentes actividades escolares y aún de la vida personal del estudiante.

12. **Principio de evaluación.** Se considera como útil y necesaria una evaluación continua del alumno, lo que permitirá identificar los contenidos académicos que no se entendieron completamente y es necesario volver sobre ellos. Hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa, como diagnóstico de dificultades.

13. **Principio de reflexión.** Diseño de estrategias didácticas que promuevan la interpretación, la comprensión y la argumentación de los alumnos en los contenidos académicos.

14. **Principio de responsabilidad.** Diseño de estrategias didácticas, contínuas y permanentes a lo largo del proceso educativo, en las cuales se estimule una actitud de compromiso y responsabilidad en las tareas asignadas.

Cabe señalar, que estos principios no son limitativos, podrán siempre enunciarse más, de acuerdo al programa educativo en el cual nos encontremos adscritos. Por ejemplo, en el modelo actual de educación en nuestro país, basado en competencias, el **principio** que subyace es provocar el **desarrollo de los esquemas individuales básicos del alumno**, para que él mismo construya y

reconstruya sus modelos mentales, vinculando el conocimiento a los aspectos importantes de la vida cotidiana. Este principio se concibe como una tutorización del aprendizaje del estudiante, que implica diseñar, planificar, organizar, estimular, acompañar, evaluar y reconducir sus procesos de aprendizaje.

En el ámbito de la educación universitaria pública, un principio es de vital importancia, nos referimos al:

15. **Principio de libertad de cátedra.** El cual tiene sus bases en la libertad que tiene toda persona para expresarse, investigar, enseñar y difundir conocimiento sin censuras ni prejuicios de ningún tipo.

Éste tiene su fundamento en nuestro país, en el artículo 3° constitucional, párrafo VII, que a la letra establece:

“VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, **respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas**; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el Apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y...”¹⁴

(El sombreado es de la autora)

Podemos enunciar como límites a esta libertad, las siguientes:

1. Ausencia de comportamientos, ideas u opiniones contrarias a los principios y valores que nuestra Constitución consagra.

¹⁴Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3°, fracción VII, Secretaría de Gobernación, México, 2009.

2. No confusión de la libertad de expresión con la libertad de enseñar; por tanto, el docente y la Institución educativa deben cumplir con los principios y requerimientos pedagógicos necesarios en toda función docente, cualquiera que sea la modalidad en que se imparta.
3. Respeto a la autonomía intelectual del docente, en tanto sea una posibilidad de estudiar teorías alternas sobre los contenidos de la asignatura, programa o plan de estudios.
4. Respeto a la pluralidad ideológica.
5. Respeto a los contenidos del currículo.
6. Respeto a los derechos fundamentales del ser humano, en tanto base, fundamento y esencia de la dignidad humana.
7. Ausencia de enseñanza religiosa en todo centro educativo, en tanto que la educación es y debe ser laica, sin dogmas religiosos.
8. No transgresión de los derechos de los demás, “por la seguridad de todos y la justa exigencia del bien común”¹⁵, “esclareciendo nuestras ideas sobre lo qué es el otro.”¹⁶

¹⁵Carpizo MaGregor, Jorge, et al., *Moral Pública y Libertad de Expresión*, Jus Res Pública, México, 2008, p. 38.

¹⁶González Covarrubias, María de la Luz, *Apuntes de la clase Técnicas de la Enseñanza del Derecho II*, 10 de noviembre 2010, Posgrado Derecho, UNAM.- Expresa que “Necesitamos tomar conciencia de nuestra filosofía sobre el ser humano, hacer el ejercicio de esclarecer nuestras ideas sobre lo que es el otro, sólo entonces lograremos hacer consciente nuestro pensamiento sobre quién es el alumno, entre quienes se establece la comunicación en el aula, en la vida ... porque al final, nuestra actitud en el salón de clases es un reflejo de quienes somos. La filosofía es una manera de entender quién soy, quienes somos y tener un referente real de para qué estamos aquí. Debemos prepararnos y programarnos para evitar que la crítica en el aula se lleve al campo personal, para que nadie salga agredido. La crítica es una posibilidad de vivir en una sociedad diferente, pero tenemos que construirla aprendiendo a trabajar en equipo.”

También, siempre es menester recordar que todo tipo de aprendizaje debe suscribirse a la dignificación del ser humano, como principio básico en todo proceso educativo. Entendiendo por dignidad, tal y como lo hace Recaséns Siches, en reconocer que el hombre tiene fines propios que cumplir por sí mismo, y que conforme a ello, los hombres se ligan unos a otros conservando en todo momento el carácter de fines autónomos, sin que en ningún momento sea considerado como medio para otros fines; i. e., Este querer *entrelazante* representa a una comunidad de hombres libres que quieren la armonía objetiva social, no individual o concreta.¹⁷ Una sociedad de hombres *librevolentes*, como así la denomina dicho jurista.

Esta concepción también ha sido manifiesta por Carlos Santiago Nino, quien se opone a que se justifiquen instituciones o medidas que impongan sacrificios y cargas no compensables a ciertos individuos que integran una sociedad sin contar con su consentimiento efectivo, sobre la base de que ello redunde en su beneficio, y así son usados para beneficio de otro u otros, marginando así el principio de inviolabilidad de la persona, tratándolo como medio y no como fin, lo que vulnera flagrantemente la dignidad humana.¹⁸

La idea de la dignidad humana, bajo estas nociones, se encuentra unida al principio universal de la igualdad esencial entre todos los hombres.

Concluyo, que no cabe aceptar que bajo una postura de aprendizaje se utilice como medio a un ser humano en investigaciones científicas, pues ello implica atentar contra los principios de libertad y dignidad de las personas.

¹⁷Recaséns Siches, Luis, *Direcciones Contemporáneas del Pensamiento Jurídico, la Filosofía del Derecho en el siglo XX*, Ediciones Coyoacán, México, 2007, Colección Derecho y Sociedad, p. 77.

¹⁸Santiago Nino, Carlos. *Ética y Derechos Humanos. Un ensayo de fundamentación*, segunda edición ampliada y revisada, Buenos Aires, Editorial Astrea, 1989, página 21.

1.4. Métodos de enseñanza

Como punto de partida se retoman con particular interés, las variables presentadas por Gil Rendón¹⁹, que definen a la educación a partir de:

- ✓ Los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Los fines de la enseñanza.
- ✓ Los sujetos (profesores y estudiantes) que intervienen en el proceso.

Pues en toda actividad educativa, la presencia de éstas es de vital importancia. Así tenemos que el método para nuestro autor en cita, es el camino para llegar a un fin.

Por su parte Jorge Witker, explica que el método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas y por eso, en particular, para el aprendizaje del derecho se requiere una metodología que problematice la tarea en la interacción maestro alumno. Esto es muy importante, en virtud de que asume que los legisladores y juristas asimilan la cultura jurídica vigente durante el tiempo que dura su enseñanza aprendizaje en la escuela o facultad de derecho, de la que egresan. Por lo que el planteamiento de problemas los prepara para el juzgamiento de casos.²⁰

¹⁹Gil Rendón, Raymundo, *La enseñanza del derecho y los estudios de posgrado*, p.1, Formato pdf, disponible en http://docs.google.com/Doc?id=dd2cnmzb_ofkf7f3gx&btr=EmailImport&pli=1, consultado 23/03/2009.

²⁰Witker, Jorge y Larios, Rogelio, *Metodología Jurídica*, México, Serie J. Enseñanza del derecho y material didáctico, número 17, 1997, Editorial McGraw-Hill, p. 187.

De los conceptos anteriores, podemos inferir que la palabra método representa la manera de conducir el pensamiento y/o las acciones *para obtener mayor eficiencia en lo que se desea realizar*. Por lo que puede concluirse que es *un planteamiento general de la acción de acuerdo con un criterio delimitado y teniendo a la vista determinadas metas*. Naturalmente, si nuestra meta es el aprendizaje del derecho, consideramos pertinente utilizar como principal método: el de enseñanza o didáctico.

Consideramos al método de enseñanza o método didáctico, como el conjunto lógico y unitario de los procedimientos y técnicas coordinados para dirigir el aprendizaje hacia determinados objetivos. De manera general, se clasifica tradicionalmente al método didáctico de acuerdo a los criterios siguientes:²¹

1. **Forma de razonamiento.** Cuando un objeto es estudiado a través de la deducción, inducción, analogía, comparación, etc.
2. **Coordinación de la materia.** Atiende a la forma en que los hechos estudiados son presentados, ya sea en orden antecedente y consecuente o más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del alumno.
3. **Concretización de la enseñanza.** Hace referencia a la ejecución del acto educativo, en tanto puede ser simbólico (escrito u oral) o intuitivo (experiencia directa con el objeto de estudio).
4. **Sistematización de la materia.** Porque el esquema de clase puede ser rígida o semirígida (también llamada ocasional porque aprovecha la motivación del momento).
5. **Actividades del alumno.** En tanto se desarrollen procedimientos activos o pasivos del estudiante.

²¹Nérici, op. cit., pp. 377 a 375.

6. **Globalización de los conocimientos.** Cuando el objeto se estudia como un eje de interés abarcando un grupo de disciplinas ensambladas y; de especialización, cuando la asignatura es tratada de modo aislada.
7. **Relación del profesor con el alumno.** El cuál puede ser individual (un solo alumno), individualizado (cada tema de acuerdo a las posibilidades del alumno), recíproco (entre pares) y colectivo (un docente para un grupo de alumnos).
8. **Aceptación de lo que es enseñado.** Se distingue entre dogmático (el conocimiento se impone al alumno) o Heurístico (El conocimiento da cuenta de lo que comprende y descubre el estudiante).
9. **Trabajo del alumno.** Puede ser individual, colectivo o grupal y mixto.
10. **Abordaje del tema de estudio.** Analítico y sintético.

Dentro de la segunda clasificación, esto es, del método de enseñanza en cuanto a la coordinación de la materia, a su vez, encontramos a los siguientes:

a) **Método lógico.** Cuando los datos o hechos son presentados en orden de antecedente y consecuente, con base en premisas y antecedentes lógicos, obedeciendo a una estructura de hechos que puede ir de lo menos a lo más complejo, desde su origen hasta la actualidad. Como el caso de la lógica deóntica.

b) **Método Psicológico.** Cuando los datos o hechos son presentados como un orden más cercano a los intereses, necesidades y experiencias del alumno con nexos afectivos. *Se ciñe más a la motivación del momento* que a un esquema lógico, rígido. Preferentemente sigue el camino de lo concreto a lo abstracto. Casi siempre, en el proceso educacional se sugiere que se parta del

método psicológico para llegar a uno lógico, pues se considera como una marcha natural, continua, progresiva y significativa.

Dentro del marco de éste, considero muy importante, tener presente en todo ambiente educativo, entre otros, al método de inteligencia motivacional (MIM), dada su pertinencia en la enseñanza del derecho, pues se nos presenta como una posibilidad de satisfacer las necesidades naturales del alumno para aprender en un clima psicológico de seguridad y confianza y en dónde se reconozca también la importancia de las emociones.

Cabe expresar, que por *inteligencia* entendemos la capacidad que posee el ser humano para elaborar ideas de acuerdo a ciertos parámetros, conocimientos, experiencias, valores y normas que le permitirán la resolución de problemas y mejor adaptación al entorno en el que se desenvuelve.

Siguiendo a Howard Gardner, psicólogo norteamericano, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas y generar productos benéficos y valiosos en una o más culturas, tal y como se cita en el *Congreso Anual 2008, Módulo 2. Dinámica de Grupos*, impartido por Fundación Educa México A. C., EDUCA, México, 2008, p 20. La convierte en una destreza que se puede desarrollar, dependiendo del medio ambiente, la experiencia personal, la educación recibida y a la motivación interna. Manifiesta que de la misma forma en que hay muchos tipos de problemas que resolver también hay muchos tipos de inteligencia, a saber: la verbal o lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal kinestésica, musical, interpersonal, intrapersonal, naturalista, trascendental (sentido de la vida); y con ello funda su teoría de las inteligencias múltiples.

En la inteligencia motivacional, es importante entender que nuestra mente, dirigida por el cerebro, es el instrumento más poderoso para incentivar nuestros estados de ánimo, mismos que de una u otra manera influirán en el logro de nuestros objetivos de aprendizaje. Los estímulos y todas aquéllas circunstancias

vinculadas a la esfera socio afectiva del estudiante van a propiciar la potenciación de la inteligencia del mismo. Así, la capacidad de incentivarnos o motivarnos, es un proceso intelectual, filosófico y psicológico, que decide en una situación dada, con qué vigor y en qué dirección se encauza la energía.

Se trata de lograr que en el aprendizaje, pueda coexistir la inteligencia y la situación motivadora que puedan cambiar la capacidad intelectual en una situación dada, ya sea de manera temporal o incluso definitiva.

El método de la inteligencia motivacional, tiene relación con la teoría de la inteligencia emocional, la teoría del aprendizaje significativo y la teoría de la programación neurolingüística (específicamente de la gimnasia cerebral) pues comparten el mismo objetivo y punto de partida: el aprendizaje a través de estímulos, emociones y carga previa cognitiva del alumno.

Así, en la teoría de la *inteligencia emocional*, defendida por Daniel Goleman, como su principal exponente, se considera que ésta, es la capacidad que nos permite darnos cuenta y ser conscientes de lo que sentimos y por qué nos sentimos así, permitiéndonos desarrollar el autocontrol y resolver los conflictos dentro del aula de forma constructiva, no violenta, sin comentarios que puedan dañar a los demás. Es decir, podemos hacer ponderar en nosotros y en otros una emoción fuerte, significativa, para lograr el aprendizaje, por ejemplo: la afectividad, la confianza, etcétera.

Dicha IE (Inteligencia emocional) esta formada por cinco áreas o componentes de competencia, entre las cuales también *encontramos a la motivación*, como la capacidad para canalizar las emociones que nos permitan conseguir las metas, tales como: la autorregulación, el autoconocimiento, la empatía y las habilidades sociales. Porque un alumno con mayor autoestima, seguramente tendrá más posibilidades de establecer relaciones cálidas, cercanas y confiables con los demás miembros de la comunidad de aprendizaje a que

pertenece, y en virtud de ello podrá involucrarse mejor en la construcción de los conocimientos ya sea en grupo o en forma individual.

De igual manera, en el aprendizaje significativo, el alumno aprende lo que le interesa porque está vinculado con su propia experiencia y desarrollo, con aquéllo que le es significativo. Por lo que no debemos preocuparnos, técnicamente hablando, por cómo enseñar, **sino cómo facilitar el proceso de aprendizaje al alumno**, de subsunción entre las ideas nuevas y las previas del estudiante.

David Paul Ausubel, uno de los más fuertes representantes de la *teoría del aprendizaje significativo*, plantea que un contenido puede tener mayor sentido cuando está relacionado con conocimientos ya existentes en la estructura mental del alumno, por eso, en el proceso de orientación del aprendizaje es de vital importancia conocer la madurez cognitiva del alumno; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como su grado de asimilación.

En este mismo esquema, con Richard Bandler, como uno de sus creadores, surge la Programación Neurolingüística (PNL), que consiste en crear ideas y construir realidades y aprendizajes de una manera ecológica y metódica a partir de técnicas en que se relacionen el cuerpo, la mente y el lenguaje. Pues es mediante la reprogramación mental (neurotransmisores y caminos neurales –hábitos-) que podemos crear aprendizajes más eficaces o acelerados, como algunos los llaman.

La Gimnasia Cerebral, una de sus aplicaciones, en escenarios educativos y mediante la aplicación de ejercicios apropiados y sencillos, nos va a permitir un aprendizaje integral, usando todo el cerebro en conjunción con el cuerpo, por medio de las imágenes, sonidos y sensaciones propias que se producen internamente en el cerebro a través de representaciones mentales, provocando que los objetivos trazados se logren de una manera más plena y humana, de mayor calidad y significatividad.

Una vez anotada la diferencia entre inteligencia motivacional, inteligencia emocional, aprendizaje significativo y programación neurolingüística, específicamente de la gimnasia cerebral, es importante precisar, que todo método que se emplee en la construcción de conocimiento, requiere de una planeación previa de clase y dinámica del grupo, ya que en la medida que definimos los propósitos, contenidos, estrategias de aprendizaje, metodología, recursos y tiempos a seguir, estamos controlando todo el proceso de aprendizaje, lo que seguramente nos ayudará a no improvisar y motivar asertivamente a nuestros alumnos.

Para Murcio Aceves, el proceso educativo debe ser analizado en conjunto con la situación escolar y su contexto sociológico. Reconoce que los modelos educativos cumplen con un papel de puente entre la teoría y los datos empíricos (realidad), constituyendo un instrumento básico para la información y quehacer en el escenario educativo. Clasifica²² a los modelos educativos en los siguientes:

I. Como aportaciones conductistas a la tecnología educativa:

a) Conductismo Pavloviano o conductismo clásico. Denominado así por su creador Iván Petrovich Pavlov (1849-1936), quien centra su estudio en el comportamiento de los seres vivos como una respuesta a los estímulos ambientales mediante un mecanismo de asociación en donde el organismo reacciona ante diversos estímulos.

“Pavlov supuso que la repetición de las asociaciones entre estímulo incondicionado y el estímulo condicionado ocasionaba la formación de nuevas conexiones en el cerebro”²³, provocando lo que él llamo la generalización del estímulo, es decir, responder a una variedad de señales similares al estímulo

²²Ver Murcio Aceves, op. cit., p. 11.

²³ Universidad Tecnológica de México, *Marco conceptual para la práctica docente*, Ediciones INITE DE LA UNITEC, México, 2002, p. 20.

condicionado original, o bien, causando una discriminación del estímulo cuando se desea que el organismo responda solo a un estímulo específico. Asimismo se puede causar la inhibición de un reflejo mediante un estímulo inhibitorio y también la extinción del mismo.

Dentro del proceso educativo, su aplicación se da fomentando respuestas deseadas en relación con estímulos dados para ello. Burrhus Frederic Skinner, confirma este modelo con su teoría de conductismo operante, en donde incluye la variante de que un *estímulo reforzante* se producirá después de la respuesta y no antes ni simultáneamente a la misma. El aprendizaje se observará en la modificación de la respuesta no del estímulo.

Murcio Aceves, señala como ejemplos, la instrucción programada y el enfoque instructivo basado en objetivos de aprendizaje.²⁴ Los cuales deben ser terminales, con secuencia de contenidos, dosificación de tareas, registro continuo del proceso de aprendizaje y reforzadores de aprendizaje.

b) **Tecnología educativa o diseño instructivo.** Cuyo principal exponente es Robert M. Gagné (1916-2002), quien retomando los principios conductistas y aplicándolos a los principios de las teorías cognitivas, centraba el aprendizaje en los procesos o condiciones internas (aprendizaje previo del sujeto) como la motivación y una actitud de confianza, que van a intervenir en el proceso educativo y las externas (que van a reforzar el aprendizaje, como la instrucción). Así como en el conductismo de Pavlov los estímulos eran externos y posteriores a la respuesta como instrumentos reforzadores, en este modelo es intrínseco y se orienta a la futura respuesta.²⁵ Identifica seis aspectos del aprendizaje que deben considerarse en todo diseño instruccional: Actitudes, habilidades motoras, información, actividades intelectuales y estrategias cognoscitivas. Murcio Aceves,

²⁴Ibidem, p. 13.

²⁵Gagné, Robert M. y Leslie J. Briggs, *La planificación de la enseñanza Sus principios*, México, Trillas, 2002, pp. 19 a 21.

pone como ejemplo el “primer programa de enseñanza asistida por ordenador EAO de 1958, dirigido a la enseñanza aritmética binaria y promovida por la empresa IBM abriendo la posibilidad del uso de la informática en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula.”²⁶

II. Como implicaciones de la Gestalt en las corrientes cognitiva y constructivista.

c) Gestalt o Teoría del aprendizaje social²⁷. Este paradigma, agrega al conductismo la cognición y la emoción además de la conducta. Es decir, consideran que el aprendizaje es el desarrollo de nuevas ideas, y que estas no surgen de un proceso estímulo-respuesta sino del contexto total, incluso físico de la persona, generando así un procesamiento cognoscitivo de la información. Implica que sea el mismo alumno el que construya de manera activa su conocimiento, vinculando el nuevo con el anterior, lo que produce que deje de ser un receptáculo por asociación de impresiones sensoriales y construya sus propias ideas. De este modelo surgen la teoría constructivista y el aprendizaje significativo, entre otros.

La teoría de la Gestalt, tiene a Max Wertheimer, Wolfgang Köhler y Kurt Koffka²⁸, como sus máximos exponentes, y su principal interés supone el estudio de la percepción y las leyes que rigen su organización en la estructura cognitiva, afirmando que se aprende en forma global ya que las percepciones y cogniciones son grandes unidades de elementos, antes que observarse como relaciones entre un estímulo y una respuesta.

Señalan que se aprende en cualquier ámbito, pero éste se encuentra determinado por los procesos perceptuales que se basan en postulados

²⁶Murcio, op. cit., p. 15.

²⁷Pozo, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Ediciones Morata, Madrid, 1999, p. 170.

²⁸UNITEC, op. cit., pp. 77 a 79.

generales, tales como: Relaciones parte todo (la percepción de un elemento es afectada por la estructura de la que forma parte); figura-fondo (percepción de totalidades); experiencia presente (la nueva reorganización de los elementos de la percepción modifica la anterior) e; isoformismo (se refiere a la relación 1 a 1 que hay entre los campos cerebrales y la experiencia, por lo que las percepciones son reflejo directo de la estructura organizacional del cerebro); teniendo como principios o leyes del aprendizaje a la pregnancia (todo lo que se percibe adopta la mejor forma posible), cierre (las áreas cerradas o semicerradas son percibidas como unidades); proximidad (los elementos que se encuentran cercanos en el tiempo o espacio se perciben como conjuntos); disposición objetiva (cuando se percibe un tipo de organización existe una tendencia a conservarla, aún cuando los elementos originales hayan desaparecido) y; destino común o continuidad (cuando los elementos parecen agrupados entre sí con una secuencia, estos se perciben con una dirección continúa).

Afirman que la resolución de problemas en general y el aprendizaje se relaciona con la restructuración del campo perceptual, que se expresa en el *insigth*, o cambio súbito de la organización de los elementos del problema, permitiendo dar solución al mismo.

d) John Dewey y la Educación progresista.²⁹ Contempla a la educación con un sentido de reforma social, es decir, como una constante organización o reconstrucción de la experiencia, íntimamente vinculada con la comunidad y con la comunicación, cuya función social estriba en el crecimiento, dirección y control de la sociedad. Parte de que los conceptos en que se formulan las creencias son construcciones humanas, primero de naturaleza fisiológica y luego por medio de la educación, tienen una función instrumental y están relacionadas con la acción y adaptación del medio.

²⁹Dewey, John, *Democracia y Educación. Introducción a la Filosofía*, Traducción de Lorenzo Luzuriaga, Madrid, Morata, 1995, p. 73.

e) **David Ausubel y el aprendizaje significativo.**³⁰ Sostiene que los conocimientos se adquieren por recepción, integrando el contenido de nuevas estructuras cognitivas con estructuras cognitivas previas.

f) **Jerome Bruner, la búsqueda disciplinar y el aprendizaje por descubrimiento.**³¹ Explica que la buena instrucción comienza por conectarse con las representaciones (percepciones) actuales que tienen los estudiantes respecto del tema, conforme progresan generan mejores conexiones a través de diferentes modos de representar el conocimiento existente y extienden este conocimiento a aspectos nuevos en el tema. Defiende que el aprendizaje exige la comprensión por parte de quien aprende y no la realización de acciones que no entiende.

g) **Jean Piaget y el desarrollo del aprendizaje.** Postula que “el aprendizaje consiste en la adaptación del individuo a su ambiente social.”³² Considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea.

e) **Lev S. Vygotsky y la construcción de la persona desde la educación.** A través de la teoría sociocultural, sustenta que el individuo ve determinado su aprendizaje por las condiciones sociales, históricas y culturales, dado que una generación transmite a otra, saberes y contenidos valorados culturalmente, que se expresan en los distintos niveles sociales. “... siguiendo la línea de Marx y Engels, el mecanismo del cambio evolutivo del individuo halla sus raíces en la sociedad y la cultura.”³³ Plantea que los procesos evolutivos no

³⁰Araújo, Joao B. y Clifton B. Chadwick, *Tecnología educacional Teorías de la Instrucción*, segunda edición, Paidós Educador, Barcelona, 1993, p. 17 y s.s.

³¹Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, José Luis Linaza (Comp.) Ed. Alianza, segunda ed., México, 1986, p. 19. También Véase UNITEC, op. cit., pp. 128 a 131 y 161 a 166.

³² UNITEC, op. cit., pp. 202 a 213.

³³Vygotsky L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1999, pp. 26 y 139.

coinciden con los procesos del aprendizaje, pues el primero de ellos es más lento, llamando a esta secuencia la *zona de desarrollo próximo*.

e) Procesamiento de la información humana en el aprendizaje y la memoria. En esta postura se tiende al constructivismo, porque se enfatizan las estructuras cognoscitivas construidas por los alumnos. Aquí el aprendizaje implica el procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información.³⁴

Esta teoría surge a raíz de la crítica al paradigma conductista dado en los años cincuentas, el surgimiento y desarrollo de la tecnología en los Estados Unidos (después de la posguerra) y, la aparición de un nuevo lenguaje formal o gramática generativa de Chomsky (describe y explica procesos cognitivos complejos a través de un sistema de reglas internas); sus principales exponentes son Poggioli y A. Navarro, quienes sostenían que sí era posible estudiar la conducta no observable (procesos de pensamiento o resolución de problemas). Utilizaron como analogía la relación mente-computadora. Dado que los procesos intelectuales son el resultante de la operación de varios sistemas sensoriales, de memoria y respuesta. Describen los almacenes de la memoria, la forma de recuperar la información y fortalecer el recuerdo.

Se parte para la captación y el procesamiento de información, de dos elementos centrales: La atención selectiva (ya sea porque es más perceptible que otros –aspecto físico- o más significativo –aspecto contenido-; o bien, serial –se atiende un solo elemento- o paralela –se atiende simultáneamente dos elementos con una pérdida mínima de información-) y la memoria (registro sensorial a corto plazo, el reconocimiento, la atención, el ensayo de mantenimiento, el de elaboración, la recuperación de la información y a largo plazo –organizada en esquemas-), lo que dará paso a una respuesta.

³⁴Sastre, Genoveva y Moreno, Monserrat, *Descubrimiento y construcción de conocimientos*, Barcelona, Gedisa, 1999, pp. 70 a 91. Véase también Op. cit., nota 23, pp. 93 a 116.

Entendiendo por esquema una organización activa de experiencias pasadas, procesadas en tres fases: entrada → proceso → salida.

En la enseñanza puede ser aplicada para la presentación de contenidos y métodos (lógicamente organizados) para que el alumno integre en su memoria a largo plazo los contenidos dados, que le sean fácilmente recuperables en la solución de problemas similares. Ello en un ambiente de seguridad psicológica con los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje y Las habilidades intelectuales del alumno.

III. Como el humanismo en la educación

j) **Teoría Humanista de Abraham Maslow.** Fue uno de los mayores exponentes en la teoría psicológica de la motivación, misma que propuso en su obra "*A Theory of Human Motivation*" en 1943. Este autor formuló así mismo, una jerarquía de necesidades humanas y sostenía que conforme se satisfacen las necesidades más básicas, los seres humanos desarrollan necesidades y deseos más elevados. Sostiene que la persona debe ser estudiada en su contexto interpersonal y social considerándola como la fuente principal del desarrollo integral.³⁵

Los anteriores modelos, en opinión de la suscrita, se comprenden en los cinco siguientes, de acuerdo con Hernández Rojas:

1. El conductista. En donde se debe distinguir entre el llamado condicionamiento clásico pavloviano y el denominado condicionamiento operante. El primero de ellos, tomo como recurso metodológico su "teoría de la actividad nerviosa superior" que "Consiste básicamente en el apareamiento de estímulos incondicionados (EI, que producen respuestas reflejas, automáticas) y

³⁵González Garza, Ana María, *El enfoque centrado en la persona*, Trillas, 2008, pp. 111 a 113.

condicionados (EC, que adquieren cierto poder evocador de las respuestas reflejadas por la asociación frecuente con los primeros, para producir respuestas condicionados (EC, Que adquieren cierto poder evocador de las respuestas reflejadas por la asociación frecuente con los primeros, para producir respuestas incondicionadas (RI, reflejas, fisiológicas) y condicionadas (RC, aprendidas, similares a la RI) respectivamente.”³⁶ Esto es, en el condicionamiento clásico, *el aprendizaje es una respuesta condicionada*, por las relaciones temporales de los estímulos que lo anteceden. En el condicionamiento operante, lo importante son las conductas que no son evocadas de forma automática por los estímulos antecedentes, que ocurren deliberadamente, y que vienen a ser estímulos reforzadores, que son los que controlan la conducta.

2. El humanista. Se le reconoce como una tendencia ecléctica que atiende el estudio socioafectivo, las relaciones interpersonales y las de valores en el campo educativo. Cuyos principios se han acuñado de la experiencia clínica y reflexión crítica. Se identifica como un proceso terapéutico de formación, reconstrucción y reaprendizaje en los actos educativos escolares. El padre de este movimiento fue Maslow, quien elaboró toda una teoría sobre los procesos integrales de las personas a partir de concebir a la personalidad humana como una organización o totalidad que está en continuo proceso de desarrollo³⁷.

3. El cognitivo (procesamiento de información). Nace a partir de los trabajos de Piaget, Bruner y Ausubel que lanzaron duras críticas a la psicología educativa, en especial hacia el paradigma conductista.

Es un enfoque que se encarga de describir y explicar las representaciones mentales, y el papel que éstas desempeñan en la producción y desarrollo de las

³⁶Hernández Rojas, op. cit., p. 85.

³⁷Ibidem, p. 102.

acciones y conductas humanas³⁸, como un problema lejano al nivel biológico y más cercano del sociológico o cultural.

Es un paradigma contemporáneo con un amplio abanico de posturas al interior.

4. El constructivista psicogenético (piagetiano). Se considera un conocimiento instrumental, como una estrategia metodológica para construir la epistemología genética. Su autor partió de las preguntas acerca de ¿qué es el conocimiento y cómo es posible que el hombre conozca su realidad? con la pretensión de darles una respuesta científica, centrándose en observar el proceso en el que ocurren las transformaciones y el desarrollo del conocimiento desde una perspectiva diacrónica, y ya no únicamente estudiar el estado final, en el adulto, como producto de dichas transformaciones; debiendo llevarse a cabo tanto en el plano histórico del devenir del hombre como en el ontogenético para contar con una visión global del problema. Para Piaget el sujeto de estudio es un sujeto epistémico. Es decir, un “sujeto abstracto, a través del cual le interesa describir lo más general y universal de los sujetos humanos concretos”³⁹.

5. El sociocultural (vigotskyano). Defendió un planteamiento marxista de la psicología sociocultural, afirmando que el problema pedagógico estaba contenido en su propio núcleo teórico. Influenciado por el materialismo dialéctico, postula que la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico, en una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. Es decir, en esta relación intervienen dos formas de relación social: “a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio (sus congéneres, las prácticas socioculturalmente organizadas, etc.) y, b) Los

³⁸ Ibidem, p. 121.

³⁹ Ibidem, p. 176.

artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. Así, es el medio sociocultural el que pasa a desempeñar un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto (en ese sentido se adhiere al materialismo dialéctico), pero en definitiva, este no recibe pasivamente su influencia, sino que activamente la reconstruye.”⁴⁰

Como se observa, en los modelos de Murcio Aceves y Paradigmas de Hernández Rojas, no se acota el modelo constructivista jurídico pedagógico de Cáceres Nieto, que resulta en mi opinión, también aplicable para la enseñanza del derecho. El cual quedaría incluido, en los modelos de Murcio Aceves, dentro de las Implicaciones de la Gestalt en las corrientes cognitivas y constructivistas; y en los paradigmas de Hernández Rojas, en el Cognitivo.

Tampoco se acota, el modelo del funcionamiento cognitivo eficiente, aplicado actualmente en las llamadas escuelas del futuro.

Por considerar que estos enfoques paradigmáticos tienen su propia y peculiar epistemología, me permito mencionarlos como modelos psicopedagógicos que explican en específico un proceso educativo del aprendizaje del derecho. Así tenemos que:

A) El constructivismo jurídico pedagógico de Cáceres. Afirma que el proceso de enseñanza, especialmente la jurídica, debe llevarse a cabo mediante la integración de varios métodos, sin que ello implique sincretismo sino complementariedad, siempre y cuando aquéllos fomenten una enseñanza activa participativa. Dejando claro, que “el conocimiento no se transmite desde el exterior sino que es construido por el propio sujeto cognoscente a partir de sus sistemas cognitivos previos.”⁴¹

⁴⁰Ibidem, p. 220.

⁴¹Cáceres Nieto, Enrique, *Hacia un modelo de Institución Nacional para la protección y promoción de los derechos humanos del siglo XXI*, CNDH, 2007, pp. 121 y 122.

Parte de que el proceso educativo es un sistema, y como todo sistema tiene una estructura u organización, que es condición imprescindible de todos los sistemas autodirigibles, pues ésta es la que permite responder al objetivo y funcionamiento del sistema mismo. De igual manera, sostiene que una de las propiedades de la teoría general de sistemas consiste en poder aplicar los mismos principios a otros sistemas diferentes (sociales y organizacionales) para poderlos explicar (isomorfia).

En dicho *sistema* educativo, a cada uno de sus elementos se le denomina *Holón*, como menciona Cáceres, cuya “identidad es producto de su relación con el resto de los elementos del sistema con el cual interactúa”.⁴² Expresión que puede comprenderse mejor a la luz de la palabra *gestalt* que se caracteriza como la configuración de un grupo de elementos percibidos como formando parte de un total organizado; y de esa manera diremos que un holón forma parte de una *gestalt* porque es uno de sus elementos.

Buscándose como producto final un carácter comportamental, basados en procesos cognitivos que pueden ser inducidos por los *outputs* (información que sale del sistema procesado a partir de cualquier input inicial sin intencionalidad definida, como una sentencia) y *outcomes* (información que sale del sistema que busca producir efectos específicos en el exterior del sistema, como un programa de gobierno) a partir de un *Input* (*ítem* de información que ingresa al sistema, como podría ser una demanda).⁴³

Entonces, el éxito de una comunidad de aprendizaje va a depender de las interacciones de cada uno de los holones (alumnos) que en la misma desarrollen las actividades que les correspondan, transformando la información que cada uno lleva (estructura cognitiva previa) al interior del sistema para que una vez

⁴²Ibidem, p. 40.

⁴³Cáceres Nieto, op. cit., pp. 41 y s.s.

procesada produzca una nueva información (aprendizaje). Pero este proceso educativo no debe entenderse como mero aprendizaje conceptual desvinculado de las tareas de la organización educativa, sino en íntima vinculación con la misma. Pues en todo sistema educativo, se enfatiza que el aprendizaje debe ser siempre un puente entre la teoría y la práctica.

Coincido con Cáceres Nieto, en que también los principios de la TGS pueden aplicarse a sistemas sociales en el ámbito de la educación, porque finalmente son organizaciones que responden a objetivos sociales determinados, tales como: enseñanza, investigación y difusión de la cultura.

Sánchez Pérez, al respecto opina:

“El fundamento ontológico para recurrir a la teoría y concepción de los sistemas; aunque ya no lineales, sino dinámicos y complejos, es que en la actualidad la realidad social se caracteriza por una interacción e interdependencia cada vez más creciente entre los conceptos técnicos ligados a la producción, los procesos económicos, los procesos políticos y sociales, y los procesos culturales.
...”⁴⁴

Pues también considera que la teoría de los sistemas es una herramienta muy usada para estudios del futuro, sobre todo en la construcción de escenarios con una concepción sistémica de la realidad.

Dentro de esta TGS se ubica a la teoría de juegos, cuya importancia en un proceso educativo, entre otras, será entender que los problemas característicos en una actividad económica son idénticos a los llamados juegos de estrategia.

⁴⁴ Véase Garduño Ochoa, Raúl, *Prospectiva para todos Working Papers 1 Prospectiva Política*, FCPyS, UNAM, México, 2008, pp. 16 y 17; consultado el 15 de octubre del 2010, en: <http://ciid.politicas.unam.mx/semprospectiva/dinamicas/workingpapers/wp1.pdf>

B) Funcionamiento cognitivo eficiente. Actualmente, este nuevo modelo se está aplicando en las llamadas “escuelas del futuro” o inteligentes. En éste escenario educativo, la institución educativa es considerada como una organización empresarial inteligente en la que las inteligencias individuales se desarrollan con eficacia y brillantez. Lo consiguen por el modo de estar organizadas, por los hábitos de colaboración que establecen, por el clima estimulante, por el atractivo de un proyecto,...”⁴⁵

Pero además, se le implementa para que sea una Institución educativa con sistemas de ayuda inteligente, mediante la integración de tecnologías, reutilización de información y sistemas expertos o inteligencia artificial.

Roy Pea, pedagogo de la Universidad de Harvard, usa el término inteligencia, en sentido lato, para referirse simplemente al funcionamiento cognitivo eficiente, mismo que se potencializa mediante los elementos de su entorno, i. e., la persona más su entorno.⁴⁶

Este es el principio rector de funcionamiento de la Universidad Inteligente. Lo que equivale a la siguiente fórmula:

Persona + su entorno

Porque como se verá, constituye un verdadero sistema en funcionamiento, a la manera que antes ya explicamos en el modelo de Cáceres Nieto.

⁴⁵BLOG UNI>ERSIA, Studium, Universidad y Nuevas tecnologías; Consultado el 20 de noviembre de 2009, en: <http://studium.universiablogs.net/un-nuevo-buscador-inteligente> y en: http://es.wikipedia.org/wiki/Wolfram_Alpha

⁴⁶Perkins, David, *La escuela inteligente, Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*, Ed. Gedisa, Barcelona, 1997, p. 135.

Esto es, en todo sistema es posible distinguir una organización, que es una condición imprescindible de todos los sistemas autodirigidos, pues sin ella no hay posibilidad de dirección ni quién responda por el objetivo. La teoría sistémica sostiene que es posible encontrar una serie de principios predicables a todo tipo de sistema (al igual que postula Fritjof Capra), incluyendo el conceptual, constituyendo así una metadisciplina o manera de percibir el mundo, una manera de organizar los *ítems* que percibimos del mundo. La importancia de la sistémica radica en que es la elaboración de modelos generados a partir de nuestra percepción de la realidad, por los cuales nos explicamos nuestro entorno, y en su caso, mediante este mismo modelo, buscamos como incidir en el mundo y en la construcción cognitiva propia.⁴⁷ Lo que nos dará como resultado, la siguiente fórmula:

$$\text{Persona} \quad + \quad \text{su entorno} \quad = \quad \text{funcionamiento} \\ \text{Cognitivo eficiente}$$

A partir de esta idea de la Universidad Inteligente, como un sistema educativo, Gavriel Salomón, Investigador de la Universidad de Arizona, aportó la idea de la inteligencia o cognición repartida, después de muchos años de análisis

sobre el papel que desempeñan las tecnologías en el aprendizaje. Junto con Tamar Goblenson y David Perkins⁴⁸, establecieron la diferencia entre:

1. los efectos **con la** tecnología. Como la habilidad que se adquiere cuando disponemos de la tecnología, v. gr.: comunicarnos por twitter.

⁴⁷Ibidem, p. 134.

⁴⁸Ibidem, p. 136.

2. los efectos **de la** tecnología, consistente en el aprendizaje que queda cuando dejamos atrás los instrumentos tecnológicos; v. gr.: una presentación de *power point*, que nos permite hablar con mayor fluidez, porque se apoya en los textos de las mismas y ello implica ser más claros para el auditorio.

Determinaron que ambos fenómenos son parte de la persona, constituyen parte de su entorno.

El entorno son los recursos físicos, sociales y simbólicos que se hallan fuera de la persona, participa en la cognición no solo como fuente de suministros y receptor de productos sino como vehículo del pensamiento. Es verdaderamente una parte del pensamiento. El entorno en un sentido real, sostiene parte del aprendizaje que se encuentra en la mente del estudiante.

El cuaderno en la postura convencional es el escenario del pensamiento (donde se plasma) y el receptáculo del aprendizaje, podría decirse que se piensa con y por medio del cuaderno. Una persona más su entorno-cuaderno, ahora computadora -, recurso disponible, es lo que aprendió.

Enfatizándose que no es donde se encuentra almacenada la información, o si está dentro o fuera del cráneo, sino las características de acceso al conocimiento que en cada caso se requiere; clase de conocimiento de que se trata, cómo se representa, cuán rápido puede recuperarse, etcétera. El mejor lugar será, aquel que permita mejores características de acceso a la persona en su entorno.

Por ejemplo, en el decir de Howard Gardner y Dennis Wolf, el uso de la calculadora no reduce la habilidad aritmética, pues brindan la oportunidad de un modelo de aprendizaje centrado en la persona más el entorno, pues al permitir a los alumnos el manejo de cifras elevadas facilita a los alumnos dedicarse a la comprensión de otras facetas más importantes de las matemáticas; lo mismo

sucede con las bases de datos, entornos tutoriales, sistemas para dibujar por computación, etcétera. Así, la Universidad Inteligente, sienta su base teórica-pedagógica a partir de la persona y su entorno, teniendo como principal metodología la inteligencia o cognición repartida, y su implementación con sistemas de ayuda inteligente, mediante la integración de tecnologías y reutilización de información. Es de anotarse, que en mi opinión, este modelo requiere una amplia y seria reflexión antes de ser aplicado en la labor educativa de nuestro país.

De lo antes comentado concluimos que la metodología para la enseñanza del derecho es basta y de su aplicación dependerán las estrategias didácticas previstas por el docente para el logro de los objetivos.

1.5. Técnicas de enseñanza

Las técnicas didácticas o técnicas de enseñanza son variadas y múltiples. También se les puede llamar estrategias didácticas. Su utilización depende del método en que se encuentran inmersas, el objeto de estudio y el entorno del alumno.

En el concepto de tecnología educativa, se engloban todas las técnicas, como un conjunto estructurado que se aplican para la obtención de productos o resultados de una determinada ciencia. “Es el conjunto de técnicas dirigidas a conseguir los resultados derivados, no de una sola ciencia sino de todas las ciencias que tienen algo que ver con la intervención educativa en la medida en que sobre ella se aplican, con objeto de generar procesos de “aprendizaje” para que los sujetos de la educación desarrollen modelos de conducta personal y social.⁴⁹

⁴⁹Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, Diagonal Santillana, Madrid, 1985, Tomo P-Z, p. 1908.

Podemos definir a las técnicas didácticas, como las estrategias estructuradas y organizadas por el docente a través de las cuales alcanza un determinado objetivo académico: que el alumno construya el conocimiento; por otro lado, matizan la práctica docente ya que tienen una estrecha relación con las características personales y habilidades profesionales del docente, con las del grupo, las condiciones físicas del aula, los contenidos y el tiempo para lograr los objetivos previstos.

Para María del Pilar Hernández, se entiende por técnicas de la enseñanza "el conjunto de procedimientos que se utilizan para lograr con eficacia metas grupales y que tienden, además, a optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje fuera y dentro del aula.

La técnica es el diseño, es el modelo congruente y unitario que se forma sobre la base de diferentes modos, a partir de los cuales se pretende que un grupo funcione, sea productivo y alcance otras metas más. La integran una serie de diferentes movimientos concretos (tácticas) con una estructura lógica que le dan sentido."⁵⁰

Tradicionalmente las técnicas didácticas se aplican en ámbitos formales y serios, dejando de lado el aspecto lúdico, pues se considera que éste solo debe considerarse en la enseñanza básica pero de ninguna manera en la enseñanza superior.

En opinión de la suscrita no existen técnicas específicas para la enseñanza del derecho, pues todas y cada una de ellas, incluso las lúdicas, previa planeación y diseño de las mismas, nos permitirán alcanzar los contenidos jurídicos propuestos dentro y fuera del aula.

⁵⁰Hernández, María del Pilar. *Didáctica aplicada al derecho*, Editorial Porrúa y UNAM, México, 2008, p. 65.

Para Pérez Juárez, la instrumentación didáctica tiene un papel decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual las técnicas pueden adoptar dos modalidades:⁵¹

- ❖ La actividad informal, tipo juego

- ❖ La actividad formal o trabajo propiamente dicho.

Comenta que el uso predominante de una de ellas o de ambas depende mucho del estilo de coordinación del profesor, de las características del grupo en el proceso educativo o de la iniciativa de los participantes; no obstante, para introducir a los estudiantes en el trabajo grupal se pueden utilizar múltiples juegos que ofrezcan vivencias gratificantes.

Considero que las técnicas didácticas lúdicas no necesariamente corresponden a una actividad informal. A manera de propuesta y en forma general, podemos clasificar a las técnicas didácticas formales en:

a) Técnicas didácticas en un contexto serio o no lúdico, a las que tradicionalmente se han utilizado y se utilizan hasta la fecha en el proceso educativo: tales como: exposición, dictado, biográfica, exegética, cronológica, círculos concéntricos, efemérides, interrogatorio, argumentación, diálogo, discusión, debate, seminario, estudio de casos, enseñanza de lenguas, resolución de problemas, demostración, experimental, investigación, redescubrimiento, tarea dirigida, estudio supervisado, mapas mentales, mapas conceptuales, redes conceptuales, lluvia de ideas, fichas bibliográficas, etcétera.

⁵¹Pansza G., Margarita, et. al., Operatividad de la didáctica, 12va. Edición, Gernika, México, 2009, pp. 57 y 58.

b) Técnicas didácticas en un contexto lúdico, denominadas así porque para su aplicación y aún cuando se trate de técnicas formales, se crea un ambiente referido al juego y a un tema de conocimiento determinado; tales como, loterías, dominós, corridos, ajedrez, memoramas, maratones, programas radiofónicos, etcétera.

Un ambiente lúdico va a permitir al estudiante sentirse en un ambiente de libertad, seguridad y afectividad, lo que va a permitirle potencializar su sociabilidad, creatividad y espontaneidad auténticas; todos ellos, elementos que forman la estructura del juego.

El juego, en muchas ocasiones ha sido considerado como algo frívolo, que solo es cosa de niños; pero en ambientes educativos de educación superior puede permitir aprendizajes significativos. Ejemplo de ello, son los trabajos de grandes juristas que le han dado a su obra un contexto lúdico, pues quién no recuerda al “*Derecho Procesal en serio y en broma*”⁵² de Don Alcalá Zamora y Castillo; “*La suspensión en materia administrativa*”⁵³ asimilándola al juego de los “encantados” del Maestro Góngora Pimentel y; “*Un cuento como introducción*”⁵⁴ para la enseñanza de los medios de impugnación fiscales del jurista Sánchez Pichardo.

Planear una estrategia educativa lúdica, nos va a permitir el desarrollo de habilidades cognitivas de los estudiantes en un escenario de placer y relajación natural y ponderará además la creatividad, la invención, los descubrimientos y las teorías.

⁵²Alcalá Zamora y Castillo, Niceto, *Derecho Procesal en serio y en broma*, Ed. JUS, México, 1978, Publicaciones de la Escuela Libre de Derecho, pp. 1 y s.

⁵³Sánchez Pichardo, Alberto C., *Los Medios de Impugnación en materia Administrativa*, Editorial Porrúa, México, 1997, pp. 40 y s.

⁵⁴Góngora Pimentel, Genaro. *La suspensión en materia administrativa*, octava edición, Editorial Porrúa, México, 2004, pp. 1 a 25.

El juego es de gran trascendencia en el desarrollo de una estrategia didáctica.

“El juego se deriva del latín *jous* que significa: gracia, chista, donaire, diversión, es cualquier ejercicio creativo, actividad física o mental a que recurre el niño o el adulto, sin más objetivo que encontrar entretenimiento y solaz”⁵⁵

Pero para cada sujeto los intereses lúdicos cambian.

“Los intereses lúdicos giran en torno al juego. El término latino *ludus* significa: juego, pasatiempo, esparcimiento.”⁵⁶

El juego democratiza todas las relaciones sociales, fortalece la autoestima, el control de sí mismo ante dificultades y fracasos, la responsabilidad, el sentido de colaboración y trabajo en equipo. Influye en la moral ya que es una práctica basada en reglas y principios; reflejan además, la forma de organización de los hábitos emocionales, mentales y sociales, pero sobre todo, permite acelerar el desarrollo cognitivo, filosófico y creativo.

Diversos juristas y filósofos han usado el juego como una técnica para estudiar un fenómeno o concepto jurídico; por ejemplo, Alf Ross, menciona que las reglas de los juegos, como el de ajedrez, puede ser tomado como un modelo simple del fenómeno social, en donde casi todas las acciones individuales interaccionan y tienen un significado en relación con un conjunto de reglas comunes. “Dichas acciones constituyen un todo significativo y guardan la misma relación entre sí que movida y contramovida”⁵⁷

⁵⁵Rodríguez Estrada, Mauro, *Creatividad en los juegos y juguetes*, en Editorial Pax, México, 1995, p. 9.

⁵⁶Ibidem, p. 10.

⁵⁷Ross, Alf, *Sobre el derecho y la justicia*, (trad.) Genaro Carrió, Eudeba, Buenos Aires, 1997, p. 36.

A medida que el hombre se acerca a la edad madura, el juego le implica además de una búsqueda, una terapia y el control de retos; por eso, su inclusión en escenarios educativos no debe desdeñarse por prejuicios *a priori* que lo consideran ocioso o informal.

El juego es tan importante en el desarrollo del ser humano y en cualquier actividad educativa, que ha dejado de ser considerada como una actividad inútil o mero pasatiempo. Motivo por el cual desde el 20 de noviembre de 1989 el derecho al juego, al descanso, al esparcimiento y las actividades recreativas, está reconocido en el artículo 31 de la Convención Sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas, ratificada en 1990 por México (otorgándole el carácter de norma suprema en nuestro país), considerándose tan fundamental como la salud, la seguridad o la educación misma. Pero a cualquier edad, el juego favorece el desarrollo de la motricidad, la percepción sensorial, las facultades intelectuales, la adquisición de hábitos y normas de comportamiento, habilidades individuales y sociales. Pues además, a través del juego se pueden expresar sentimientos de toda índole.

Estoy convencida y he corroborado, que el uso planeado de técnicas de la enseñanza en un contexto lúdico, pueden ser útiles, pertinentes y plausibles en el proceso educativo del derecho, pues entre otras, nos permitirá distinguir como se expresa el cerebro de cada uno de los integrantes de la comunidad de aprendizaje de que se trata, provocando un diseño más empático para el intercambio de información y comunicación, lo que dará lugar a un ambiente de seguridad, confianza y respeto para aprender significativamente.

Nos permitirá que la educación cumpla con sus misiones estructuradas en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales, pilares del conocimiento, que corresponden a determinados tipos de competencias prácticas para la vida diaria: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Es

ahí donde radica la necesidad de los materiales lúdicos, en tanto que para el docente debe existir un quinto pilar: aprender a hacer aprender.

Para Vigotsky, el juego que únicamente produce placer es el que realmente resulta interesante y satisfactorio para uno. Pero todo juego debe tener reglas; afirma: “no existe juego sin reglas”⁵⁸

En el juego, al respetarse las reglas de conducta, se constituye un vínculo de socialización; sirve para estimular la creatividad y permiten proyectar los conflictos interiores proporcionando posibilidades para superarlos. Planeado como técnica didáctica lúdica puede producir un conocimiento significativo.

Existen diversas tácticas de aprendizaje para el conocimiento de diversos contenidos; por ejemplo, en la teoría del procesamiento e información humana, como estrategia de aprendizaje se pueden utilizar las tácticas o técnicas dirigidas por memoria (para almacenamiento y recuperación de información) o por comprensión del significado de ideas y sus interrelaciones,⁵⁹ en ambientes lúdicos.

a) Dentro de las técnicas de ensayo por memoria tenemos a:

- **Ensayo.** Que consiste en repetir muchas veces –en silencio o en voz alta– una parte de la información, por ejemplo: los conceptos jurídicos.
- **Mecanismos Mnemotécnicos.** Usado para aprender y recordar ítems individuales de información, tales como una idea expresada en un texto. Primero, se provee un texto con ítems aparentemente desvinculados y desorganizados; segundo, el contenido se amplía a través de asociaciones con información más familiar o significativa; tercer, se proveen claves codificadas con el material a ser aprendido; quinto, se procura la recuperación de la información.

⁵⁸Vygotsky, op. cit., pp. 144 a 146.

⁵⁹UNITEC, op. cit., p. 101.

- **Rimas, acrónimos y acrósticos u oración mnemotécnica.** En esta técnica se toma la primera letra de cada palabra o ítem que se pretende aprender y se forma una nueva no necesariamente con significado.
- **Método de la palabra gancho.** Su mayor aplicación se encuentra en el aprendizaje de listas, asociando la lista de ítems con ganchos de memoria, ejemplo: justicia con Alicia, equidad con Caridad, ... para finalmente hacer interactuar los ganchos e ítems a recordar.
- **Método Loci.** Similar a la anterior, aquí los objetos que están en determinados lugares sirven como ganchos de memoria, de tal manera que al recorrer de manera imaginaria y secuencialmente el lugar, se vaya recuperando el ítem codificado con la imagen del objeto, por ejemplo: salón con derecho, sillas con bien común, pizarrón con las fuentes materiales y formales, etc.
- **Método de la palabra clave.** Aparece en 1975, para aprender vocabulario de lengua extranjera. Primero, se aísla la parte de la palabra en lengua extranjera que al pronunciarla suena como una palabra real en lengua materna, siendo ésta la palabra clave; palabras que se asocian interactivamente de manera acústica y al mismo tiempo por un imagen visual asociada al sonido de la palabra clave; por ejemplo: Derecho con *Diritto*, la palabra clave será con Dir de Der en lengua materna.
- **Esquemas organizados.** Son estructuras de información que son fácilmente recordadas, basadas en lugares, tiempos, ortografía, sonidos, imaginaria o categorías semánticas; por ejemplo: utilizando la técnica del árbol: en órganos, plantas, animales, ciudades, etc.

b) Por comprensión, tenemos a:

- **Auto interrogatorio.** Es una táctica de aprendizaje dirigida por la comprensión, consistente en autoformularse preguntas sobre el contenido a aprender, bajo diferentes condiciones: 1. De acuerdo con la cantidad de conocimiento previo que el interrogador tiene acerca del tópico, pues mientras más sabe sobre el tema habrá mejores condiciones para formular preguntas; 2. Cantidad de conocimiento metacognitivo que el interrogador haya compilado, para determinar si sus preguntas podrán ser de conocimiento –teórico- o de aplicación –práctico; 3. La claridad de las instrucciones, las cuales deberán ser precisas y detalladas sobre cómo elaborar preguntas; 4. La cantidad de práctica que tenga el estudiante y; 5. La duración de cada sesión.

- **Tomar apuntes.**

Como ejemplo de lo anterior, se citan los siguientes:

1) Palabras gancho para los conceptos básicos del derecho bursátil:

Valores	→	colores
Oferta pública	→	túnica
Intermediación	→	canción

2) Palabras gancho para recordar el nombre legal de la entidad financiera encargada de proteger a los usuarios del sistema financiero en México:

UNEIFACYRU

“Unidades especializadas de las instituciones financieras de atención de consultas y reclamaciones de los usuarios”

3) Adivinanza jurídica en materia fiscal:

Deber u obligación,
gran tema de discusión;
si cuando entrego mi dinero
un beneficio debo recibir entero.

(Las contribuciones)

4) Acróstico:

Sobre las unidades especializadas de las instituciones financieras de atención de consultas y reclamaciones de los usuarios.

Únicas en su ramo son
Esperanza de los usuarios,
Intereses patrimoniales constituyen
Fuente de su creación;
Atención directa
Con las partes,
Y función preconciliatoria;
Representan a la institución crediticia
Únicamente para la solución de reclamaciones.

5) Composición:

RÉQUIEM DE UN CURSO DE PEDAGOGÍA
SONATA EN DO MAYOR PARA PLUMA Y PAPEL^{Kw777}

ESCRITO POR ALIVALDI



LLEGO EL CURSO AL FINAL
Y NOS HACE RECORDAR
QUE LA REFLEXIÓN Y ACCIÓN
AL MUNDO PODRÁN TRANSFORMAR.

ESO LO MENCIONA FREYRE
ESO LO MENCIONA FREIRE
EN SUS CARTAS A QUIEN
PRETENDE ENSEÑAR



JUGAR NECESITA UN HOMBRE
PARA PODER DESCANSAR
PUES ES MEDIANTE EL PLACER
QUE EL HOMBRE PUEDE APRENDER.

ESO LO DICE ARISTÓTELES
ESO LO DICE ARISTÓTELES
EN SU OBRA LA POLÍTICA
EN CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN.

TENER PRESENTE AL ENSEÑAR:
HACER LO QUE SEA POSIBLE,
LO QUE SEA OPORTUNO
Y TODO EXCESO EVITAR.

ESO LO DICE ARISTÓTELES
ESO LO DICE ARISTÓTELES
EN SU OBRA LA POLÍTICA
EN CONDICIÓN DE LA EDUCACIÓN.

ENSEÑAR NO EN QUE PENSAR
SINO COMO PENSAR
PUES ES EL HACER
LO IMPORTANTE A EDUCAR.

ASÍ LO DICE ALAIN
ASÍ LO DICE ALAIN
EN SUS CHARLAS
SOBRE EDUCAR.

RENOVACIÓN DE GRUPO
SOBRE LA PERSONAL
POR LA EDUCACIÓN SERÁ
UNA NECESIDAD SOCIAL.



COMO LO DECLARA DEWEY
COMO LO DECLARA DEWEY
EN DEMOCRACIA
Y EDUCACIÓN.

UNA INTELIGENCIA COMÚN
EMOCIONAL E INTELLECTUAL
ES SIEMPRE LA ESENCIA
DEL CONTROL SOCIAL.

COMO LO DECLARA DEWEY
COMO LO DECLARA DEWEY
EN DEMOCRACIA
Y EDUCACIÓN.

MIRAR DE FRENTE A LA LUZ
TENER COMO MODELO AL BIEN
POR TODA NUESTRA VIDA
ASÍ SIEMPRE GOBERNAR TAMBIÉN.

LA REPÚBLICA DE PLATÓN
LA REPÚBLICA DE PLATÓN
CONSTANCIA HARÁN
DE ESA RAZÓN.

DIALÉCTICA COMO MÉTODO
PARA LLEGAR A LA VERDAD
CON GRAN COMPROMISO
Y TOTAL RESPONSABILIDAD.

LA REPÚBLICA DE PLATÓN
LA REPÚBLICA DE PLATÓN
CONSTANCIA HARÁN
DE ESA RAZÓN.

ESTAS SON ALGUNAS
TEORÍAS PEDAGÓGICAS
PARADIGMAS IDEALES
POLÍTICO-SOCIALES.

LLEGO EL CURSO AL FINAL
Y NOS HACE RECORDAR
QUE LA REFLEXIÓN Y ACCIÓN
AL MUNDO PODRÁN TRANSFORMAR.



RÉQUIEM DE UN CURSO DE PEDAGOGÍA
SONATA EN DO MAYOR PARA FLUYA
PAPEL K^w777
EN DOS MOVIMIENTOS CON CORO Y
ORQUESTA:
1º MOVIMIENTO: ALEGRO
2º MOVIMIENTO: RÉQUIEM

DIRECTOR DE ORQUESTA: MTRO.
ANTONIO CASTILLO SANDOVAL
COMPOSITORA: ALICIA RENDÓN LÓPEZ
(ALIVALDI)
CORO: BRILLANTÍSIMOS COMPAÑEROS
CONCIERTO DE PRIMAVERA DEL 2010.
SALA DE CONCIERTOS: AULA No. 9 DE
POSGRADO
CIUDAD: UNIVERSITARIA

1.6. Recursos didácticos

Este término es polisémico toda vez que su uso es indiscriminado. Se puede delimitar su significado, de la manera siguiente:

- ❖ En sentido restrictivo, éstos se usan como apoyos de enseñanza aprendizaje, refiriéndonos a ellos como materiales o instrumentos didácticos varios, ya sean impresos, visuales, sonoros, tecnológicos, etc.
- ❖ En sentido amplio, generalmente se identifican a éstos con los medios de enseñanza, esto es, como intervinientes en el proceso didáctico, ya sea como método educativo o soporte relacional de éste.

Estos materiales cumplen diversas finalidades educativas; desde un enfoque unidireccional se han delimitado a instrumentar la tarea docente, a estructurar los aspectos metodológicos y organizativos.

En términos generales, podemos decir que las características básicas de los recursos didácticos en general, son:

- a) Estar disponibles en el lugar y momento que se requieran.
- b) Sostener el contenido (hablado, escrito, gráfico, icónico) del currículo.
- c) Tener legibilidad.

Para algunos pedagogos, como Nérci, los recursos didácticos son materiales didácticos, cuya función es sustituir a la realidad, representándola de la mejor forma posible, de modo que facilite su objetivación para el alumno. Para Monroy Farías, son aquéllos medios y recursos que facilitan el proceso sistematizado y global de instrucción estimulando la función de los sentidos y facilitando con ello el apropiado aprendizaje.

Para otros juristas como María del Pilar Hernández, los recursos didácticos son “el conjunto de materiales y/o recursos físicos de los cuales se auxilia el docente para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.”⁶⁰

Para la suscrita, los recursos didácticos son los medios instru-mentales con que cuenta el docente para sus estrategias didácticas, por lo que sus uso debe estar dirigido a un objetivo; pueden ser de todo tipo: ambientales, electrónicos, materiales, mentales, etcétera. Tienen una función innovadora, motivadora, estructuradora de la realidad, configuradora de la relación cognitiva, facilitadora de la acción didáctica y formativa.

Los recursos didácticos convencionales o tradicionales como el pizarrón, gis y el borrador, han sido actualmente remplazados, al impactar las TIC’s al sistema educativo, por las computadoras, la multimedia, el internet, etcétera.

⁶⁰Hernández, op cit., pp. 106 y 107. Véase también: Monroy Farías, op. cit., p. 516 a 518.

El alcance de los recursos didácticos está condicionado por el recurso en sí mismo, es decir, en cómo está estructurado el mensaje a transmitir; así como por el nivel de simbolización; los estímulos y transferencias que se propicien y; por la intencionalidad del docente o diseño curricular, entre otras.

La finalidad del material didáctico, en lo general es:

- ✓ Aproximar al alumno a la realidad de lo que se quiere aprender y aprehender, para que se tenga una noción más exacta de los hechos o fenómenos estudiados.
- ✓ Facilitar la comprensión y percepción de los hechos y de los conceptos.
- ✓ Contribuir a la fijación del aprendizaje.
- ✓ Desarrollo de habilidades específicas.
- ✓ Optimización de los tiempos de las estrategias educativas.
- ✓ Despertar y retener la atención.
- ✓ La comprensión de las relaciones entre las partes y el todo.
- ✓ Hacer la enseñanza más activa y concreta.
- ✓ Reducir el nivel de abstracción para la aprehensión de un mensaje.
- ✓ Facilitar la comunicación entre los participantes de una comunidad de aprendizaje.

Aunque hay que recordar, que el material didáctico, en el nuevo paradigma de las escuelas del futuro, se ha transformado y ha dado paso a lo que los pedagogos llaman “entorno del alumno”. Proyecto educativo patrocinado por la empresa Microsoft⁶¹, en donde los recursos didácticos (v. gr. computadora) son parte de la inteligencia del alumno. Lo que es muy discutible y polémico.

⁶¹Tecnosord, Noticias e informaciones de la comunidad sorda e ILSES, Consultada el 23 de noviembre de 2009, en: <http://www.tecnosord.com/2007/11/09/secundaria-12-esta-en-programa-mundial-escuelas-innovadoras/>

Cfr. Solo son doce en el mundo, las llamadas escuelas del futuro, ubicadas en Helsinki, capital de Finlandia; Suiza, Francia, Alemania, Irlanda, Reino Unido, Hong Kong, Katar, Canadá, Brasil, Chile y en Hermosillo, Sonora en México; y todas ellas forman parte del Programa Mundial Alianza por la Educación, iniciativa de Microsoft.

1.7. Actividad Lúdica

Así se denomina a toda actividad que está referida al juego y que tiene como característica necesaria ser placentera, con finalidad en sí misma.

Constituye un vehículo para el logro significativo de contenidos conceptuales.

El juego en la actividad educativa ofrece la posibilidad al alumno de ser y encontrarse activo durante el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se divierte, investiga y construye su conocimiento individual y social.

Pero no siempre la actividad lúdica responde a los objetivos didácticos o académicos, por lo que su uso debe ser diseñado y planificado como todas las demás estrategias educativas, para que se alcance un desarrollo físico, intelectual, social y emocional. Esto es, una actividad de aprendizaje afectiva y efectiva, realmente significativa para el estudiante.

Recordemos que los principios básicos para la realización de actividades son:

- a) Que efectivamente sean realizadas (vivas) por los estudiantes.
- b) Diversificadas para que comprendan todos los estilos de aprendizaje.
- c) Diversificada para que con una misma actividad se logren varios objetivos curriculares.
- d) Que tengan sentido del logro.
- e) Que sean posibles (Pedirle cada estudiante en su nivel) para que no sean improductivos.

A través del juego, como se ha comentado con anterioridad, se permite reproducir la realidad transformándola según los propios gustos y necesidades, proporcionando al mismo tiempo, la forma para mitigar la rigidez de una técnica

didáctica tradicional, angustias, tensiones y viene a ser una válvula de escape de experiencias negativas y dolorosas.

Para algunos autores⁶², la propuesta platónica es la primera teoría o paradigma pedagógica, que se encuentra en la obra "*La República*", específicamente en su capítulo VII, mejor conocido como la *alegoría de la caverna*, en donde bajo un principio de juego, entre otros, explica que se forman individuos (no solo hombres sino también mujeres) para gobernar por medio de la educación. Entiende a la educación como el camino para llegar al conocimiento, a la luz. Y se establece que en ninguna disciplina debe aprender el hombre libre por medio de la esclavitud, sino que debe educarse jugando y así podrán también conocer mejor para que está dotado cada uno de ellos.

De igual manera, cuando Aristóteles señala que el juego es principalmente útil en medio del trabajo, pues el hombre que trabaja tiene necesidad de descanso y el juego no tiene otro objeto que el procurarlo, da a la actividad lúdica una gran importancia en la educación, pues menciona que es mediante el placer como se aprende, pues el "juego proporciona y afloja el espíritu y le procura descanso mediante el placer que causa."⁶³

Pues a través de una pedagogía del ocio para la creatividad y el cultivo del espíritu, señala que la educación debe ocupar los tiempos de ocio. Se debe recordar que el trabajo para los griegos no existía pues esta era una ocupación de esclavos.

⁶²Castillo Sandoval, Antonio, *Apuntes de la clase Teoría Pedagógica*, 16 y 18 de febrero de 2010, Posgrado Derecho, UNAM.- Señala que esta propuesta platónica, es al mismo tiempo, una teoría del conocimiento que pretende la formación de las personas que se van a encargar de los asuntos de Estado, a determinada edad, con *areté* –excelencia- (de madurez, experiencia y trabajo). Es una *paideia*: ideal griego de educación. Para que el gobernante sea sabio, virtuoso y ... piadoso.

⁶³Aristóteles, *Política*, Carlos García Gual (Introducción), Patricio de Azcárate (Traducción), ed. vigésima cuarta, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 2007, p. 181.

Refiere que para la educación musical se requieren esencialmente tres cosas: "primero, evitar todo exceso; segundo, hacer lo que sea posible, y, finalmente, hacer lo que sea oportuno."⁶⁴ Tres elementos, que en opinión de la suscrita, son necesarios tomar en cuenta en todo tipo de instrucción y educación.

Cabe mencionar, que fue K. Groos⁶⁵, quien realizó las primeras investigaciones sobre el juego, observando primero, el juego de los animales, y posteriormente el de los humanos. Llevándolo a crear su teoría del preejercicio, que sostiene que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento. El juego consiste en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de las funciones.

El placer que proporciona el juego, es la motivación para que el alumno participe activamente en las estrategias pedagógicas, sin temor al error o a la frustración. Permite un aprendizaje por descubrimiento y es, en sí mismo, un motivo de ello, asimismo, incentiva la creatividad e invención.

En una actividad lúdica-educativa se vinculan dos aspectos que de primera vista parecieran contradictorios: En el juego transformamos al mundo exterior conforme a nuestros deseos (desde el interior) y, en el aprendizaje transformamos nuestros esquemas mentales (mundo interior) para adaptarnos mejor a nuestra realidad (mundo exterior). Por eso, en opinión de la suscrita, mediante el juego como estrategia didáctica, el alumno desarrolla su capacidad de construir, en un ambiente de libertad, nuevos conocimientos más significativos, no solo al descubrirlos y comprenderlos, sino acaso al crear, inventar y proponer nuevos significados y aplicaciones en su vida personal, social y académica.

Cuando uno planea, diseña y emplea estrategias didácticas lúdicas, es pertinente tener en consideración y estar conscientes de los valores que a través de ellas se filtra y fomenta a los alumnos.

⁶⁴Ibidem, p. 195.

⁶⁵Zapata, Oscar, *Juego y aprendizaje escolar*, en Editorial Pax, México, 1989, p. 20.

Para Bruner, “el juego es un modo de socialización que prepara para la adopción de papeles en la sociedad adulta ...un medio para poder mejorar la inteligencia, según alguno de los usos que de él hacemos.”⁶⁶

Es innegable el valor del juego y las actividades lúdicas en un contexto educativo, aunque en la práctica el reconocimiento de ellas no es perceptible. Jiménez Ruíz, precisa que:

“Debemos recordar que en el contexto de las teorías de la elección racional, la teoría del juego se destaca por poseer una metodología prospectiva. Los modelos estratégicos que se desarrollan en la teoría del juegos requiere de representaciones matemáticas, de técnicas de negociación y un amplio conocimiento del método deductivo, Las matemáticas en la teoría de juegos requieren de una elevada sofisticación interpretativa.”⁶⁷

De igual manera, Fernández Ruíz, pondera el uso de las herramientas de la teoría de juegos en el análisis de cuestiones económicas a la manera de *juegos de estrategia*, convencido de que la interacción estratégica presente en juegos como el ajedrez o el póker también se encuentra presente en muchas situaciones financieras. El enfoque de teoría de juegos, explica:

“... es útil para analizar un rasgo esencial en muchos comportamiento económicos y sociales ... analiza situaciones en que las decisiones que toma una persona pueden afectarla de manera muy distinta dependiendo de las decisiones de otras personas. Es decir, existen otros tomadores de decisiones, actuando conforme a sus propios deseos, que debe ser considerados. Existe un conjunto de “jugadores”, y las decisiones de todos

⁶⁶Bruner, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, en: El niño: Desarrollo y proceso de construcción de conocimiento, Antología, México, SEP/UPN, 1994, p. 213.

⁶⁷Garduño Ochoa, op. cit., p. 41.

ellos, conjuntamente, determinan qué resultado obtendrá cada uno.”⁶⁸

Por otra parte, sucede igual en el aspecto médico, en donde por ejemplo: la *ludoterapia* (del latín *ludus*, juego y del griego *therápeia*, tratamiento), se basa “en el empleo del juego como medio capaz de hacer que el individuo aprenda a comprenderse mejor a sí mismo y a los demás, a través de la descarga de sus sentimientos sin temor al castigo”.⁶⁹ Es una técnica ampliamente difundida para preservar y estimular la salud emocional y física; fue usada por Freud en el psicoanálisis para niños y posteriormente en los adultos, para erradicar problemas como el alcoholismo, delincuencia juvenil, etc.

1.8. Tipos de aprendizaje

Para poder identificar los diferentes tipos de aprendizaje, se hace necesario partir de la premisa de que la estructura cognitiva del alumno, esto es, el cúmulo de sus conocimientos previos, es el elemento principal que incide en el aprendizaje del alumno, y va a propiciar una mejor retención y comprensión de la información nueva.

Para Hernández Rojas, la **estructura cognitiva** es “una red de conceptos y proposiciones jerarquizadas por niveles de inclusión, abstracción y generalidad, que es organizada por campos de conocimiento. En realidad, esta estructura cognitiva es un cúmulo de lo que genéricamente se denominan los <<conocimientos previos>> (CP) y, ...”⁷⁰

Por ello sostiene que las diversas variedades de aprendizaje se pueden distinguir básicamente a través de dos dimensiones, tal y como lo hizo Ausubel:

⁶⁸Fernández Ruíz, Jorge, *Teoría de juegos, su aplicación en economía*, segunda edición, Colegio de México, México, 2010, p. 15.

⁶⁹ Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, op. cit., Tomo H-O, p. 1276.

⁷⁰Ver Hernández Rojas, Gerardo, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Ed. Paidós Educador, México, 2006, p. 86.

A) La primera, se refiere al modo en como la información nueva que el alumno aprende se incorpora a su estructura cognitiva o conocimientos previos. Aquí se identifican dos tipos de aprendizaje:

a. Repetitivo, también conocido como mecánico o memorístico: El aprendizaje llevado a cabo de esta manera, se convierte en un proceso mecánico, pues la nueva información se incorpora de manera insustancial, arbitraria, inestable y generalmente, sin sentido alguno en la estructura cognitiva del alumno.

Es la mejor manera para acumular conocimiento nuevo al margen de los conceptos previos, acumulándose en la memoria de forma aislada, por breve tiempo y con pocas posibilidades de uso, ya que al carecer de comprensión, interpretación y sentido claro, se imposibilita su aplicación para formular nuevos significados o para resolución de problemas.

Motivo por el cual se sostiene que de esa información nueva, no existe comprensión, ni interpretación alguna por parte del alumno y muchos menos puede ser catalogada como fuente discursiva o de argumentación.

b. Significativo: La información nueva se *ancla* a la estructura cognitiva del alumno, es decir, con algún (s) concepto (s) o proposición (nes) estable de su conocimiento previo, pertinente semánticamente, para que ambas informaciones, la previa y la nueva, interactúen y se establezcan de manera permanente y central en la estructura cognitiva del alumno, que le permita generar a partir de un concepto personal, nuevos sentidos al mismo. Se considera, fuente discursiva y de argumentación.

En este tipo de aprendizaje se construyen nuevos significados que necesariamente desarrollan la estructura cognitiva del alumno, mediante los mecanismos de diferenciación progresiva o reconciliación integradora.

B) La segunda, se refiere al tipo de instrucción que el alumno recibe, aquí encontramos los siguientes:

a) Por recepción: La información nueva se presenta al alumno de forma final y en esa forma el alumno lo incorpora a su estructura cognitiva. Ello en virtud, de la carga académica que en breves periodos de tiempo escolares el sujeto cognoscente debe aprender, alimentado también por una enseñanza explicativa expositiva (que también produce aprendizajes significativos, como se acota en el punto 2.4. del presente).

b) Por descubrimiento guiado o aprendizaje receptivo guiado: Mientras que el alumno, de forma autónoma, realiza sus actividades de descubrimiento, en todo momento recibe el apoyo, asesoría, tutoría o guía del docente a cargo. En este tipo de aprendizaje se observa una coparticipación entre el alumno y el docente en la construcción conjunta de los productos, conocimientos o contenidos que el sujeto cognoscente deberá aprender. La crítica que se ha elaborado a este tipo de aprendizaje por parte de Hernández Rojas, es en el sentido de que “se obtendría un también un aprendizaje receptivo guiado como consecuencia de una enseñanza expositiva interactiva.”⁷¹

c) Por descubrimiento autónomo: Es el propio alumno quien de manera personal y particular, descubre los contenidos de aprendizaje que desea e intenta e incorpora a su estructura cognitiva. Aquí, el estudiante primero descubre y luego aprende. La crítica más fuerte que ha recibido este tipo de aprendizaje, es que ante un gran corpus académico y en periodos tan cortos de tiempos escolares, implica un gasto innecesario.

Hernández Rojas⁷², comenta que Ausubel también se percató de que era posible conjuntar ambas dimensiones, creando situaciones para un aprendizaje

⁷¹Ver Hernández Rojas, op. cit., p. 89.

⁷²Ibidem, p. 90.

significativo por recepción –como lo sería una estrategia educativa de relación de columnas-; por descubrimiento - como lo será la resolución de problemas guiados-; autónoma –como la investigación científica. De igual manera, ocurriría en el aprendizaje repetitivo, ya sea por recepción –como lo es la forma tradicional de aprenderse las tablas de multiplicar- o por descubrimiento – por ensayo y error como el armado de un rompecabezas.

Actualmente, se hace necesario, mencionar el aprendizaje del alumno a través de la informática y la inteligencia artificial.

Entendiendo por **informática**, desde un punto de vista instrumental, como la ciencia que estudia el tratamiento automático de la Información en las computadoras, diapositivas electrónicas y sistemas informáticos, para potenciar la capacidad humana de memoria, pensamiento, comunicación e información.

Y por **inteligencia artificial** (I. A.), a todos aquéllos proyectos y realizaciones de la ingeniería del conocimiento. Así como aparatos y sistemas tangibles reales.

Cuando el alumno utiliza en su aprendizaje estos medios, pueden darse todas las categorías de las dos dimensiones explicadas por Ausubel.

Se considerará mecánico, cuando la tarea que realiza el alumno a través de la informática y la I.A. no reportan para él, nuevos significados, por lo que la calidad de la tarea realizada no mejora, en cada nuevo intento. Por ejemplo, cuando el alumno al investigar un tema, solo coloca éste en el buscador y al desplegarse la información en el monitor de su computadora, ordena el copiado y pegado.

Ahora bien, en el aprendizaje significativo, el alumno al utilizar éstos medios, en la realización de sus tareas, cada vez encuentra nueva información que integrar a su estructura cognitiva, lo que da como resultado una tarea de mejor calidad y

creatividad ilimitada. Un ejercicio ejemplificador de éste, lo es la traducción de textos al idioma del estudiante, para conocer y comprender el contenido de los mismos, dándoles un significado y por tanto aprendiendo significativamente.

Igual puede darse este aprendizaje por recepción, descubrimiento guiado o autónomo. No se trata aquí, de polemizar sobre si efectivamente se puede producir inteligencia artificial (I.A.), o si ésta puede sustituir al hombre en el desarrollo de actividades, sino como una herramienta de nuestra era para incentivar y ponderar el aprendizaje significativo.

El aprendizaje, especialmente el aprendizaje de lo jurídico, sucede en la medida en que existe una comprensión del mismo a nivel psicológico, pues como lo explica el Maestro Cáceres:

“El derecho incide en la construcción social de la realidad cuando completa un ciclo que inicia con la existencia del texto jurídico positivo, continúa con el procesamiento de este insumo cognitivo por parte del sujeto cognoscente, da lugar a determinados estados psicológicos (que incluyen estados mentales) y culmina con la conducta social llevada a cabo sobre la base de los estados referidos, en los términos prescritos por la norma. Esta conducta social es la conducta jurídica. . . De lo anterior se concluye que para comprender el papel del derecho en la construcción social de la realidad, es necesario complementar al enfoque normativista con un enfoque psicologista, i.e., realizar una investigación interdisciplinaria...”

...

“El procesamiento de los insumos cognitivos implica la activación de reglas cognitivas de procesamiento, su integración con la información existente en el interior del sujeto, así como la generación de estados mentales y psicológicos emergentes susceptibles de funcionar como disparadores de conducta. Ejemplos de insumos cognitivos serían: Un

libro de filosofía, un manual técnico de reparaciones mecánicas, una partitura musical, un enunciado lingüístico prohibitivo.”

...

Cada uno de estos insumos, al ser interiorizado por un sujeto cognoscente, es incorporado al acervo de sus conocimientos y da lugar a una modificación de sus estados mentales con base en los cuales pueden tener lugar modificaciones conductuales. Así, en el caso del libro de psicología los cambios ocurren en la conducta verbal del sujeto, cuyo discurso se ve modificado a partir de la asimilación de la nueva obra; ...”⁷³

⁷³Cáceres Nieto, Enrique, *Psicología y constructivismo jurídico: Apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria*, Consultado el 1° de agosto de 2009, pp. 7 a 14, en <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/359/3.pdf>

CAPÍTULO 2

TEORIA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

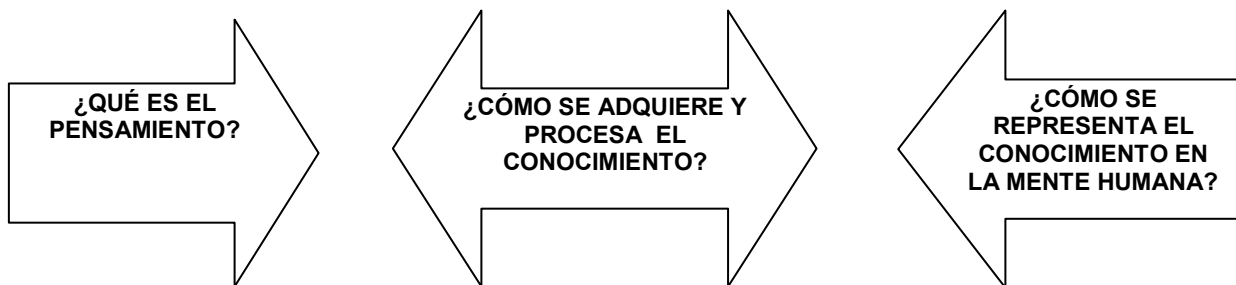
Introducción

De las teorías cognitivas, resaltan dos: la teoría del aprendizaje por descubrimiento de Jérôme Bruner (psicólogo neoyorkino impulsor de la psicología cognitiva del descubrimiento) y del aprendizaje significativo de David Ausubel, ésta última, objeto del presente capítulo.

Bruner, crítico del conductismo del aprendizaje dentro de la instrucción programada, propuso el aprendizaje por descubrimiento. Ausubel, por su parte, propuso el aprendizaje significativo por recepción.

La teoría del aprendizaje significativo, se suscribe dentro del conjunto de teorías cognitivas que conciben al ser humano como agente activo de su aprendizaje que posee una organización cognitiva interna, mediante la cual interpreta su realidad y le confiere un significado particular; esto es, el individuo no reproduce la realidad en su cognición sino que al conocerla la modifica y le da un nuevo significado.

Para comprender de manera más clara el aprendizaje significativo, es importante tomar como punto de partida, que en cualquier teoría cognitiva, se pretende dar respuesta a los siguientes cuestionamientos:



Podemos decir que el “aprendizaje significativo, consiste en hacer propio lo aprendido, en asimilarlo e integrarlo de tal manera que se pueda aplicar en la vida diaria, en el momento en que la persona lo requiera y evitar que caiga en el olvido.”⁷⁴

Moreno, usa la analogía de la digestión y define al aprendizaje significativo como “en triturar bien los alimentos, descomponerlos en sus partes químicas, hacerlos pasar al torrente sanguíneo, y finalmente incorporarlos a las células y tejidos, de modo que pasen a formar parte del propio cuerpo, manteniéndolo y dándole energía. El aprendizaje no significativo, en cambio, es como tragar alimentos sin lograr digerirlos”.⁷⁵

Es el aprendizaje que crea estructuras de conocimiento mediante la relación entre la nueva información y las ideas previas de los alumnos sobre un concepto o fenómeno dado, de manera activa por parte del alumno.

Es desarrollado por medio de la recepción de contenidos, aunque también propone métodos de instrucción que alientan el descubrimiento y el descubrimiento guiado a través de diferentes estrategias.

Esto es así, porque sólo aprendemos aquello que nos es significativo, por lo que la preocupación del docente no debe ser el cómo enseñar sino como facilitar el proceso de aprendizaje del alumno. Por ello, en la presente sociedad del conocimiento resulta mucho más útil enseñar al alumno aprender a aprender que transmitirle un cúmulo de contenidos.

El aprendizaje significativo se puede dividir en dos clases:

⁷⁴Universidad Tecnológica de México, *Desarrollo de habilidades para la enseñanza*, quinta edición, Ediciones INITE DE LA UNITEC, Especialidad en docencia, México, 2006, p. 20.

⁷⁵Idem.

A. El que se lleva a cabo mediante actividades o materiales que carecen de significado para quien aprende, interviniendo solo la dimensión cognitiva de la persona, excluyéndose todo tipo de afectos e intereses.

B. El que se lleva a cabo integrando tanto los aspectos sensibles como los cognitivos, de tal manera que aún cuando el estímulo para aprender sea extrínseco a la motivación del estudiante, la sensación de descubrir, de lograr y comprender surgen de dentro. Constituyendo así un aprendizaje significativo. Se puede decir categóricamente que la neurolingüística es un elemento esencial en este tipo de aprendizajes.

Partimos de que en este tipo de aprendizaje se requiere un clima propicio que promueva la autoaceptación y autovaloración del alumno como persona, de sus sentimientos, pensamientos, capacidades y aprendizajes, para que aporte en un ambiente de libertad conocimientos y propuestas de solución a problemas planteados, comprometiéndose con su propio aprendizaje.

El aprendizaje significativo tiene, entre otras, las siguientes características:⁷⁶

1. El sujeto es considerado con una propensión natural al aprendizaje y por tanto en un constante “abandono” de cosas aprendidas previamente.
2. El contenido a aprender es percibido por el estudiante como algo que tiene sentido para sus propias metas y objetivos, que le es útil.
3. El aprendizaje cambia la organización cognitiva del estudiante y su percepción sobre sí mismo y su entorno, pues genera un cambio de valores, creencias, actitudes y habilidades.

⁷⁶Ibidem, pp. 21 y 22.

4. Requiere de un ambiente propicio, afectivo, comprensivo y agradable, sin amenaza externa o bien con amenaza externa mínima, pues éstas provocan la resistencia al aprendizaje (el miedo, el ridículo, etc.). La independencia, autocrítica y confianza en sí mismo facilita este tipo de aprendizaje.

5. Se fomenta mediante la participación del estudiante en la solución de problemas prácticos o reales, pues por su propia naturaleza éstas son significativas e importantes para las personas. Se sugiere que ellos mismos escojan sus propios objetivos, formulen sus problemas, descubran sus propios recursos y decidan su propio curso de acción.

6. Podría resumirse, en aprender el proceso de aprender, pues el cambio es un hecho fundamental en la vida y el aprendizaje es continuo.

2.1. Estructura cognitiva previa del alumno

Mientras Bruner considera al descubrimiento como fuente del aprendizaje, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel se ocupa del aprendizaje de contenidos escolares o asignaturas por recepción, con sentido, no de memoria ni mecánicamente, sino de todo material que potencialmente pueda ser aprendido y aprehendido de un modo significativo.

En este aprendizaje, el contenido debe tener una estructura lógica, es decir, con sentido para el estudiante, para que pueda ser incorporada a la estructura cognitiva previa de éste, mediante un criterio u objetivo definido.

Se considera como estructura cognitiva previa a los “conocimientos previamente existentes en la estructura mental del sujeto.”⁷⁷ Matriz ideacional, conocimiento preexistente, así llamada por Bruner.

⁷⁷Araújo et. al., op. cit., p. 17.

Cuando hablamos de estructura nos referimos a la organización del sistema cognitivo, esquemas mentales o representaciones mentales que tenemos de un fenómeno o un concepto.

“El tema de la representación mental fue discutido por los filósofos griegos en el contexto de lo que ahora nombramos estructura y proceso. La dicotomía e interacción son similares a la estructura de un panal y el proceso que opera dentro de él. La estructura o arquitectura del panal está formada por las abejas y generalmente es fija en cuanto a su capacidad, tamaño, posición, etcétera; mientras que la actividad o procesos, como la transformación y acumulación de la miel, están en constante flujo aunque actuando en conjunción con la estructura.”⁷⁸

Cuando nos referimos al proceso, nos estamos refiriendo a un sistema o sistemas de operaciones o funciones que de alguna manera analizan, transforman o cambian eventos mentales. Estos procesos son activos y se relacionan con la codificación, la memoria o recuerdo, el razonamiento y la formación de conceptos, entre otros.

“Las estructuras y los procesos trabajan juntos en el procesamiento de la información, y cada conjunto es parcialmente consecuencia del otro. Así, ambos deben ser integrados en un sistema total.”⁷⁹

En el aprendizaje de Ausubel, se pondera el aprendizaje receptivo, con la característica de que quien diseña los contenidos a aprender y los materiales utilizados es el docente; razón por la cual Bruner afirma que este tipo de aprendizaje se opone al que se efectúa por descubrimiento.

⁷⁸UNITEC, op. cit., p. 125.

⁷⁹Idem.

Para Bruner, toda teoría de instrucción debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:⁸⁰

- a) La predisposición de los alumnos hacia el aprendizaje, lo cual implica su activación mediante actividades interesantes y reforzadoras para ellos.
- b) El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado o comprendido lo mejor posible por el estudiante; es decir, el análisis de la estructura del material.
- c) Las secuencias más efectivas para presentar un material.
- d) La naturaleza de los premios y castigos, esto es, la provisión de refuerzo y retroalimentación.

Lo anterior implica que en el aprendizaje por descubrimiento:

- 1) El instructor debe motivar a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones.
- 2) Prevalecerá el diálogo activo: el instructor y el estudiante deben involucrarse en una instrucción dialógica, participativa y dialéctica.
- 3) El instructor deberá encargarse de que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva.
- 4) El currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, trabajando periódicamente los mismos contenidos, cada vez con mayor profundidad. Esto para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo.

⁸⁰Ibidem, pp. 189 a 191.

- 5) La instrucción debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.
- 6) Enseñarle a los estudiantes primero la estructura o patrones de lo que están aprendiendo, y después concentrarse en los hechos y figura.

Entonces, en la teoría de Bruner, la estructura cognitiva previa del alumno, también es de vital importancia para el aprendizaje, pues lo único que cambia en esta teoría es el proceso para aprender.

2.1.1. Significado lógico

Dado que el *sentido* es lo que produce un aprendizaje significativo, Ausubel, distingue el **sentido lógico del sentido psicológico**.⁸¹

El sentido lógico, está implícito en los propios contenidos. Pero la estructura psicológica (naturaleza idiosincrásica) del conocimiento adquirido con sentido lógico, tiene la capacidad de transformarlo en sentido y comprensión psicológica, pues como lo menciona Bruner, no se aprende el sentido lógico *per se* sino el sentido que las proposiciones lógicas tienen para él.

Naturalmente que en todo proceso instructivo se hace necesario partir de una *comunidad de sentido*, i. e., de sentidos socialmente comunes en las proposiciones, en virtud de que el sentido lógico se activa más rápido ante proposiciones potencialmente significantes o de significación universal por la experiencia interindividual en individuos de una misma cultura.

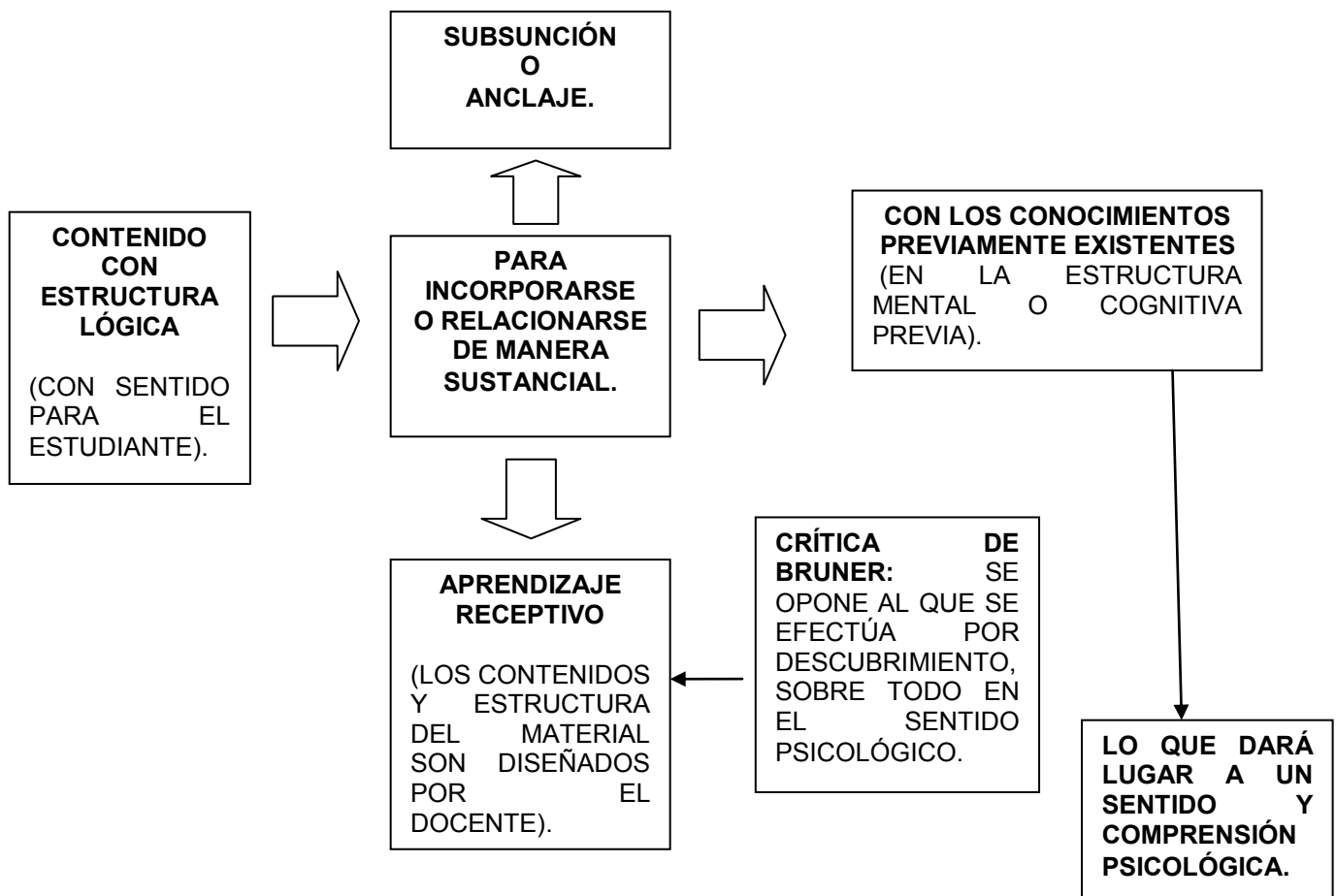
⁸¹Ver Araújo et. al., op. cit., p. 18.

2.1.2. Significado psicológico

Bruner y Ausubel mencionan, que este contenido requiere de un gran desarrollo psicológico y tiempo de estudio en la materia, para que el estudiante pueda captar el significado y la relación lógica en su mente (como ocurre con el científico o el especialistas), dado que hay relaciones posibles entre conceptos que los individuos no pueden establecer cotidianamente y por sentido común, pues escapan de la comprensión psicológica y por tanto no tienen un claro sentido. Aunque hay contenidos que tienen como características la no arbitrariedad, la claridad y la verosimilitud.

En este proceso el camino para llegar a un aprendizaje significativo, se gráfica de la siguiente manera:

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO



Aunque para Bruner, cabe diferenciar, que no es lo mismo el aprendizaje de contenidos significativos que el aprendizaje significativo.

Pues en el aprendizaje significativo, los contenidos tienen sentido, pero sólo potencialmente, hasta que son aprendidos de manera significativa o no por el estudiante. Por ejemplo, se puede memorizar el concepto de derecho comprendiéndolo o no.

En este aprendizaje de contenidos con sentido o aprendizaje con sentido, se activa el mecanismo humano mejor indicado para adquirir y guardar ideas e informaciones de los contenidos escolares. Y esto es precisamente el objeto de la teoría de Ausubel, el proceso de instrucción, la presentación de contenidos con sentido, más que los procesos cognitivos del aprendiz, en opinión de Bruner.

2.1.3. Subsunsor

En opinión de la suscrita, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, no solo se ocupa de los contenidos lógicos con sentido en la instrucción, sino del proceso cognitivo del estudiante, dado que establece un anclaje o “subsunsor” entre los primeros mencionados y la estructura cognitiva previa del individuo para dar lugar, precisamente al aprendizaje significativo, comprensible para el alumno, que a su vez dará origen a nuevos significados.

Ahora bien, por subsunsor debemos entender a la estrategia cognitiva que va a permitir al individuo relacionar nuevos conocimientos con los ya aprendidos dándoles un nuevo significado.

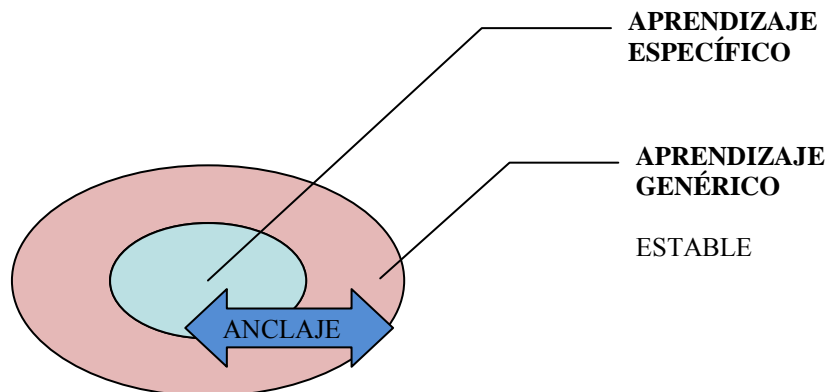
Y por estructura cognitiva, al conjunto organizado de ideas que preexisten al nuevo aprendizaje, que depende para su funcionamiento de tres variables.⁸²

⁸²Ibidem, op. cit., p. 20.

1. Inclusión por subsunción. Se denomina subsunción a la estrategia cognitiva que permite al individuo a través de aprendizajes anteriores ya estables de carácter genérico, abarcar nuevos conocimientos más específicos y subordinados a ellos. Proporcionan un firme y estable anclaje entre los conocimientos recién aprendidos con las ideas preexistentes. Es la relación entre los nuevos contenidos con las ideas relevantes y específicas disponibles en la estructura cognitiva, con un nivel de inclusión apropiado para permitir esta relación de manera óptima.

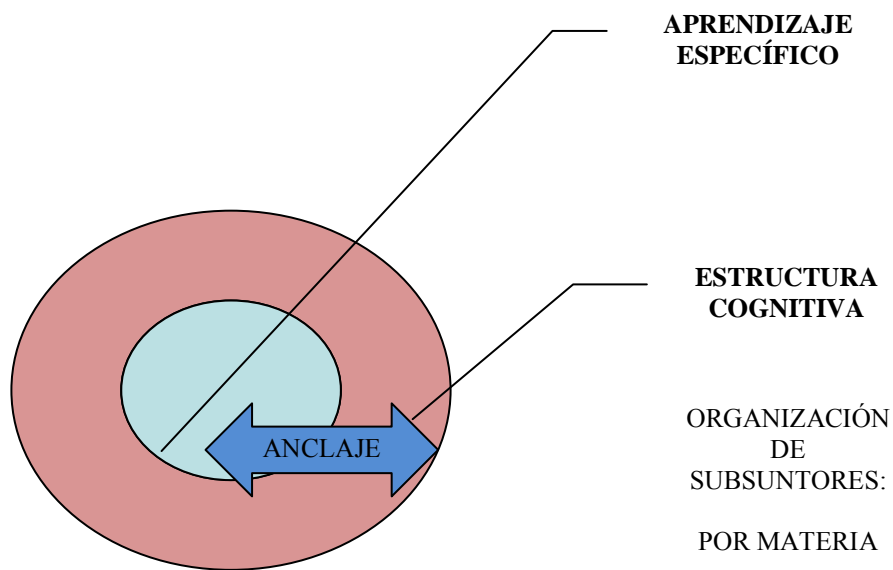
Si en esta estructura cognitiva no existiera los conocimientos se tendrían que aprender en el vacío, mecánica o memorísticamente.

La inclusión por subsunción se observa en la gráfica siguiente:



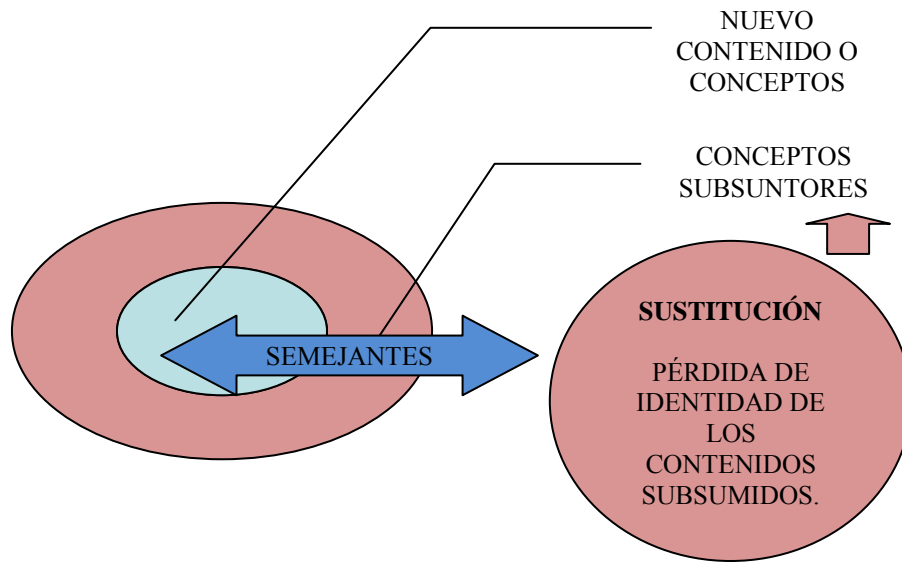
2. Disponibilidad de subsuntores. El anclaje o subsunción se encuentra determinado por la disponibilidad u organización cognitiva de conceptos subsuntores con un nivel apropiado de inclusión.

La disponibilidad de subsuntores se observa en la gráfica siguiente:

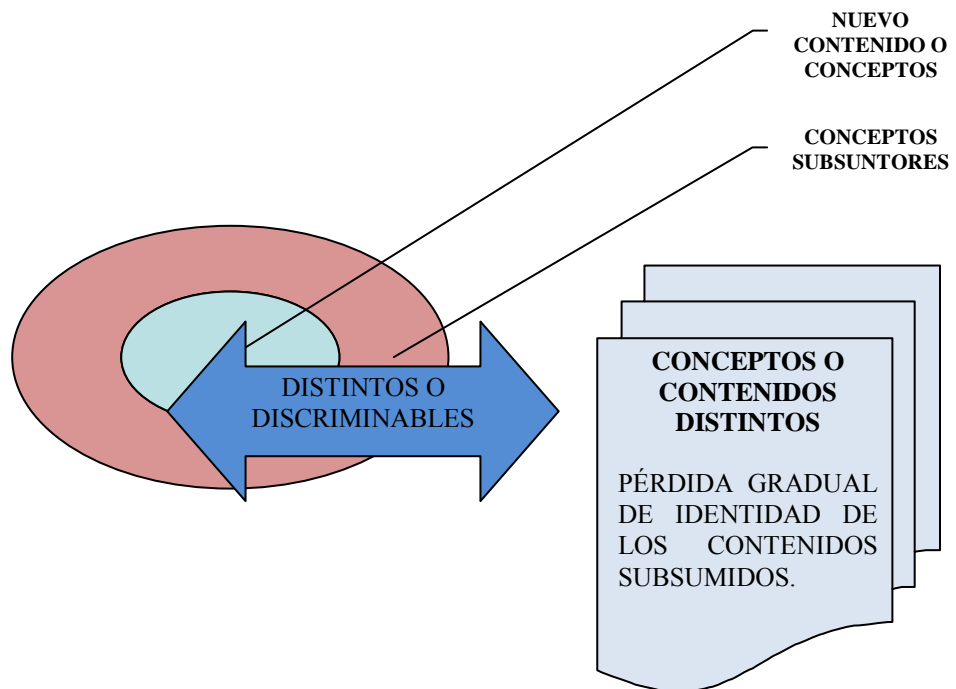


3. Discriminabilidad. Entre los conceptos subsuntores y los nuevos contenidos:

Cuando los nuevos contenidos son semejantes a los conceptos subsuntores, éstos últimos son sustituidos o subyugados por el nuevo contenido uniéndose a ellos.

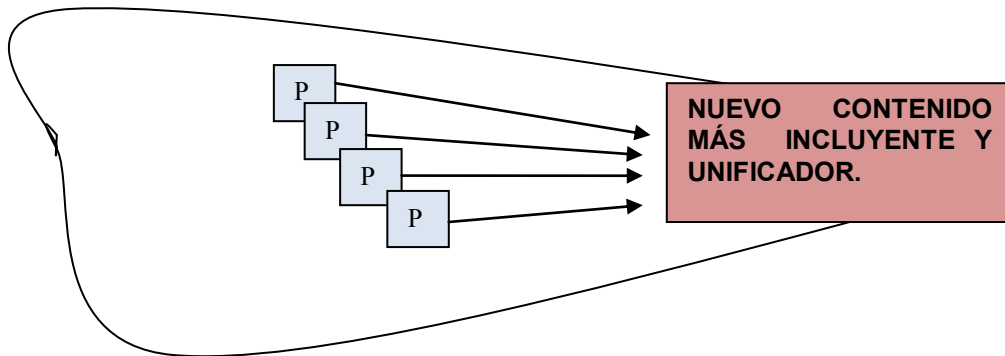


Quando son distintos o discriminables se retienen en la memoria por largo plazo en tanto conceptos o contenidos distintos.

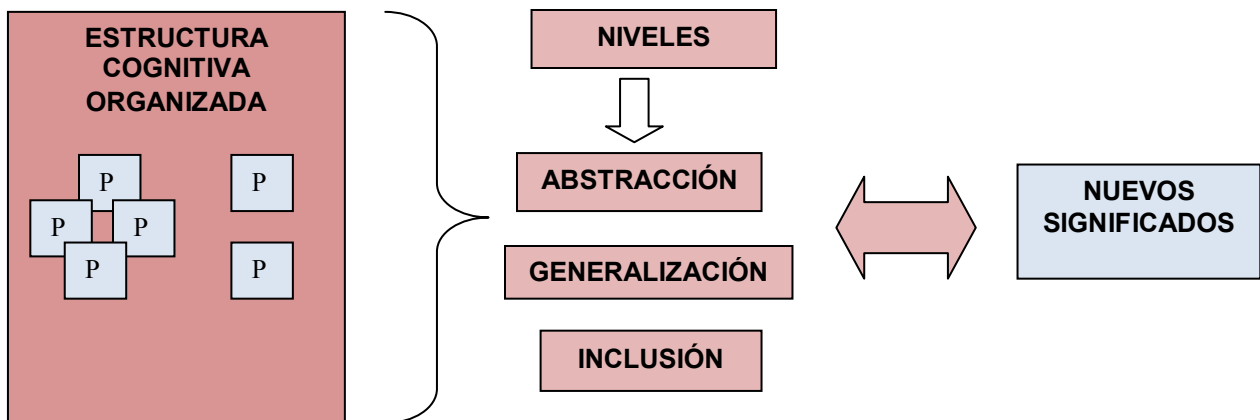


Basándose en estas tres variables, Ausubel deduce cinco procesos mentales que intervienen en el aprendizaje y retención de contenido verbal con sentido:⁸³

a. Reconciliación integrativa, también llamado, aprendizaje superordenado. Es la síntesis de varias proposiciones, aparentemente en conflicto, bajo un nuevo principio más inclusivo y unificador, capaz de abarcar y englobar varias ideas o conceptos previamente subsumidos.



b. Subsunción. A medida que la estructura cognitiva tiende a ser jerárquicamente organizada con relación al nivel de abstracción, generalización e inclusión, la emergencia de nuevos sentidos proposicionales refleja con mayor claridad una relación subordinada entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognitiva.



⁸³ Ibidem, op. cit., pp. 21 a 23.

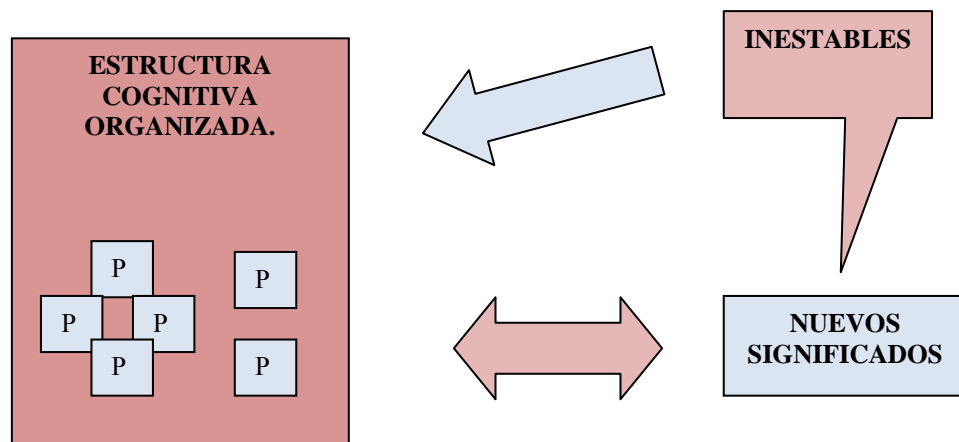
Esta subsunción puede adoptar dos formas:

✓ **Subsunción derivativa.** Cuando el nuevo contenido aprendido deriva de un concepto previamente conocido, es un ejemplo, una conformación, un soporte.

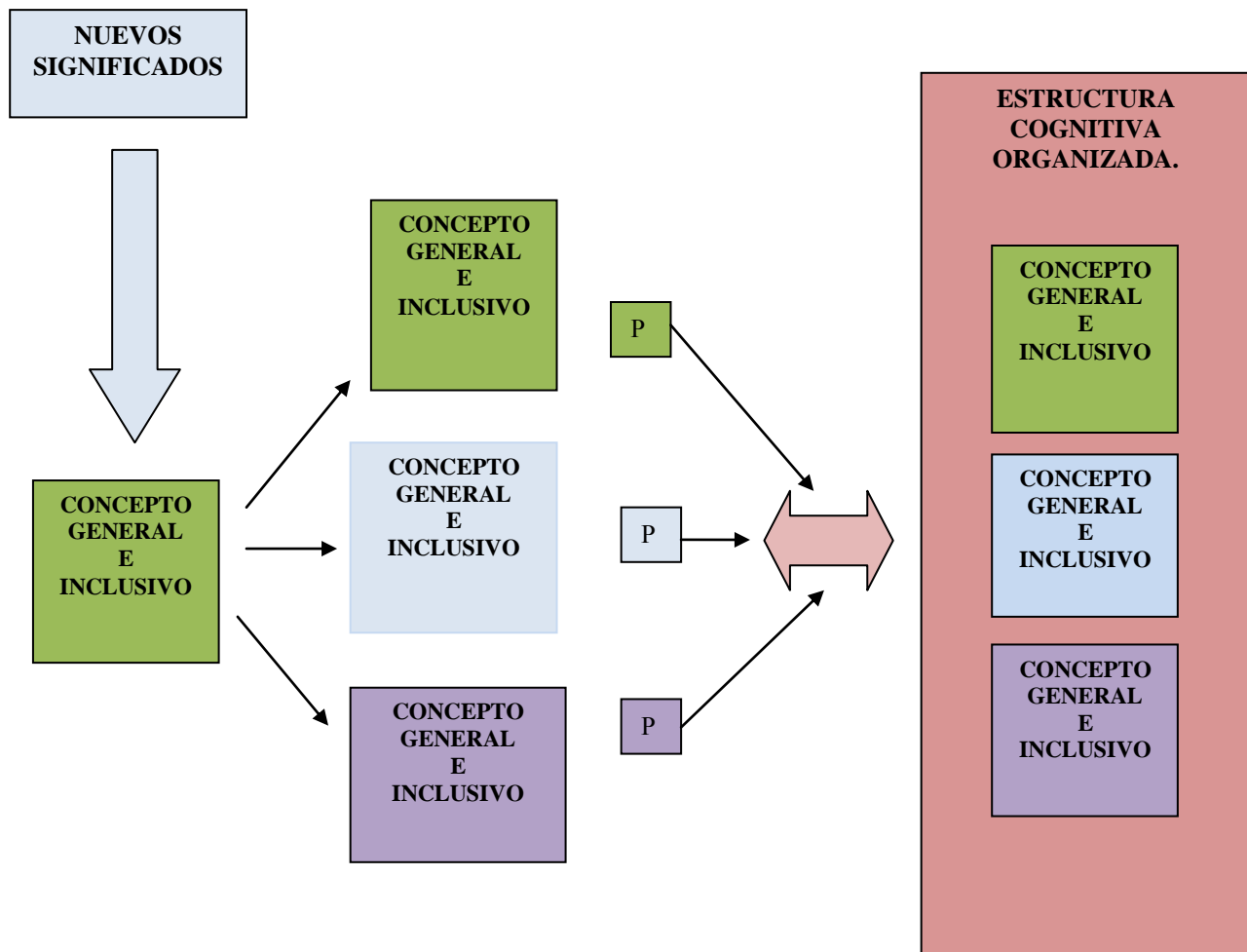
✓ **Subsunción correlativa.** Cuando el nuevo contenido aprendido es una extensión, elaboración, modificación o cualificación de proposiciones o conceptos previamente aprendidos.

Esta organización de los contenidos o estructura cognitiva, dice Ausubel es necesaria pues actúa como mecanismo y procesamiento de datos.

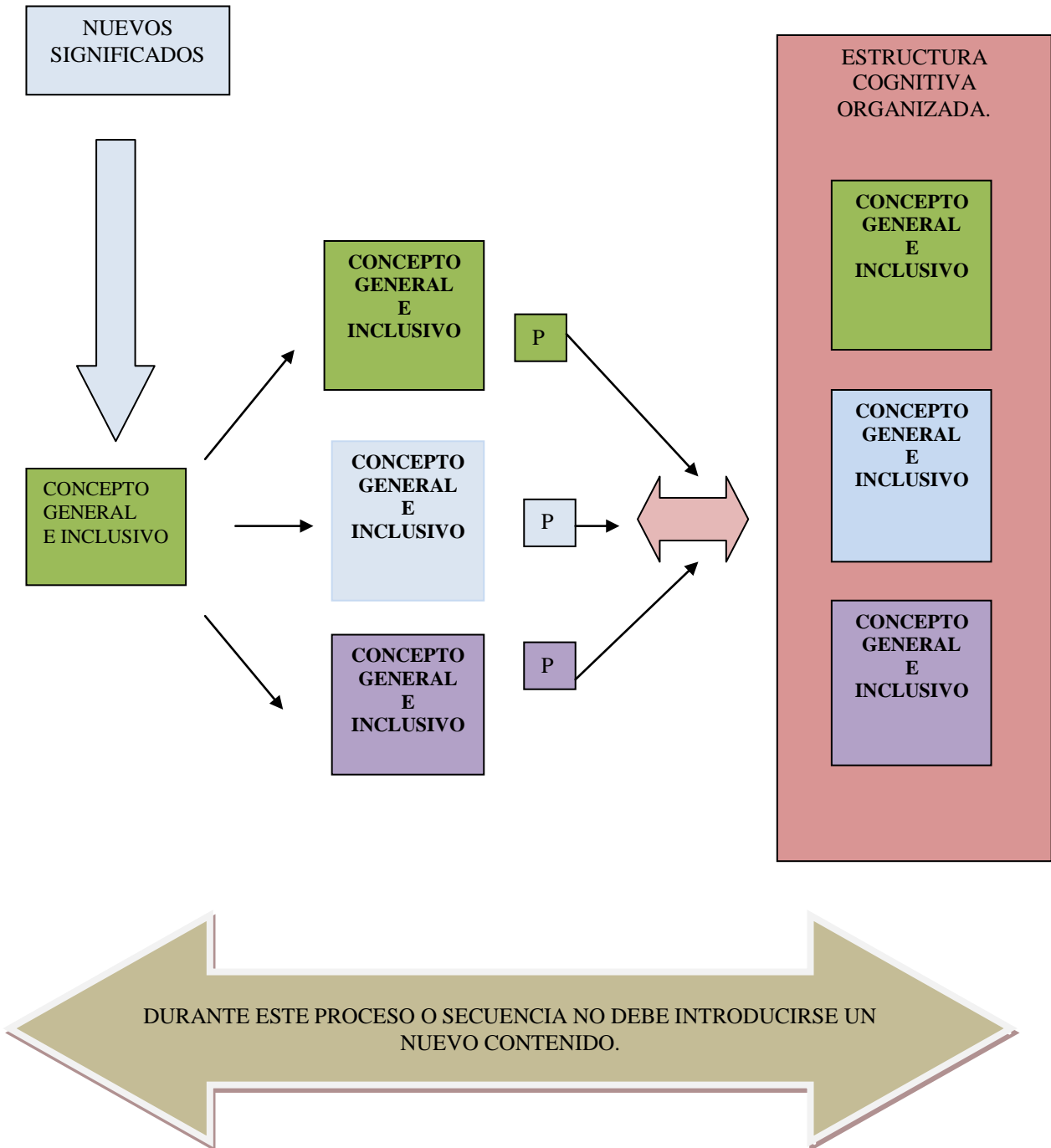
c. **Asimilación.** Aún cuando un nuevo sentido emerge, éste se encuentra en estrecha relación con la idea que lo subsume y lo hace como un contenido menos estable en la unidad ideacional y así se mantiene en la estructura cognitiva.



d. Diferenciación progresiva. En una asignatura escolar, si las ideas más generales e inclusivas se presentan desde el inicio y se van diferenciando jerárquica y progresivamente de manera detallada y específica, el aprendizaje es más sencillo, pues es mejor conocer a partir del todo a sus partes, que de sus partes al todo.



e. **Consolidación.** No se debe introducir un nuevo contenido a la secuencia, hasta que los nuevos contenidos no se subsuman de manera definitiva a la estructura cognitiva, ya sea mediante confirmación, corrección, clasificación, práctica diferencial por discriminación, retroalimentación, etcétera.



De todo lo anterior puede concluirse que para que haya una instrucción eficaz y eficiente, Ausubel sugiere.⁸⁴

I. Como variables de entrada (estímulo):

- Presentar contenidos con sentido (lógicamente significativo).
- Presentar contenidos introductorios claros, estables, relevantes e inclusivos del contenido a aprender, mediante organizadores avanzados, los cuales pueden ser expositivos –cuando introducen contenidos completamente nuevos suministrando subsuntores relevantes- o comparativos –para contenidos familiares o para integrar ideas similares preexistentes.
- Propiciar un aprendizaje integrativo, superordenado, a través de hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltar sus similitudes y semejanzas.
- Programar las materias en orden decreciente de inclusión, mediante una serie de jerarquías, con un organizador avanzado precediendo una correspondiente unidad.

II. Como variables de salida (respuesta):

- Un aprendizaje activo, en donde al final del proceso de aprendizaje el estudiante debe aplicar los significados aprendidos.

⁸⁴ Ibidem, op. cit., pp. 23 a 27.

2.2. Tipos

En el aprendizaje significativo, como ya hemos anotado antes, se va a producir la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognitiva del estudiante.

Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, conceptos y de proposiciones.⁸⁵

2.2.1. De representaciones

Se dice que de este aprendizaje dependen los demás, pues consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, ocurre cuando se igualan en significados símbolos arbitrarios con su referentes (objetos, eventos, conceptos); normalmente se observa en la primera infancia y en la edad preescolar, cuando por ejemplo: el significado de la palabra pelota, por ejemplo, representa o se convierte en el equivalente de la pelota percibida en ese momento por el menor. No es una simple asociación entre el símbolo y el objeto, sino una vinculación o relación sustantiva, no arbitraria, una equivalencia representacional con los significados o contenidos representacionales existentes en su estructura cognitiva.

2.2.2. De conceptos

Para Ausubel los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos."⁸⁶ En razón de ello, puede afirmarse que de cierta manera también es un aprendizaje de representaciones.

⁸⁵ Ausubel, D. P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, décimaprimer impresión, Trillas, México, 1998, pp. 52 a 54.

⁸⁶ Idem. Véase también Ausubel, David P., *Psicología educativa Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas México, 1976, pp. 83 a 92.

Este tipo de aprendizaje, los observamos claramente en la enseñanza media y superior en donde se arriba a conceptos más abstractos y formales. Estos conceptos son adquiridos a través de dos procesos: Formación y asimilación.

2.2.2.1. Proceso de Asimilación

El aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el alumno amplía su vocabulario, pues los atributos o características de cada uno de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva, por ello podrá distinguir distintos colores, tamaños y afirmar que se trata, por ejemplo, de una "pelota", cuando vea otras en cualquier momento y de diferentes estilos. Esto es, el alumno habrá adquirido y comprendido de manera clara y precisa la definición y características del objeto de conocimiento.

2.2.2.2. Proceso de Formación

En la formación de conceptos, los atributos o características comunes de un concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis. Siguiendo con el ejemplo de la pelota, los niños aprenden el concepto de "pelota" a través de varios encuentros con su pelota y las de otros niños, estableciendo la equivalencia entre el símbolo y sus características comunes. En el caso de conceptos jurídicos, el alumno podrá distinguir unos de otros, en tanto comprenda sus semejanzas y diferencias, pero sobre todo los efectos que producen en un caso en concreto.

2.2.3. De proposiciones

Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones.

El aprendizaje de proposiciones implica la combinación y relación de varias palabras cada una de las cuales constituye un referente unitario, luego estas se combinan de tal forma que la idea resultante es más que la simple suma de los significados de las palabras componentes individuales, produciendo un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognoscitiva. Es decir, que una proposición potencialmente significativa, expresada verbalmente, como una declaración que posee significado denotativo (las características evocadas al oír los conceptos) y connotativo (la carga emotiva, actitudinal e ideosincrática provocada por los conceptos) de los conceptos involucrados, interactúa con las ideas relevantes ya establecidas en la estructura cognitiva y, de esa interacción, surgen los significados de la nueva proposición.

A partir de lo anterior, y como el aprendizaje no puede restringirse a la adquisición de datos, conceptos y proposiciones, Díaz Barriga propone la posibilidad de fomentar aprendizajes significativos a partir de tres tipos de aprendizaje de contenidos curriculares:⁸⁷

✓ Declarativo. Se refiere al *saber qué* sobre un tema o conocimiento dado, ya sea factual (datos y hechos) o conceptual (conceptos y principios). Se le ha denominado así, pues es a través del lenguaje en que dicho conocimiento *se dice* o *se declara*. Como la adquisición de un conocimiento factual (por ejemplo: el nombre de las capitales de los Estados, que debe ser *al pie de la letra*) difiere de la adquisición de un conocimiento conceptual (el cual no es literal pues se abstrae su significado y características), las actividades de instrucción también son diferentes; pero en todo caso, el docente promoverá las condiciones y actividades didácticas para que el estudiante practique el recuerdo literal y una memorización significativa y relacionada con otros contenidos de la asignatura.

⁸⁷Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una Interpretación constructivista*, 2°ed., México, Ed. McGraw-Hill, 2002, pp. 52 a 60.

✓ Procedimental. Atiende al *saber hacer* o *saber procedimental*, es decir, a la ejecución de la tarea: procedimientos, técnicas, métodos, entre otros. Tiene una naturaleza práctica basada en las acciones u operaciones. Durante este tipo de aprendizaje es importante enfatizar el objetivo a lograr, la secuencia de las acciones a realizar, el tiempo destinado para cada una de ellas, las posibles contingencias que se encontrarán y sus alternativas de solución.

Para Díaz Barriga, por procedimiento se entenderá al “conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada.”⁸⁸

✓ Actitudinal-valoral. Da cuenta de las actitudes (experiencias cognitivas-afectiva que implican juicios evaluativos y que ha sido adquiridas en un contexto social) y valores (económicos, estéticos, utilitarios y morales) como contenidos de una instrucción programada.

2.3. Principios

a) Principio de La asimilación

El Principio de asimilación se refiere a la interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognoscitiva existente, lo que origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognoscitiva diferenciada, esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Por asimilación entendemos el proceso mediante el cual "la nueva información es vinculada con aspectos relevantes y pre existentes en la estructura cognoscitiva, proceso en que se modifica la información recientemente adquirida y

⁸⁸Ibidem, p. 54.

la estructura pre existente, al respecto Ausubel recalca: Este proceso de interacción modifica tanto el significado de la nueva información como el significado del concepto o proposición al cual está afianzada.

“El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de (a), sino que incluye la modificación del subsunor y es el significado compuesto (Aa).”⁸⁹

En el ejemplo siguiente: si queremos que el alumno aprenda el concepto de prescripción (a) este debe poseer el concepto de propiedad (A) en su estructura cognoscitiva previa, el nuevo concepto (prescripción) se asimila al concepto más inclusivo (propiedad-Aa), pero si consideramos que la prescripción puede ser positiva o negativa, no solo el concepto de prescripción podrá adquirir significado para el alumno, sino también el concepto de propiedad que el ya poseía será modificado y se volverá más inclusivo, esto le permitirá por ejemplo entender conceptos como posesión pacífica, posesión de buena fe, posesión continua, etc.

Es evidente, entonces, que el resultado de la interacción Aa puede modificarse después de un tiempo; por lo tanto la asimilación no es un proceso que concluye después de un aprendizaje significativo sino que continúa a lo largo del tiempo y puede involucrar nuevos aprendizajes.

Así, la teoría de la asimilación considera también un proceso posterior de "olvido o abandono" y que consiste en la "reducción" gradual de los significados con respecto a los subsunores. Olvidar representa así una pérdida progresiva de disociabilidad de las ideas recién asimiladas respecto a la matriz ideativa a la que estén incorporadas en relación con la cual surgen sus significados.⁹⁰

⁸⁹Ausubel et. al., op. cit., pp. 71 y 120.

⁹⁰Ibidem, p. 126.

Se puede decir entonces que, inmediatamente después de producirse el aprendizaje significativo como resultado de la interacción Aa, comienza una segunda etapa de asimilación a la que Ausubel llama: asimilación obliteradora.

En esta etapa las nuevas ideas se vuelven espontánea y progresivamente menos dissociables de los subsensores (ideas ancla), hasta que no son reproducibles como entidades individuales; esto quiere decir que en determinado momento la interacción Aa, es simplemente indisociable y se reduce a (A), considerándose que llegado a ese momento se *olvidan* o abandonan otros conceptos, porque es más fácil retener los conceptos y proposiciones subsensores, que son más estables, que recordar las ideas nuevas que son asimiladas en relación con dichos conceptos y proposiciones.

La asimilación obliterada produce que se pierda (sacrifica) un cierto volumen de información detallada y específica de cualquier cuerpo de conocimientos.

Dependiendo como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva, las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación son las siguientes:⁹¹

b) Principio de aprendizaje subordinado o subsunción:

Este aprendizaje se presenta cuando la nueva información es vinculada con los conocimientos pertinentes (más abstractos, generales e inclusivos) de la estructura cognoscitiva previa del alumno, es decir cuando existe una relación de subordinación entre el nuevo material y la estructura cognitiva pre existente, es el típico proceso de subsunción.

⁹¹UNITEC, op. cit., pp. 135 a 137.

El aprendizaje de conceptos y de proposiciones, hasta aquí descritos reflejan una relación de subordinación, pues involucran la subsunción de conceptos y proposiciones potencialmente significativos a las ideas más generales e inclusivas ya existentes en la estructura cognoscitiva. Ausubel, asimila la organización jerárquica de una estructura cognitiva con una pirámide, en cuyo ápice se encuentran las ideas más inclusivas y a medida que progresivamente se van acercando a la base, se encuentran las menos amplias.

El aprendizaje subordinado puede a su vez ser de dos tipos: Derivativo y Correlativo. El primero ocurre cuando el material es aprendido y entendido como un ejemplo específico de un concepto ya existente, confirma o ilustra una proposición general previamente aprendida. El significado del nuevo concepto es directamente derivable o está implícito en un concepto o proposición más inclusiva ya existente en la estructura cognitiva, por ejemplo, si estamos hablando de que los elementos esenciales del derecho bursátil son los valores, la oferta pública y la intermediación, se estará promoviendo un aprendizaje derivativo en el alumno.

El aprendizaje subordinado es correlativo, cuando surge como una extensión elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas, ya que la nueva información también es integrada con los subsunsores relevantes más inclusivos pero su significado no es implícito. Por ejemplo, cuando se conocen los elementos esenciales del derecho bancario, como el crédito, ahorro e inversión, dado que los nuevos conocimientos no pueden derivarse de los más incluyentes ya existentes en la estructura cognoscitiva. Es el procedimiento más general para la adquisición de nuevos conceptos.

c) **Principio de aprendizaje supraordinado**

Ocurre cuando los conceptos que se encuentran en la estructura cognoscitiva del alumno, son menos incluyentes y generales que la nueva proposición, entonces tiene lugar el razonamiento inductivo, por ejemplo: cuando

se adquieren los conceptos de valor, oferta pública e intermediación bursátil para luego aprender el concepto de derecho bursátil.

En este tipo de aprendizaje es común que se torne subordinado en algún momento, dado que como hemos anotado anteriormente, la estructura cognitiva del alumno se modifica constantemente por nuevos conceptos subordinados y supraordenados. Mencionan algunos pedagogos que ésta es una forma subsidiaria de abordaje deductivo.

d) **Principio de aprendizaje Combinatorio**

En este tipo de aprendizaje la nueva información no se relaciona ni de manera subordinada ni supraordinada con la estructura cognoscitiva previa. Acontece que el alumno elabora combinaciones perceptibles con ideas y antecedentes amplios anteriormente aprendidas. Su relación es de manera general con aspectos relevantes de la estructura cognoscitiva, por lo que las proposiciones son menos relacionables y más difíciles de aprender, aunque una vez adquiridos pueden tener una cierta estabilidad en la estructura cognoscitiva, pues también implican análisis, diferenciación, y en escasas ocasiones generalización, síntesis.

e) **Principio de diferenciación progresiva y reconciliación integradora**

Como se anotó con anterioridad, en el proceso de asimilación las ideas previas existentes en la estructura cognitiva se van modificando y adquiriendo nuevos significados. Al hacerse más diferenciados los conceptos más incluyentes se van modificando progresivamente y la estructura cognoscitiva se va estructurando jerárquicamente de arriba hacia abajo, dando lugar a una diferenciación progresiva. En este tipo de aprendizajes las ideas más generales se presentan primero, se diferencian progresivamente en atención a sus

características, aspectos y elementos, ordenándolos jerárquicamente a partir de un concepto general.

Ahora bien, si durante la asimilación las ideas ya establecidas en la estructura cognitiva son reconocidas y relacionadas durante la adquisición de un nuevo aprendizaje posibilitando una nueva organización y la atribución de un significado nuevo, a este proceso se le podrá denominar reconciliación integradora, dado que va a posibilitar la discriminación de conceptos y una recombinación de los elementos ya existentes en la estructura cognitiva.

Todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora también dará a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes pues la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva presente durante el aprendizaje significativo.

Estos tipos de aprendizaje pueden ser aprovechados en la labor educativa, puesto que la diferenciación progresiva puede provocarse presentando al inicio del proceso educativo las ideas más generales e inclusivas que serán enseñadas, para diferenciarlos paulatinamente en términos de detalle y especificidad, ejemplo de ello es la programación de contenidos en donde se resaltan las diferencias y similitudes importantes, para luego reconciliar las incongruencias reales o aparentes.

2.4. Material didáctico significativo

Un material didáctico significativo, no necesariamente se suscribe a una técnica determinada; en el caso, dentro de la teoría del aprendizaje significativo, el material didáctico deberá ser elaborado y utilizado de acuerdo con la planeación de la estrategia didáctica diseñada para los contenidos a aprehender.

Mucho se ha criticado que en el aprendizaje significativo, en sus modalidades de recepción y por descubrimiento guiado y autónomo, la técnica expositiva basada en la presentación de información no tiene cabida pues no produce un aprendizaje significativo.

Cuando Ausubel (1978) defendió este tipo de enseñanza frente a otras modalidades como la enseñanza basada en el aprendizaje por descubrimiento, hizo una serie de especificaciones que algunos autores consideran han sido mal interpretadas, pues de acuerdo con Ausubel la enseñanza expositiva es recomendable por encima de otras propuestas de enseñanza (especialmente para aprendices de mayor edad) *si y sólo si*: se parte y estructura con base en los conocimientos previos de los alumnos, se le da una organización apropiada al contenido (de lo general a lo particular o de lo simple a lo complejo), se le proporciona una cierta significatividad lógica y psicológica a la información nueva, se utilizan ciertas estrategias de enseñanza (por ejemplo, organizadores previos), y se garantiza y se promueve el esfuerzo cognitivo-constructivo de los alumnos,⁹² así se hace posible que ocurra un aprendizaje significativo por recepción en la enseñanza expositiva.

Pese a los recientes hallazgos y las nuevas propuestas en el área instruccional, es una realidad que la enseñanza expositiva sigue siendo un recurso ampliamente utilizado por los docentes, porque les permite enseñar un gran *corpus* de conocimiento y porque constituye una estrategia necesaria para grupos numerosos de alumnos, por lo que si esta técnica está siendo utilizada por nosotros, es necesario considerar lo señalado en el párrafo anterior para que se lleve a cabo un aprendizaje eficaz.

⁹²Véase Hernández, Fernando y Sancho, Juana María, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Editorial Paidós, Barcelona, 1993, pp. 63, 64 y 65.

No podemos dejar de mencionar, que existen propuestas similares, una de ellas es la "*enseñanza de discusión-exposición*" de Eggen y Kauchak que consiste de cinco fases: a) Introducción, b) Presentación de la información, c) Monitoreo de la comprensión lograda, d) Integración y e) Cierre.⁹³

Otra, es la de Jones, Palincsar, Ogle y Carr⁹⁴ denominada "*enseñanza estratégica*", que se compone de los siguientes (tres) momentos pedagógicos: a) Preparación para el aprendizaje, b) Presentación de los contenidos que se van aprender y c) Aplicación e integración. Pues de acuerdo con estas autoras, dichas fases de la enseñanza estratégica corresponden con las etapas que ocurren en el aprendizaje de los alumnos.

En las anteriores propuestas, se pueden encontrar más coincidencias que diferencias, pues en ambas está aunque con diferente denominación, un mismo procedimiento de aprendizaje, dando inicio con una fase introductoria, en la que esencialmente se da oportunidad para que el aprendiz active sus conocimientos previos, genere las correspondientes expectativas y se plantee el problema de aprender como una actividad intencional; en la siguiente fase, la información nueva se presenta dando oportunidad *para que los alumnos la construyan conjuntamente con el enseñante* y, posteriormente, en la última fase, el alumno tiene oportunidades para que integre, amplíe y consolide la información.

Así, en la primera fase, se pueden utilizar como materiales didácticos significativos a los organizadores previos, la explicitación de los objetivos, las actividades de aprendizaje generadoras de información previas, etcétera.

⁹³Eggen, Paul D. y Kauchak, Donald P., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, pp. 301 a 308.

⁹⁴Jones Beau, Fly, et. al., *Estrategias para enseñar a aprender*, Editorial Aique, Buenos Aires, 1990, pp. 70 a 77.

En la segunda fase se pueden utilizar todas aquellas estrategias que ayudan a codificar el material de aprendizaje y a orientar su asimilación eficaz, como serían las señalizaciones, las ilustraciones y las preguntas; también pueden emplearse aquellas que sirvan para potenciar las conexiones internas y externas con las nuevas ideas a aprender, como por ejemplo las analogías, los resúmenes, los organizadores textuales, etcétera. En caso de ser necesario se realizarán los ajustes necesarios.

En la tercera fase también pueden utilizarse las estrategias de organización de la información tales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos de doble entrada, etcétera. También las estrategias antes mencionadas, pueden utilizarse en el aprendizaje por descubrimiento guiado, en la llamada "*enseñanza directa*"⁹⁵ –*usada con mayor frecuencia para la enseñanza de habilidades y procedimientos*– que se compone de las siguientes fases: *a) Introducción, b) Presentación de la información con modelamiento y explicación, c) Oportunidades de práctica guiada y d) Oportunidades de práctica independiente.*

Es importante comentar que el aprendizaje por descubrimiento también ha sido objeto de críticas, sobre todo porque se considera una propuesta excesivamente inductivista (pues el alumno aprende observando, actuando, investigando, etc. sin un marco teórico atrás, que lo respalde y guíe, hay quienes manifiestan que es activismo puro y que otorga al docente un estado de *confort en su quehacer educativo*) pues basta con que se establezcan muchas y diversas actividades prácticas para que los alumnos descubran nuevos conocimientos. Lo cual relativiza los contenidos a aprender y el papel del profesor en el proceso instruccional. Un ejemplo de ello, lo podemos encontrar en las visitas guiadas a una dependencia en donde se lleven a cabo actividades jurídicas, en donde se deja a los alumnos que escuchen, observen y hasta puedan emitir opinión sobre el

⁹⁵UNITEC, op. cit., p. 168.

asunto que se esté planteando; basado en una serie de prescripciones normativas, en muchas ocasiones sin el marco conceptual correspondiente y sin tener una perspectiva clara del qué y porqué se está actuando de determinada manera, reduciéndose dicha actividad a un mero inductismo y en el mejor de los casos a una cuasi mediación metodológica del docente. Dentro de esta crítica se encuentran, entre otros, el método de caso y la investigación científica dirigida.

Amén de lo anterior, cabe precisar que el *aprendizaje por el método de caso* es una propuesta que “se basa en el estudio, análisis, profundización y diálogo sobre situaciones reales”⁹⁶ cuidadosamente seleccionados y estructurados, para tratar de solucionarlos activamente mediante situaciones de discusión con los otros (aprendizaje cooperativo). Durante todo el proceso de comprensión del caso, acopio de información y planteamiento de estrategias de solución, los alumnos aprenden contenidos y diversos recursos procedimentales (metodologías, técnicas, habilidades), así como estrategias autorreguladoras sobre cómo afrontar diferentes clases de problemas. Igualmente, existen diversas formas de coordinación, guía y ayuda que el enseñante asume.

En el *aprendizaje como investigación científica dirigida*, la secuencia es la siguiente: a) planteamiento de situaciones problemáticas; b) estudio, depuración y delimitación del problema con apoyo documental; y c) seguimiento de una estrategia científica sobre cómo abordarlo (planteamiento de hipótesis, estrategias posibles de resolución, obtención de resultados, análisis, interpretación y comparación de los mismos con sus pares); d) aplicación de los conocimientos obtenidos a nuevas situaciones para profundizar y afianzarlos, y e) elaboración de reportes o memorias sobre las actividades realizadas. Todo ello con la guía y supervisión del profesor.

⁹⁶Portilla Rendón, Beatriz Adriana, Presentación de Microsoft Office Power Point 97-2003: La enseñanza por el método de caso, cátedra Maestría en Derecho, UNAM, 27 de abril de 2010.

En este tipo de propuestas de aprendizaje, el alumno asume un papel más activo y participativo que va desde la toma de decisiones hasta la obtención de la documentación necesaria.

En todas estas estrategias de enseñanza es posible utilizar diversos materiales didácticos para el logro de los objetivos, tales como estilos discursivos, mapas conceptuales, analogías, etc.

Como antes ya comentamos, el material didáctico es el conjunto de recursos y herramientas que el docente utilice para el logro de sus objetivos y metas.

Un material didáctico significativo será aquél que el profesor diseñe y prepare en relación con las actividades de aprendizaje, procurando que sea el adecuado y no desproporcionado a los resultados que se desea obtener, así como que no sea el más costoso frente a otros materiales didácticos alternativos. De igual manera, no puede supeditarse el tratamiento de un contenido exclusivamente con el uso de un determinado material o estrategia didáctica determinada.

Ello es así, dado que consideramos a los materiales didácticos como medios instru-mentales con que cuenta el docente para sus estrategias didácticas, ya sea en ambientes formales o lúdicos, por lo que su uso debe estar dirigido a un objetivo; pueden ser de todo tipo: ambientales, electrónicos, materiales, mentales, etcétera. Tienen una función innovadora, motivadora, estructuradora de la realidad, configuradora de la relación cognitiva, facilitadora de la acción didáctica y formativa. Evitando a toda costa que los alumnos terminen usando sólo lúdicamente un material.

Podemos citar algunas sugerencias para un uso apropiado y pertinente de los materiales didácticos, previendo las contingencias claves más recurrentes:

- i. Medios didácticos. De manera anticipada se revisa que el material didáctico esté en excelentes condiciones para ser expuestos a los alumnos, y naturalmente que sean adecuados con las estrategias y currículum previstos.
- ii. Medios tecnológicos. Debemos asegurarnos de que contamos con todos los dispositivos electrónicos adecuados y en óptimas condiciones.
- iii. Medios Organizativos: Revisaremos con anticipación que exista la disponibilidad de espacio, tiempo y metodología necesarios.

2.4.1. Tipos

Necesariamente el material didáctico significativo estará vinculado plenamente a las estrategias didácticas diseñada para el aprendizaje de contenidos, con el propósito de que los alumnos cuenten con los apoyos necesarios para que realicen las actividades constructivas de la mejor manera posible. Ponderándose en todo momento la promoción de aprendizajes significativos y el desarrollo de habilidades de aprender a aprender, creando situaciones de ayuda, ajustada, pertinentes y necesarias para ello.

Hemos hablado en el primer capítulo de la importancia de la actividad lúdica en el diseño de estrategias didácticas para un aprendizaje significativo, y en ese mismo sentido, la elaboración y diseño de materiales didácticos lúdicos.

Dentro de los diversos materiales con que contamos, podemos observar los que apoyan los entornos de aprendizaje colaborativo, como los no colaborativos; conocer sus características aporta información para tomar la decisión de cuáles utilizar en una sesión de clase o programa de estudios.

Por lo que, a manera de propuesta, y como lo hemos señalado antes, podemos clasificar a los materiales didácticos en dos grandes dimensiones:

A. Formales

B. Lúdicos

Los que a su vez, se subclasificarán en:

a) Visuales:

- **Proyectables:** Son fáciles de preparar y permite el diseño y producción previo, personal y específico de materiales para una diversidad de temas, aunque es un tanto costoso y por tanto exige lugares con luz eléctrica y buenas condiciones de sala en cuanto a obscuridad y pantalla, requiere conocimientos para la elaboración de imágenes y equipos de cómputo y debe medirse el tiempo de su uso. Por ejemplo, las diapositivas.

- **No proyectables:** Son económicos y fáciles de usar, aptos para un uso espontáneo, facilita la participación del grupo, se adapta al trabajo en grupo, se puede quedar con los participantes para su posterior análisis, explicaciones concretas. Aunque es muy fijo y poco flexible –una vez impreso- y requiere una buena técnica de redacción para que sea comprensible. Por ejemplo: Fotografías, mapas, láminas, carteles, murales, rotafolios.

b) Auditivos: Canciones.

c) Audiovisuales: Video, programas televisivos, programas del canal judicial, películas, etc.

2.4.2. Características

Los materiales didácticos solo podrán ser utilizados óptimamente si se consideran las siguientes:

- ❖ Se planea su diseño y uso para determinados contenidos: los más importantes. El docente debe ponderar y anticipar los puntos donde se debe trabajar en la actividad educativa (en la falta de motivación, en la falta de conocimiento, etc.)
- ❖ El material didáctico, apoya no solo el aprendizaje de contenidos sino también la metodología utilizada.
- ❖ Qué partes del contenido de aprendizaje se van a reforzar con los materiales.
- ❖ A qué grupo de aprendizaje va dirigido el material.
- ❖ Qué grado de familiaridad tienen con los materiales a presentar.
- ❖ El número de personas que estarán presentes en cada sesión.
- ❖ El número de personas que utilizarán efectivamente los materiales.
- ❖ El número de eventos o sesiones que se realizarán.
- ❖ El tiempo destinado a su aplicación.

Mención aparte merece el uso de las TIC's como herramientas en el proceso educativo, pues aún cuando se cuente con todos los medios tecnológicos actuales, si su uso no es pertinentemente planificado los objetivos no se alcanzarán. Por eso. Cuando seleccionamos este tipo de recursos educativos

debemos considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización, etc.) están acordes con determinados aspectos curriculares de nuestra materia:

- Objetivos a lograr
- Contenidos
- Características de los estudiantes
- Características del contexto
- Estrategias didácticas

Así, cada medio didáctico, según sus elementos estructurales, ofrecerá beneficios concretos y determinadas posibilidades en una actividad de aprendizaje, que en función del contexto, le ofrece ventajas significativas frente al uso de otros medios alternativos.

Debemos siempre tener presente, que todos los materiales didácticos tecnológicos cuentan con elementos de estructura básicos, mismos que deben considerarse en su diseño y uso, estos son:

a) **Sistema simbólico** (texto, icono y sonido). Todos los medios didácticos tecnológicos utilizan un sistema simbólico. Los libros solo usan textos e imágenes. Características muy importantes cuando se relacionan con los estilos de aprendizaje de los alumnos y el profesor, a fin de que se comprenda mejor una información.

b) **Contenido material** (software). Tiene que ver con la presentación del contenido del material, esto es, la forma en que se encuentra estructurada la información (si presenta una introducción, organizadores previos, subrayados, preguntas, ejercicios de aplicación, extensión, etc.).

c) **Plataforma tecnológica** (hardware). Es un soporte e instrumento de mediación para acceder al material, aunque no siempre los alumnos cuentan con

las habilidades necesarias ni los recursos económicos para usar este medio educativo.

d) **Entorno de comunicación con el usuario.** Por ejemplo, a través de los sistemas de inteligencia artificial, el alumno puede acceder a procesos jurídicos de resolución de problemas en un mínimo de tiempo, como proceso de mediación de enseñanza aprendizaje, pero resulta más una actividad legalista que humana.

2.4.3. Requisitos de uso en un contexto formal

La planificación previa de la actividad educativa es vital para el logro de los objetivos, aún cuando en muchas ocasiones es necesario realizar ajustes o modificaciones a la misma e incluso improvisar para dar respuesta a todas las incidencias que se vayan presentando. Por ello, también es importante revisar previamente los materiales didácticos a emplear.

En una actividad instructiva, al seleccionarse el material didáctico que sirva de apoyo en las estrategias didácticas, debe tomar en cuenta diversos aspectos:

a. **Ámbito temporal y espacial de su uso:** El momento (presentación, contenidos, resumen, etc.) y lugar en que se va a utilizar el medio educativo debe ser el más pertinente para alcanzar los propósitos de su empleo en relación con los objetivos de la currícula.

b. **Características de los estudiantes:** Edad, capacidades, estilos cognitivos, habilidades previas, experiencia, actitudes, intereses, número de integrantes del grupo.

c. **El contexto educativo:** características físicas y socio-económicas-culturales de la zona y el centro escolar.

- d. El objetivo a lograr.
- e. Las circunstancias curriculares en relación con las características de los materiales y sus costos.
- f. La justificación de su uso en razón de otros materiales alternativos.
- g. Su aportación en los procesos de enseñanza aprendizaje (la función que desarrollarán, motivación –inicial o de mantenimiento de interés-, fuentes de información y transmisión de contenidos –síntesis, lecturas-, informativa y de apoyo a la exposición del docente).
- h. El entrenamiento necesario para una funcional práctica aplicativa.
- i. Tipo de instrucción para un uso eficaz de los materiales ya sea en una enseñanza dirigida (mediante indicaciones estrictas del profesor), en una exploración guiada (mediante instrucciones generales) o de libre descubrimiento de los estudiantes quienes interactuarán libremente con los materiales.
- j. El entorno necesario en la estrategia didáctica en que se usarán estos materiales para su exploración, experimentación, proceso de datos, entretenimiento, etc.
- k. Tiempo en que se utilizarán, ya sea escolar o extraescolar.
- l. Tipo de usuarios, ya sea de manera individual o grupal.
- m. Nivel de autonomía de los usuarios (libre, semidirigido y dirigido).
- n. Actividades que realizarán con los materiales.
- o. Metodología usada en el empleo de los materiales.

- p. Número de sesiones en que se emplearán los materiales.
- q. Información que proporcionarán.
- r. Tareas que se propondrán para su empleo.
- s. El tratamiento de los errores.
- t. Evaluación de la funcionalidad de las estrategias didácticas.
- u. Previsión de contingencias en el uso de los materiales, indicando los posibles problemas que puedan darse en el desarrollo de las actividades y el uso de los diversos materiales.
- v. Tiempo de preparación de la actividad, ejercicios y tiempo estimado de corrección.

2.4.4. Requisitos de uso en un contexto lúdico

En términos generales, los aspectos que se deben considerar en el uso de los materiales didácticos en un contexto lúdico son los mismos que se señalaron para su utilización en un contexto formal; no obstante, se hará énfasis en los siguientes:

1. Se deben prever con antelación los temas o contenidos que serán trabajos en un contexto lúdico,
2. La relación entre los objetivos, actividades y materiales didácticos debe ser muy clara. Así como el grado de dificultad en su uso, pues deberán ser apropiados a la madurez cognitiva, experiencias previas, estilos de aprendizaje, etc.

3. El uso y diseño de los materiales lúdicos debe ser justificada mediante una plataforma teórica pedagógica que promueva un aprendizaje significativo y constructivista.
4. Deben promover el aprendizaje de conceptos básicos y fundamentales de la materia de que se trate, así como la investigación, la crítica y la interdisciplinariedad.
5. Deberán inducir al estudio de la doctrina, la legislación, la jurisprudencia y el derecho comparado.
6. Estarán relacionados diversos modos de aprendizaje, tales como la lectura, la redacción, la observación, el análisis, la discusión, el trabajo en equipos, etc.; así como diferentes tipos de recursos, como los bibliográficos, audiovisuales, reales, etc.
7. Favorecerán la transferencia de la información a diferentes tipos de situaciones que los alumnos habrán de enfrentar en su práctica profesional.
8. Podrán utilizarse en entornos no colaborativos (aquéllos que no disponen de herramientas específicas para la creación de contenido –conocimiento- ya sea grupal o conjunta) o de colaboración presencial (disponen de dichas herramientas, tales como los crucigramas, unidades didácticas tradicionales, página electrónica personal del docente o la Institución). También pueden emplearse en entornos de colaboración no presencial (aquéllos que disponen de herramientas específicas para la elaboración de contenidos en forma colectiva en un ambiente no presencial, por ejemplo: el wikis, plataformas educativas, mapas mentales y conceptuales, comunidades virtuales, redes sociales, correo electrónico, etc.)

9. En este contexto lúdico se pretende que el aprendiz se encuentre en un ambiente afectivo, seguro y motivado para que construya su propio conocimiento y logre su propia autorrealización y, por ende, los objetivos curriculares.

10. La ponderación de los estilos de aprendizaje tanto del enseñante como de los aprendices porque ello permitirá un acto educativo óptimo.

Y en este aspecto me permito comentar que cuando hablamos de los estilos de aprendizaje nos referimos a la forma en que cada alumno recibe y procesa la nueva información a través de sus sentidos, por eso también suele llamársele como estilos de percepción. Los estilos más comunes son:

A) Visual. Se procesa mejor la información cuando ésta es vivible por los alumnos. Aquí encontramos materiales de lecto/escritura, tablas, gráficos, diagramas de flujo, mapas conceptuales, mapas mentales, etc. Aquí se sugiere traducir los conceptos en imágenes y diagramas, subrayar o resaltar las notas y libros de texto con diversidad de colores, escribir y rescribir la información importante, leer los textos en silencio, elaborar fichas de trabajo con contenidos fundamentales.

B) Auditivo. La información es más eficazmente procesada cuando el alumno escucha la información. El alumno prefiere una clase expositiva, conferencias, debates y todo tipo de información sonora como la música y todo tipo de materiales con formato de lenguaje oral. Se sugieren actividades de conferencias y tutoriales, discusión de temas en grupo, resúmenes en cintas auditivas, grabar conferencias y clases, leer en voz alta, etc.

C) Kinestésico. Se procesa mejor la información a través de medios físicos, activos, esto es, a través del movimiento de todo el cuerpo; por ello es importante que a los alumnos se les vincule con situaciones reales a través de la experiencia,

la simulación o la práctica. Se sugiere disfrutar de la información en actividades de campo, laboratorio, prácticas, ensayos, exposiciones, casos prácticos, etc.

D) Táctil. Se utiliza predominantemente el sentido del tacto para el aprendizaje. Por ejemplo: actividades de aprendizaje con papiroflexia y contenido conceptual.

E) Multimodal. La confluencia de varios estilos.

La propensión o preferencia para determinar el tipo de aprendizaje se puede llevar a cabo a través de diversos instrumentos de evaluación. Su identificación por parte del docente y especialmente por parte de cada alumno, puede lograr un aumento del rendimiento académico e incentivar la creatividad.

Los estilos de aprendizaje, son tan importantes que nos permiten afirmar que codificar y decodificar es la clave en todo proceso educativo. Conocer los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos nos permitirá una mejor comunicación en la enseñanza-aprendizaje.

Pues nadie puede negar que el lenguaje es un producto cultural y que a través de él, se establecen todas las relaciones interpersonales de comunicación. Codificar y decodificar ... esa es la clave para comunicarnos y lograr que los demás comprendan el sentido de nuestro lenguaje y nos ayuden a lograr lo que deseamos.

La inclusión en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje de los estilos de aprendizaje en relación también con la gimnasia cerebral nos mostrará cómo es posible lograr una experiencia significativa.

Si ponderamos lo anterior en la elaboración y diseño de los materiales didácticos aplicables en contextos formales y lúdicos, estoy convencida que lograremos aprendizajes significativos terminales de eficiencia.

Reconocer, que en toda comunicación no solo encontramos al lenguaje verbal, sino también está presente con nuestros interlocutores el lenguaje del cuerpo o no verbal, llamado también por algunos como *lenguaje secreto*, es de trascendental importancia, pues de acuerdo con la opinión de un amplio sector de psicopedagogos, observando el cuerpo y el rostro de nuestro interlocutor, se puede incluso presumir lo que piensa o siente ante una actividad de aprendizaje y da la oportunidad al docente de rediseñarla de acuerdo a los intereses de sus alumnos.

Ya desde el tiempo de Aristóteles e Hipócrates, hubo quienes junto con ellos, se ocuparon del asunto y se comenzó a hablar con posterioridad de fisiognomía (de *physis*, naturaleza y *gnomon*, juzgar o interpretar; se consideraba una pseudociencia –falsa ciencia- basada en la idea de que por el estudio de la apariencia externa de una persona, específicamente de su rostro, puede conocerse el carácter de ésta). Se dice que algunos autores como Giovanni Battista Della Porta (1650) o Johann Caspar Lavater (1806), astrónomo italiano y fisionomo alemán, intentaron en vano convertirlas en ciencias, pero fueron Darwin (1809-1882) y Freud (1856-1939) quienes sí lograron encauzarla por el camino científico, aportando los distintos aspectos de las emociones o de los gestos.

El primero de ellos, queriendo aportar una prueba más a su teoría de la evolución, intentó demostrar que la expresión de las emociones elementales se lleva a cabo contrayendo los mismos músculos en los hombres y los monos y, además, que ciertas expresiones y ciertos gestos humanos son solo vestigios de actos animales adaptados o reforzados mediante la asociación de hábitos útiles. Con ello funda la psicología comparada hombre- animal y, provoca que se admita que las expresiones o los gestos no deben ser estudiados por lo que son en sí mismos o por lo que “*quieren decir*”, sino como una expresión física de procesos psíquicos subyacentes: Las emociones.

Freud, al contrario de Darwin, expresa que “quien tiene ojos para ver y orejas para escuchar constata que los mortales no pueden ocultar ningún secreto. Aquel cuyos labios se callan, habla con la punta de sus dedos; se traiciona por todos sus poros”,⁹⁷ explicando así, que el cuerpo es la manifestación del inconsciente.

Más adelante en el tiempo, se desarrolla la semiótica médica, que considera que es el cuerpo por sí mismo el que materializa el inconsciente, que va a ser el punto de partida de la psicosomática (lectura del cuerpo) y la bioenergía, como parte de la psicología del cuerpo.

El psicólogo Silvan Tomkins, contribuyó a la comprensión de la conducta humana con su teoría de la supremacía de las emociones, argumentando que éstas son formas de *experiencia inmediata*, que nos pone en contacto directo con nuestra realidad física, dado que nuestras emociones son una forma de energía, son físicas, y se expresan en el organismo antes de hacerlas conscientes. Hace patente que conforme vamos creciendo las emociones se convierten en el medio para pensar, actuar y tomar decisiones, porque son motivadores biológicos innatos y grandes facultades del ser humano, para cuidar de nuestras necesidades básicas, pues cuando una de ellas está siendo amenazada, nuestras emociones nos lo hacen notar.⁹⁸

Dada la importancia de las emociones, en nuestra vida personal y escolar, entre otras, surge la teoría de la inteligencia emocional, término creado por Daniel Goleman a principios de 1990, con la cual pretende explicar cómo las

⁹⁷Descamps, Marc-Alain, *El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal*, Ediciones Deusto, Bilbao España, 1993, p. 9.

⁹⁸Bradshaw, John, *Cómo recobrar y vivir con su niño interior*, Selector, Trigésima primera reimpresión, México, 2007, pp. 77 a 83.

emociones dirigen y controlan nuestro comportamiento. Explica, que es posible alcanzar la capacidad de controlar nuestras emociones (IE) si trabajamos en las siguientes competencias: autoconocimiento, autorregulación, empatía, motivación y habilidades sociales, a través del método de las valorizaciones.⁹⁹

Tenemos que partir, entonces, de que en la enseñanza-aprendizaje, especialmente del Derecho, se desarrollan habilidades y competencias que se consideran útiles para realización de la actividad profesional; pero también hay que anotar, que los esquemas cognitivos “inteligencia mental” ya no son suficientes para el autodesarrollo, en tanto que la vida personal y laboral exige frecuentemente la resolución de problemas de naturaleza emocional.

Así que, encontrar pautas que nos ayuden a dirigir nuestro propio estado emocional se hace necesario para mantenernos en equilibrio y en contacto con nuestros propios sentimientos internos, entendiendo sus direcciones y preferencias, permitiéndonos alcanzar eficientemente los objetivos propuestos y potencializar nuestras habilidades y competencias.

De igual manera nos permitirá apreciar los puntos de vista de otras personas, interpretando asertivamente el significado de sus mensajes; de igual manera, podremos sentir y hasta anticipar como responderán nuestros interlocutores o un auditorio al que nos dirigimos, ante cualquier comentario o sugerencia que les hagamos.

La Inteligencia emocional (IE) es pues una habilidad de comunicación que tiene que ser trabajada ardua y constantemente, porque hay que considerar que no se trata de un truco de magia por el que una persona se vuelve emocionalmente inteligente con solo desearlo.

⁹⁹Ver Wood, Robert y Harry Tolley. *Ponga a prueba su inteligencia emocional Técnicas para aumentar su IE*, Ed. Gestión, España, 2004, pág.12.

Sabemos que nuestros impulsos emocionales están localizados en una parte diferente del cerebro de la de nuestros reflejos racionales. Y como antes lo anotamos los primeros son característicos de nuestros antepasados, quienes respondieron al peligro físico a través de sus reflejos emocionales, pues actuaban bajo impulso antes que por razonamiento, esto es, primero actuaban y luego pensaban.

Bajo este esquema, con Richard Bandler, como uno de sus creadores, surge la Programación Neurolingüística (PNL), que consiste en una propuesta que “ofrece una comprensión conceptual sólidamente basada en la ciencia de la información y la programación por computadoras, pero enraizada aún más en la observación de la experiencia de la vida humana. Todo en PNL puede ser verificado directamente en su propia experiencia o en la observación directa de los demás.”¹⁰⁰

Dentro de una relación entre el cerebro, lenguaje e ideas, sugiere la construcción de experiencias nuevas, en dónde no olvidemos que la realidad está construida por ideas, y que es a partir de ellas que las cosas aparecen en la realidad. Si estamos de acuerdo con ello, entonces también estaremos de acuerdo en que no podemos crear ideas y construir realidades a partir de éstas, pero sí puede hacerse de manera metódica y ecológica a través de las técnicas de PNL.

De esta manera, se pueden diseñar actividades de aprendizaje pertinentes y exitosas, que le den forma a su realidad, que la convierten en experiencias para compartir, y por qué no, para intentar cambiar una realidad social.

Estas técnicas parten de comprender como trabaja la mente (cerebro) y mediante principios específicos simples, aprender a manejar nuestro propio

¹⁰⁰Bandler, Richard, *Use su cabeza para variar*, Editorial Cuatro Vientos, 10ª edición, Santiago de Chile, 2004, p. 2.

cerebro para cambiar nuestra experiencia cuando no nos agrada y agrandarla cuando es satisfactoria. Para ello, habrá que romper las creencias que hemos obtenido a lo largo de nuestra vida, sobretodo familiar y social, y que nos limitan en el logro de nuestros objetivos. Son pues, herramientas neurolingüísticas que deben ser comprendidas y utilizadas para ser usadas de manera eficiente y eficaz.

Para su co-creador, la PNL puede ser descrita como “un proceso educativo”¹⁰¹, pues desarrolla maneras de enseñarle a la gente a usar su propia mente, una de ellas: la Gimnasia Cerebral.

Si codificamos y decodificamos, en una experiencia académica creada a partir de la idea de éxito, entonces ponemos a trabajar todas las células de nuestro cuerpo y nuestras neuronas, teniendo un margen mayor de lograr las metas planteadas.

Como ya mencionamos anteriormente, dentro de la PNL encontramos a la Gimnasia Cerebral, cuyas implicaciones educativas nos permitirán lograr los objetivos trazados, de una manera más plena y humana, de mayor calidad y significatividad.

Se dice, que los primeros estudios científicos al cerebro se llevaron a cabo en s. III a. C., por dos científicos griegos y médicos clínicos y experimentales, Herófilo de Calcedonia y Erasístratos, quienes diseccionaban cuerpos de animales y de seres humanos para investigar lo que pasaba en su interior, descubriendo así al sistema nervioso y demostrando que el cerebro está a cargo de mucho de lo que sucede en el cuerpo.

Posteriormente en s. II a. C., Claudio Galeno (130 a 200 a. C.), médico romano, considerado en su tiempo un experto del cerebro, continuó el estudio del

¹⁰¹ Ibidem, p. 7.

cerebro y del sistema nervioso; y aunque sus investigaciones fueron realizadas en animales y por ello, contenían errores al querer ser aplicadas en los seres humanos, su aportación médica experimental no puede dejarse de reconocer.

Así llegamos, hasta mediados del siglo XVIII a la primera mitad del siglo XIX, dentro de los márgenes territoriales de Europa y América, en dónde “existía una ciencia del cerebro llamada frenología. Los frenólogos pensaban que el carácter de una persona dependía de la forma del cráneo; así que, familias enteras practicaban formas de moldeamiento del cráneo, pues, según la forma y tamaño de la cabeza, podían aspirar a un mejor empleo.”¹⁰²

Fue a finales del siglo XIX, cuando Paul Pierre Broca (1824-1880) y Wernicke (1848-1905), médico anatomista francés y neurólogo psiquiatra alemán, respectivamente, estudiaron los cerebros de pacientes muertos por embolias y descubrieron que existían partes en el cerebro que controlaban el lenguaje.

Con el desarrollo tecnológico del s. XX y la aparición de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), mucho se ha avanzado en el conocimiento y reconocimiento del cerebro como controlador de funciones en el cuerpo humano, emociones y conducta de la persona. Fue en el último tercio de ese siglo, que aparece el término de gimnasia para el cerebro, usado por su creador Paul E. Dennison, médico norteamericano que en los años setenta desarrolló una serie de movimientos y ejercicios que estimulan el movimiento de ambos hemisferios cerebrales, partiendo del principio básico de que cuerpo y mente son un todo inseparable y que a través de la activación de todos los sentidos se facilita la integración y asimilación de nuevos conocimientos.¹⁰³

¹⁰²Ibarra, Luz María, *Aprende fácilmente con tus imágenes, sonidos y sensaciones*, Garnik Ediciones, México, 2008, p. 15.

¹⁰³Landon, Paul, *Entrevista a Paul E. Dennison, el creador de Edu-K*, 20/3/99, consultado el 16 de mayo de 2010, en: <http://memcel.com.ar/dennison.htm>

Surge de las investigaciones que por más de 20 años realizó para conocer las causas y el tratamiento de las dificultades del aprendizaje.

La expresión Gimnasia Cerebral, fue usada por primera vez en junio de 1997 por Luz María Ibarra, filósofa mexicana, quien propone una serie de condiciones necesarias para acelerar el aprendizaje de una manera eficaz a través de ejercicios apropiados y sencillos que permitan un aprendizaje integral, usando todo el cerebro en conjunción con el cuerpo, por medio de las imágenes, sonidos y sensaciones propias que se producen internamente en el cerebro a través de representaciones mentales.¹⁰⁴

Estas representaciones mentales, producto de nuestras percepciones, constituyen información organizada por el cerebro. Esto es, todo lo que vemos, oímos, palpamos, olemos y saboreamos es información que se filtra al cerebro, quien la edita (forma una representación interna de la realidad) y la comunica al exterior a través de un lenguaje verbal y no verbal. Y cada vez que evocamos esa representación interna de la realidad, también volvemos a hacer uso de nuestros sentidos internamente, es decir, con nuestro cerebro volvemos a ver, a escuchar y sentir.

Por eso, para el aprendizaje es importante conocer cómo percibimos, pues según la manera de hacerlo, será la representación de nuestro cerebro, y conociéndonos cerebralmente tenemos mayor potencial para descubrir, aprender y entender a los demás.

Nuestro cerebro representa lo que percibimos a través de imágenes, sonidos o sensaciones: táctiles, olfativas y gustativas y es importante mencionar que cada persona puede percibir más con un sentido que otras, o combinadamente.

¹⁰⁴Ibarra, Luz María, *Aprende mejor con gimnasia cerebral*, Garnik Ediciones, México, 2008, p. 11.

Mientras más involucremos todos nuestros sentidos en una experiencia de aprendizaje éste será más fácil e integral. Pues de la forma en que percibimos...Codificamos y decodificamos.

No olvidar que nuestro comportamiento deriva de lo que percibimos consciente e inconscientemente, Bryan Key, menciona:

“Por supuesto, lo que percibimos *conscientemente* sobre nosotros mismos y nuestros mundos tiene mucho que ver con nuestro comportamiento. Sin embargo, el tema se ha agotado prácticamente o por lo menos está en vías de acabarse. Durante la década pasada docenas de libros relacionados con la experiencia humana *consciente o cognoscitiva* llegaron a las listas de los éxitos de librería. Este libro admite, aunque el hombre lo ignora, la existencia del papel de la percepción *inconsciente* -conocimientos subliminales que manipulan, dirigen y controlan el comportamiento humano. Todo el tema de la subliminalidad humana es muy desconocido, aun cuando está omnipresente en el medio ambiente del comportamiento.”¹⁰⁵

Naturalmente, que es muy importante, sobre todo en la decodificación de contenidos jurídicos, entre otros, conocer las reglas de interpretación de los mensajes emitidos o de las actividades percibidas, para que tengan un sentido coherente y puedan ser comprendidas a plenitud.

Cáceres Nieto, considera muy importante conocer “al menos cierto tipo de reglas que rigen algunas de nuestras actividades” pues “cumplen una función constitutiva, ya que hacen surgir en el mundo cierta clase de realidad que sin ellas sería imposible pensar.”¹⁰⁶ Pone como ejemplo a Nacho el gacho, que por tener gran relación con el tema de cómo percibimos y decodificamos, a continuación se transcribe:

¹⁰⁵Bryan Key, Wilson, *Seducción Subliminal*, Ed. Diana, 33ava impresión, Estados Unidos, p. 29.

¹⁰⁶Caceres Nieto, Enrique, *Lenguaje y derecho. Las normas jurídicas como sistema de enunciados*, Cámara de Diputados LVIII Legislatura y UNAM, México, 2001, p. 9.

“Imagine el lector que, en calidad de observador imparcial, presencia parte de la rutina cotidiana de Nacho, un siniestro personaje al que encuentra durante la mañana en una habitación contigua a otra en la que se encuentra un sujeto sentado en una silla eléctrica. Ante una inclinación de cabeza de otro individuo, Nacho acciona la palanca que activa la descarga eléctrica que despiadadamente quita la vida al pobre infeliz atado a ella. Tras haberse cerciorado del fallecimiento de su víctima, Nacho se quita la bata blanca y se retira del lugar despidiéndose amigablemente de los policías que resguardan la entrada del recinto.

Suponga que durante la noche, encuentra a Nacho en la misma habitación, quien repite exactamente el mismo rito produciendo la muerte de otro individuo; sin embargo, a diferencia de lo que ocurrió en la mañana, los policías irrumpen en la habitación, esposan a Nacho y se lo llevan detenido.

Habiendo acontecido exactamente los mismos hechos, ¿qué ha producido la diferente reacción por parte de los policías? De los elementos a la vista no parece desprenderse ninguna explicación.

Si preguntáramos a uno de los policías qué es lo que ha ocasionado tan diferente reacción, su respuesta podría ser la siguiente:

En la mañana Nacho privó de la vida a un sujeto que había sido sentenciado a la pena de muerte, desempeñando su papel de verdugo, o sea, en calidad de funcionario del Estado, lo que determinó que su acción fuera absolutamente legítima e incluso obligatoria, pues si no hubiera ejecutado al reo se hubiera hecho acreedor a una sanción por falta de cumplimiento a sus obligaciones como funcionario público, en términos de lo establecido por la ley.

Sin embargo, durante la noche, Nacho privó de la vida a un individuo como miembro de una secta asesina, aprovechando el acceso que tenía a las instalaciones del lugar de ejecución. En este supuesto, el mismo acto constituyó el delito de homicidio, de conformidad con lo establecido en el Código Penal y lo detuvimos en flagrancia, según lo establecido en el Código de Procedimientos Penales.

Moraleja: no es necesario ser marciano para comprender que no son los hechos los que determinan nuestros esquemas de comprensión, sino que en algunas ocasiones

son nuestros esquemas de comprensión los que determinan lo que podemos percibir como hechos.”¹⁰⁷

En nuestro ejemplo, es observable como el lenguaje tiene un papel fundamental en nuestros esquemas de interpretación, pues a través de él conocemos las reglas ... codificamos ... decodificamos.

No solo nos es necesario para conocer un aspecto del mundo sino para actuar en él, diríamos que es como el libreto de una obra teatral, porque si no lo conocemos ¿cómo podremos participar e intervenir en ella con un significado coherente?

En ese mismo sentido, Penagos Arrecis, afirma: “... el *ser* y el *deber ser* no constituyen mundos separados, sino que el deber ser surge del ser para regularlo y al mismo tiempo, las aplicaciones del deber ser repercuten en el ser y lo modifican, ...”¹⁰⁸

Por lo que conocer las reglas nos permite codificar, decodificar y adaptarnos mejor a nuestro contexto social.

Entonces, si estamos de acuerdo que el conocimiento del derecho es condición para codificar y decodificar con significado acontecimientos de nuestro contexto, para comprenderlos y hasta predecirlos, para participar en la acción e intervenir en las realidades para transformarlas; entonces, no podemos negar que la enseñanza- aprendizaje del mismo, requiere en nuestra sociedad, utilizar herramientas y técnicas que permitan al aprendiz construir esquemas mentales óptimos y pertinentes para transformar su realidad de manera útil y exitosa, pero sobre todo humana e integral.

¹⁰⁷Ibidem, pp. 9 y 10.

¹⁰⁸Penagos Arrecis, Carlos Rolando, *Proyecto de investigación para elaborar una tesis en derecho*, en Raquel S. Contreras López y Santiago Campos, Gonzalo (coord.), *El legado de un jurista Estudios en homenaje a Don Ernesto Gutiérrez y González*, México, Ed. Porrúa, 2008, pp. 148 a 151.

Estoy convencida, que las herramientas que nos proporciona la Gimnasia Cerebral, enmarcada en la PNL, pueden sernos útiles y plausibles en el proceso educativo del derecho, pues entre otras, nos permitirá distinguir como se expresa el cerebro de cada uno de los integrantes de la comunidad de aprendizaje de que se trata, provocando un diseño más empático para el intercambio de información y comunicación, lo que dará lugar a un ambiente de seguridad, confianza y respeto para aprender significativamente.

La gimnasia cerebral como herramienta en la enseñanza del derecho, nos permitirá que la educación cumpla con sus misiones estructuradas en torno a los cuatro aprendizajes fundamentales, pilares del conocimiento, que corresponden a determinados tipos de competencias prácticas para la vida diaria:¹⁰⁹

A. Aprender a conocer: Adquirir los instrumentos de la comprensión, desarrollando las capacidades del pensamiento lógico, crítico y creativo; como saber solucionar problemas, ejercer un pensamiento crítico, tomar decisiones y comprender sus consecuencias.

B. Aprender a hacer: Para poder influir sobre el propio entorno, a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en el campo profesional específico, es decir, adquirir las destrezas y competencias intelectuales y prácticas para desempeñar un trabajo o llevar a cabo una tarea y/o construir estrategias para la solución de problemas.

C. Aprender a vivir juntos: Para poder participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; esto es, desarrollar habilidades sociales, tales como: la comunicación, la mediación, la negociación, la autoafirmación, el

¹⁰⁹Ver Delors, Jacques, Informe a la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, Santillana Ediciones UNESCO, Compendio, Francia, 1996; Consultado el 19 de febrero de 2010 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

reconocimiento del otro, el trabajo en equipo y la empatía, que implica un desarrollo de actitudes y valores frente a la diversidad y pluralidad cultural.

D. Aprender a ser: Proceso fundamental que se integra con los tres anteriores, que permite llevar a cabo un proyecto de vida personal, dado que se desarrollan las capacidades personales, como el manejo y control de las emociones, la autoestima, la conciencia de sí mismo, la autonomía, la responsabilidad, y el reconocimiento de toda actividad del hombre en sociedad como una relación (s) humana (s), dentro de la cual se encuentra inmersa la educación.

Pues debe llevar a cada persona a descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas, para encontrar y actualizar así *el tesoro escondido* en cada uno de nosotros, trascendiendo la función instrumental de la educación (para obtener determinados conocimientos, prácticas y habilidades) y poder considerarla a toda plenitud: la realización de la persona, esto es, que toda ella aprenda a *ser*.

Cuando estamos en una sesión instructiva, el docente puede comentar que “a mí me parece que hay **obscuridad** en la demanda que estamos tratando de **dilucidar**, considero que el artículo 4° de la Ley de Instituciones de Crédito me da muy poca **luz** para entenderla”, lo que nos llevaría a comprender que ese cerebro se expresa en términos de una representación visual, de un lenguaje visual.

Es importante enfatizar, que se hace referencia a la representación del cerebro y no la persona misma.

El descubrir el idioma en que una persona comunica sus representaciones cerebrales nos ayuda a comunicarnos mejor, porque como ya anotamos anteriormente, son las palabras las que describen nuestro pensamiento y lo que el cerebro está representando en imágenes, sonidos y sensaciones. La gimnasia cerebral nos permite conocer y hablar en los cinco idiomas: visual, auditivo, táctil, olfativo y gustativo, lo que resulta transcendental cuando nos dirigimos a nuestros

estudiantes-interlocutores, porque así conectaremos fácilmente con sus representaciones cerebrales.

El docente necesita dirigirse a sus alumnos en estos idiomas pues integrará los aprendizajes más fácilmente en sus alumnos. Para ello, deberá considerar los siguientes pasos:¹¹⁰

Descubrir en qué idioma (visual, auditivo, táctil, olfativo gustativo) comunican sus representaciones cerebrales.

Parafrasear, es decir, repetir los mismos vocablos de nuestro interlocutor en un mismo idioma.

Usar palabras conectoras para agregar u opinar lo que queremos en el mismo idioma, como por ejemplo: y, también, además, etc.

Dejar de usar palabras conectoras que borran el mensaje anterior, a menos que precisamente eso se quiera; por ejemplo: pero, aunque, sin embargo, etc.

Hablando el mismo idioma nos entendemos mejor, reza un dicho mexicano. Y esto indudablemente es así. Es la clave para lograr generar un ambiente de confianza y seguridad, de capacidad para elaborar pensamientos. Dice Vos Savant, que si sumamos a la confianza la cultura, tendremos la fórmula del triunfo en todos los aspectos de la vida.

Porque no es el cuerpo sino la mente lo que más debería importar al ser humano, ya que además aumenta y se conserva con los años.

¹¹⁰ Ibarra, op. cit., pp. 49 y ss.

Vos Savant, diseñó diversas técnicas de aprendizaje dedicadas al desarrollo de ciertas habilidades que en el campo de la psicometría se consideran indicadores esenciales de la inteligencia. Tales habilidades se miden mediante pruebas o test y tienen como objetivo ayudar a las personas a desenvolverse mejor en todos los aspectos de su vida aumentando su capacidad intelectual. Propone ejercicios para desarrollar la memoria (recordar frases e ideas, números y nombres, conocimientos generales, conocimientos extraordinarios, vocabulario general y específico); la escritura (capacidad de pensar y formación del pensamiento); la comprensión general (del cómo y porqué son o se hacen las cosas); el razonamiento (matemático, lógico); la ingenuidad (intuición, perspicacia, creatividad); la información codificada (numérica y alfabética); el pensamiento concreto visual (dónde está el error); la comprensión visual (qué es lo que falta); las semejanzas y diferencias (aparentes y esenciales); las analogías útiles (comunes y opuestas); la comprensión de secuencias temporales (lógica y cronológica); el pensamiento abstracto (habilidad espacial tridimensional y cuatridimensional); la orientación (a escala local y escala global); la ideación y composición (rapidez y precisión) y; la organización mental (rapidez y precisión).¹¹¹

Todas estas herramientas, por supuesto que pueden utilizarse para optimizar el aprendizaje, no importa la edad que tenga el estudiante, el modelo educativo en el cual se encuentre inscrito, ni la carrera que esté estudiado.

Bajo este contexto, si logramos cambiar las características de nuestras percepciones, asimismo cambiarán nuestros esquemas mentales y naturalmente nuestra codificación y decodificación, lo que nos permitirá modificar certeramente nuestra realidad.

¹¹¹Ver Vos Savant, Marilyn, *Gimnasia cerebral en acción*, Ed. EDAF, Madrid, España, 1999, pp. 20 y ss.

Dichos esquemas mentales nos darán la oportunidad de ser cada uno de nosotros quien decida como queremos *editar* la experiencia vivida, cómo queremos pensarla y cómo podemos modificarla a través de variación de las imágenes, sonidos, sensaciones y colores.

Otra de las implicaciones de la gimnasia cerebral en la educación es el movimiento ocular, como parte del lenguaje corporal, tan esencial para entablar una comunicación eficiente. Depende de la posición de los ojos, así tenemos:

- “Lenguaje visual construye (ojos arriba a la derecha). Significa que el cerebro construye imágenes, se conecta con la parte occipital cerebral y se inicia la imaginación. (...)
- Lenguaje visual recuerda (ojos arriba a la izquierda). Significa que el cerebro recuerda imágenes, se conecta con la parte occipital cerebral y se inicia el recuerdo de las imágenes. (...)
- Lenguaje auditivo construye (ojos horizontales a la derecha). Significa que el cerebro construye aquello que escucha, se conecta con la parte temporal cerebral e inicia la construcción de sonidos. (...)
- Lenguaje auditivo recuerda (ojos horizontales a la izquierda). Significa que el cerebro recuerda sonidos conectando la parte temporal cerebral. (...)
- Lenguaje en diálogo interno (ojos abajo a la izquierda). El cerebro se conecta de una manera integral entre el audio, zona temporal cerebral y las zonas del lenguaje. (...)
- Lenguaje de sensaciones (ojos abajo a la derecha). El cerebro siente y conecta con la parte parietal donde se encuentra el gusto y el tacto, así como la parte frontal donde se encuentra el olfato. (...)
- Lenguaje corporal. Las posturas, los gestos, la expresión y la tonalidad de la voz son el contexto en donde el mensaje es acuñado y juntos constituyen el significado de la comunicación.”¹¹²

¹¹²Ibarra, op. cit., pp. 71, 74, 77, 78, 81, 83, 86 y 89.

Lo anterior, nos permitirá, primero, conocer cómo estamos procesando cerebralmente nuestras imágenes, sonidos y sensaciones y, segundo, descifrar el estilo de aprendizaje que tenemos en el momento de aprender, lo que nos será útil para planear y diseñar el uso de las estrategias didácticas más adecuadas para que los alumnos aprendan más fácilmente.

Las implicaciones de la gimnasia cerebral en relación a los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos (sin que ello implique limitación), nos permite llevar a crear ideas de éxito en cualquier aspecto de su vida, además de que nos permite tener un mayor control de nuestras emociones obteniendo así un aprendizaje significativo.

No tenemos duda, de que la educación jurídica se considera como un proceso dialéctico, participativo, reflexivo y crítico que permita la coherente relación entre lo que se informa y forma a los estudiosos del derecho con sus necesidades reales. Por ello, la didáctica jurídica debe ser enriquecida con herramientas neurolingüísticas que ponderen las habilidades y competencias de los operadores jurídicos a partir de esquemas mentales más humanos e integrales, que modifiquen *pro homine* su realidad social, que tanta falta nos hace en estos momentos.

Si las técnicas didácticas lúdicas y las técnicas de PNL como la gimnasia cerebral puede ayudar a lograr aprendizajes más significativos, entonces, se deben incluir en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del derecho.

CAPÍTULO 3

EL MÉTODO CONSTRUCTIVISTA, LA METODOLOGÍA JURÍDICA Y LA DIDÁCTICA CRÍTICA.

Introducción

Para provocar aprendizajes significativos se considera pertinente revisar algunos aspectos básicos del método constructivista, la metodología jurídica y la didáctica crítica.

Así tenemos, que la postura constructivista del aprendizaje se conforma con las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognoscitiva, esto es, a la psicología educativa; tales como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana y la filosofía de Dewey, entre otras.

Es interesante observar, que a pesar de que todas estas perspectivas educativas se sitúan en postulados teóricos diferentes, tienen en común resaltar la importancia de la actividad constructiva del alumno para el logro de sus aprendizajes escolares. Ponderándose que cada uno aprende de acuerdo a sus propias percepciones.

Ya desde el siglo V Protágoras de Abdera (480-410 a. C.) afirmaba que “el hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son y de las que no son en cuanto no son” y cambian en la medida de las circunstancias presentes de cada uno.¹¹³

¹¹³Diccionario de Filosofía, Tomo II L-Z, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1971, p. 497. Véase también Carles Mélich, Joan, *Filosofía y educación en la postmodernidad*, Ed. Trotta, Madrid, España, 2008, p. 57.

Asimismo, Sócrates planteó que “la posibilidad de percibir supone la existencia de algo perceptible, por lo que las cosas del mundo existían fuera del hombre”.¹¹⁴

De igual manera, en el siglo XX, se generalizó la idea de que el conocimiento es sólo la representación de una realidad independiente del hombre y ésta es de acuerdo a cada uno según sus propias circunstancias¹¹⁵.

Y en ese mismo esquema, la postura constructivista parte de que el aprendiz, como sujeto activo, construye nuevo conocimiento con base en sus esquemas previos (propios y los que su sociedad le aporta). Aunque como se acotará más adelante, no existe solo una postura constructivista sino varias, cuya integración en un solo modelo es pretendido por algunos especialistas en la materia.

A la manera filosófica de Dewey, considero que los objetivos de toda educación deben ser contruidos desde dentro del sujeto cognoscente, formando parte de un grupo social, y no desde afuera; pues de esta última forma, primero, se permite el control de otros en nuestro modo de autorenovarnos socialmente, de nuestro actuar, sentir y pensar como sociedad e individuos, alejándonos del fin a que tiende la educación en todos los tiempos: el bien común, en un proceso de autorenovación continúa, perfecta y auténtica, y; segundo, se encamina la labor del docente y docente a la *burocratización técnica e ideológica*.¹¹⁶

En la enseñanza-aprendizaje del derecho esta construcción se enmarca dentro de la metodología jurídica y la didáctica crítica, ambos procesos educativos que nos permiten describir y explicar fenómenos de la realidad jurídica, en un ambiente dialógico, reflexivo, participante y comunicativo.

¹¹⁴Platón, *Apología de Sócrates*, Visión libros, España, 1980, pp. 48 y 49.

¹¹⁵Tzvi, Medin, *Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana*, FCE, México, 1994, pp. 16 a 26. Véase también Carles Mélich, *Op. cit.*, nota 113, pp. 35 y 36.

¹¹⁶Contreras Domingo, José. *La autonomía del profesorado*, Ed. Morata, España, 1997, Colección Pedagogía, pp. 15 a 59.

3.1. El método constructivista

3.1.1. Definiciones

Cuando hablamos del constructivismo pareciera que nos referimos a uno sólo, y es precisamente por ello que es importante desde ahora considerar que este vocablo hace referencia a una diversidad de posturas enmarcadas en el mismo.

Para algunos autores, el construccionismo, es: “una teoría que plantea la idea de que ((el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero productor del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la concepción constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea.”¹¹⁷

De esta manera, en la educación los constructivistas apuestan a favor de un aprendiz activo que se construye así mismo y, construye y reconstruye los saberes que la sociedad y la cultura le aportan, siendo en el aula un intérprete y constructor de significados; y a favor de un docente que apoya, colabora y potencializa la actividad constructiva.¹¹⁸

Para Díaz Barriga, en el enfoque constructivista, tratando de conjuntar *el cómo* y *el qué* de la enseñanza, la idea central se resume en la siguiente frase:

¹¹⁷UNITEC, op. cit., p. 199.

¹¹⁸Hernández Rojas, op. cit., p. 10.

“Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”¹¹⁹

Para la suscrita el constructivismo es una propuesta educativa que focaliza su atención en el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en la persona del alumno como constructor de sus propios esquemas mentales y reconstructor de los saberes que le aporta su sociedad, pero no como reproductor o copia de la realidad, sino con nuevos significados, que la modifican.

3.1.2. Etapas

En una fase inicial, el constructivismo surgió como una corriente epistemológica entre los filósofos griegos y los presocráticos, que pretendía discernir los problemas de la formación del conocimiento humano; y en su seno se consideraba que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y reflexionar sobre sí mismos, construyendo su propia cultura a partir de explicarse y modificar su entorno a la manera en que se sienten mejor. Partícipes de una ideología similar fueron los pensamientos de Protágoras, Gorgias, Vico, Kant, Marx o Darwin, en quienes se observa estos elementos constructivistas.

Posteriormente, en lo que podríamos denominar una segunda fase, aproximadamente a mediados del siglo pasado, con el surgimiento de las ciencias cognitivas, el constructivismo da lugar a una diversidad de análisis y disertaciones respecto a *quién, qué y cómo* construye.

Pues si se sostenía que la construcción del conocimiento o proceso de elaboración del mismo, es realizada por el aprendiz, quien es el que selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus conocimientos previos,

¹¹⁹Díaz Barriga, op. cit., p. 30.

entonces el problema a discernir era si esta construcción es intraindividual (del sujeto mismo) o interindividual (su contexto sociocultural).

Fue hasta los años 80`s del siglo pasado que se comenzó a utilizar el término de constructivismo por la Escuela de Pittsburgh (Glaser y Resnick) para fundamentar sus concepciones sobre cómo aprendemos y conocemos.

En la investigación y análisis surgió, como una tercera etapa, la conclusión unánime y generalizada entre los psicólogos educativos, que no se podía hablar de un solo constructivismo sino de varios, los cuales si bien es cierto comparten características comunes, también lo es, que es posible distinguirlos por sus diferencias, aunque finalmente pertenecen a un mismo paradigma constructivista.

Los que se consideran que han aportado al campo de la educación y de la psicología educativa son los siguientes:

A. El constructivismo psicogenético.

Tiene una estrecha relación con la psicología educativa, nace aproximadamente en la primera mitad del siglo XIX con las publicaciones de Piaget en pro de una renovación educativa y pedagógica, en la cual se enfatiza la relación entre los procesos de desarrollo del niño y el aprendizaje escolar y, su análisis sobre el desarrollo de las construcciones y la dinámica interna que elabora el alumno en relación con los contenidos escolares.

Piaget involucra dos tendencias básicas en el desarrollo intelectual:¹²⁰

1. **La organización**, como la tendencia a sistematizar y combinar procesos en un sistema general coherente.
2. **La adaptación**, como la tendencia a ajustarse al ambiente.

¹²⁰UNITEC, op. cit., p. 204.

En estos procesos intelectuales se busca el equilibrio:

a) Mediante la organización de conceptos en categorías del pensamiento racional: objeto, tiempo, espacio y causalidad. Con ello se favorece una mejor forma de adaptación del individuo con su ambiente.

b) El uso de esquemas, considerados como patrones organizados de conducta o de pensamiento, que le van a permitir al individuo adecuarse a su ambiente ya sea en el plano fisiológico o del pensamiento.

c) La adaptación, como proceso de crear una forma aceptable de relacionar nuestros conceptos o hacerlos coincidir con la realidad, a través de dos subprocesos:

- ✓ asimilación, en donde el alumno interpreta la experiencia de acuerdo a un esquema existente.

- ✓ acomodación, en donde cambia el esquema existente e incorpora la nueva experiencia.

Así, en esta postura constructivista la construcción presupone a los esquemas como herramientas básicas, ya que son representaciones que cada individuo hace de una situación o concepto determinado. Es la síntesis de lo que cada persona construye en relación con el medio. Parte de dos principios básicos:

a) De las representaciones de la nueva información.

b) De la actividad interna y/o externa que la persona desarrolla al respecto.

La construcción de su conocimiento será a través de la propia acción del aprendiz, en una interacción sujeto-objeto de estudio de carácter relativa, ya que el proceso de aprendizaje dependerá en gran medida de la etapa cognoscitiva en

que se encuentre el individuo, así como de otros elementos, ya sean ambientales, sociales, culturales, afectivos, etc. En todos los casos, los alumnos aprenden mediante la práctica y la experiencia, y de la interacción entre el estudiante y el fenómeno que observa; sabe por ejemplo en el marco jurídico: que a la presentación de una demanda recaerá un acuerdo de admisión, prevención o inadmisión.

El desarrollo cognitivo o intelectual, es un proceso individual y dinámico de transformaciones del pensamiento de manera continua y progresiva, presupone un orden secuencial de periodos o etapas del desarrollo que van desde los primeros reflejos (primeros esquemas) hasta la consolidación de la lógica (pensamiento formal y abstracto). De manera enunciativa, se observan los siguientes:

a) Periodo sensoriomotor (de 0 a 2 años de edad aproximadamente). Desarrolla su estructura cognoscitiva de acuerdo con el lugar físico de desplazamiento, al final de dicha etapa logra actos intelectuales de espacio-tiempo y logra la permanencia de un objeto, esto es, reconocer que aunque momentáneamente no lo vea no por ello deja de existir.

b) Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas (de 2 a 12 años de edad aproximadamente). Se subdivide en dos periodos:

-Periodo preoperatorio o preparatorio de las operaciones (2-7 años). Utiliza esquemas representativos, el lenguaje, el juego simbólico y la imaginación, utiliza preconceptos, un pensamiento irreversible sin manejo de la lógica, es heterónomo en tanto se guía por la autoridad de otros y egocéntrico.

-Periodo preoperatorio concreto (7-12 años). Sus esquemas son reversibles, funcionan en doble dirección, simultáneamente, conforman agrupamientos de los objetos y conceptos (por color, tamaño, forma, función, etc.), desarrollan nociones de conservación y argumentan sus razonamientos, no

tan fácilmente caen en la apariencia engañosa de la percepción, pueden seriar, clasificar, y han desarrollado la noción del número, así como empiezan a desarrollar una moral autónoma. El pensamiento es inductivo.

c) Periodo de las operaciones formales (12-16 y vida adulta). Pensamiento abstracto, hipotético-deductivo.

Podemos concluir diciendo, que las principales características de esta postura son:

<p>Constructivismo psicogenético piagetiano</p> <p>➤ Se sustenta en una problemática epistémica.</p>	<p>➤ Acepta la importancia de lo social y lo exógeno pero no como mecanismos formadores o estructurantes.</p>
<p>➤ Privilegia en el aprendizaje al alumno antes que al docente.</p>	<p>➤ Pondera lo individual y lo endógeno-intelectual antes que lo social.</p>
<p>➤ Privilegia el desarrollo psicológico antes que a la enseñanza.</p>	<p>➤ Enfatiza las actividades constructivas del alumno como explorador y descubridor en solitario antes que con sus pares. La unidad de análisis está en la interacción entre sujeto y objeto.</p>

B. El constructivismo cognitivo.¹²¹

Inicia aproximadamente en los años 60 del siglo pasado, tiene sus antecedentes en la teoría del procesamiento de la información que emerge en los Estados Unidos de Norteamérica, y tiene como metáfora *la mente como computadora*, que dio lugar a dos versiones:

- Versión fuerte. Interpretación literal de la metáfora, ya que consideraba que el ser humano era un tipo de sistema (diverso a la computadora) que también

¹²¹Hernández Rojas, op. cit., pp. 19 y 77 a 155.

procesa información a través de operaciones (cómputos) cognitivas y cuyo aprendizaje no es otra cosa más que la adquisición de representaciones mentales. Tiene como prototipo a la entonces naciente Inteligencia artificial. Actualmente se considera una propuesta mecanicista y estática.

- Versión débil. Consideraba a la metáfora (mente igual a computadora) como un mero recurso instrumental, incluso podía prescindir de ella. Centraba la idea en la especificidad del ser humano como ente que adquiere y usa conocimientos. Tiene cierta cercanía con otra metáfora de su tiempo “el sujeto como productor o lector de narrativas” la cual considera al ser humano como un intérprete y negociador de significados y no como un procesador de información (versión fuerte).

De indudable importancia es reconocer que este enfoque cognitivo constituye el estudio de las estrategias cognitivas (aprendizaje estratégico) y de la metacognición. Pues debemos recordar, que dos de sus importantes vertientes son:

I. Teoría del aprendizaje estratégico.¹²²

II. Teoría de la asimilación o aprendizaje significativo.

Podemos concluir diciendo, que las principales características de esta postura son:

¹²²Ibidem, pp. 20 y 77 a 155.

<p style="text-align: center;">Constructivismo cognitivo</p> <p>➤ Se sustenta en una problemática pragmática.</p>	<p>➤ Acepta la importancia de lo social y lo exógeno pero no como mecanismos formadores o estructurantes.</p>
<p>➤ Las personas pueden compensar las limitaciones de su sistema cognitivo en un proceso de aprendizaje estratégico.</p> <p>➤ No establece ningún mecanismo de desarrollo del sistema cognitivo.</p>	<p>➤ Pondera la interacción con sus pares y con otros, así como la reflexión metacognitiva, como medio para convertirse en aprendices constructores de conocimientos autónomos y estratégicos. Esto es, aprende a construir una forma personal de aprender.</p>
<p>➤ Las estrategias para construir representaciones cognitivas requieren utilizarse en forma heurística y constructiva, no como diseño de hábitos prefijados para cualquier contexto educativo.</p>	<p>➤ Pondera lo individual antes que lo social.</p>

C) El constructivismo social o sociocultural.¹²³

Deriva de la interpretación de los escritos de Vigotsky, en la segunda mitad del siglo pasado, consiste en considerar a la mediación sociocultural como categoría clave en la explicación de lo psicológico, dado que considera que los artefactos que la cultura proporciona y las prácticas sociales y culturales en las que participa el individuo son aspectos que influyen en forma decisiva en su desarrollo cultural.

En esta propuesta el concepto de zona de desarrollo próximo es la idea central, pues se pone énfasis en el aprendizaje como una actividad esencialmente cultural o social que se reconstruye conjuntamente con los otros y los saberes culturales.

¹²³Ibidem, pp. 22 y 157 a 196.

Podemos concluir diciendo, que las principales características de esta postura son:

<p>Constructivismo social o sociocultural</p> <p>➤ Privilegia la interacción entre enseñante y aprendiz.</p>	<p>➤ Existe una absoluta indisolubilidad entre realidad social e individuos (teoría de la cognición socialmente repartida).</p>
<p>➤ La unidad de análisis se sitúa entre los intercambios e interacciones compartidas entre el sujeto, los otros (prácticas culturales) y con los objetos. Es una relación triádica</p>	<p>➤ Pondera la interacción con sus pares y con otros en la co-construcción mediatizada culturalmente. Enfatiza lo exógeno como co-construido</p>
<p>➤ En esta relación triádica, el uso de los signos lingüísticos como elementos socioculturales son de gran importancia, pues a través del discurso educativo es posible generar nuevas formas de pensamiento y de acceso a las comunidades académico disciplinares.</p>	<p>➤ Mediante procesos de construcción y negociación conjunta el individuo se reconstruye así mismo y a la realidad junto con los otros, transformándola.</p>

D. Otros constructivismos.

Dentro de la psicología educativa encontramos a los siguientes:¹²⁴

a) Constructivismo radical. Desarrollada por Von Glaserfeld, quien retoma las ideas de Piaget, en donde mente y realidad son totalmente construidas; postulan que los individuos conocemos nuestra realidad experiencial y no el mundo exterior. Por esa razón la construcción es definitivamente individual y no puede ser transmitido por otros y en ese sentido son válidas todas las interpretaciones y construcciones de una parte de la realidad.

¹²⁴Ibidem, p. 26.

b) Constructivismo social. Hace una crítica al realismo epistemológico, que postula que el conocimiento del individuo es un *espejo de la naturaleza*; cuestiona la tesis del conocimiento como *correspondencia* y al objetivismo en la investigación. Proponiendo un *giro lingüístico* en la filosofía y un pensamiento posmoderno, ya que enfatiza que la realidad es creada por el lenguaje y éste deja de ser una mera re-presentación y se convierte en una auténtica y verdadera co-construcción. Define a lo *real* como un *texto* que las propias comunidades hablantes elaboran.

Después de los anteriores comentarios a los diversos tipos de constructivismo, quizá podría pensarse que su aplicación en escenarios educativos debe ser autónoma de acuerdo con la postura que se elija; no obstante, existe la posibilidad de integrar las aportaciones de todas las vertientes constructivistas endógenas y exógenas. La pretensión es, en idea de Hernández Rojas (a la que me suscribo totalmente) constituir “un marco de interpretación constructivista de la enseñanza y el aprendizaje sustentado en la integración en forma crítica”¹²⁵, coherente y articulada.

3.1. 3. Reglas

Con independencia de la postura constructivista a la que nos adscribamos, el constructivismo postula la existencia y prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, por parte de un **sujeto cognoscitivo aportante**, que rebasa mediante su labor constructiva lo que ofrece su entorno.

Dentro de este enfoque se debe tener siempre presente en todo momento el papel socializador de la escuela como parte importante para que el aprendiz construya conocimiento.

¹²⁵Ibidem, pp. 33.

Pues como Dewey¹²⁶ y Tayler¹²⁷ comentan:

La educación escolar es un instrumento para promover el desarrollo de las personas jóvenes en una sociedad, pues les va permitir a éstos acceder a un conjunto de saberes y formas culturales, como contenido a construir y reconstruir, no de manera fiel a como se ha aprendido.

El constructivismo, en este orden de ideas, requiere:

1. Considerar al estudiante como el único responsable de la construcción de su conocimiento (modelo educativo de traslado de responsabilidad).
2. Aplicar la actividad cognitiva constructiva del alumno a contenidos e información que han sido ya elaborados por otros (por ejemplo: el currículo).
3. Orientar la actividad constructivista del alumno por el facilitador, quien lo acercará de manera gradual a los saberes culturales.

Así podemos concluir, que en esta postura:¹²⁸

a) El **aprendizaje y la comprensión son procesos activos**. El aprendiz asimila los eventos ambientales en sus propias estructuras cognitivas. Por eso, en la enseñanza superior se debe favorecer que los aprendices fomenten sus propios conocimientos mediante un proceso activo.

b) Los conflictos cognitivos (entre la estructura cognitiva previa y el nuevo conocimiento) **promueven el proceso de equilibración**, por ello la presentación, por ejemplo, de acertijos como estrategia educativa engancha a los estudiantes en un aprendizaje activo.

¹²⁶Dewey, op. cit., p.76.

¹²⁷Tyler, Ralph W., *Principios básicos del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973, pp. 21 a 30.

¹²⁸Op. cit., nota 7, pp. 30 a 32.

c) El aprendizaje autodirigido es un fenómeno real. El estudiante no depende de la instrucción, pues el alumno juega su propio rol directivo y decide el curso de su desarrollo cognitivo. Incluso, el aprendizaje se da de manera espontánea, por ejemplo, cuando comienzan a hablar prácticamente sin instrucción.

d) De los factores que influyen en el desarrollo educativo se adquieren conocimientos, tales como: la experiencia social (el lenguaje como forma de expresión y organización del pensamiento; la interacción con sus compañeros pues favorece y promueve el desarrollo de razonamientos y argumentos y; la interacción con adultos, porque puede ayudar a estructurar una situación y favorecer la asimilación efectiva), la maduración, la experiencia física (experiencias perceptuales directas con objetos externos y consecuente abstracción de sus propiedades), la experiencia lógica matemática (aprende a reflejar sus propias acciones en el mundo dándole una nueva perspectiva a su aprendizaje) y la equilibración.

Para el constructivismo, el sujeto cognoscente no es producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia. Asimismo, el conocimiento no es una copia fiel de su realidad sino una construcción de él, de tal manera que puede modificarla, mediante la orientación de un facilitador.

3.1. 4. Funciones

Las aportaciones e implicaciones en el ámbito educativo de esta postura, dan respuesta al cuestionamiento de ¿para qué nos sirve el constructivismo?

Ya que para que el estudiante construya y reconstruya –propósito del constructivismo- se hace necesaria la intervención sistemática e intencionada del

facilitador a través de implicaciones instruccionales o actividades escolares, que le permitan:

- a) Considerar al alumno como el centro del proceso educativo escolar.
 - b) Considerar los logros internos del alumno, los cuales no siempre son observables durante el proceso de enseñanza aprendizaje, para ello se requiere que el facilitador sugiera actividades instruccionales que permitan dicha consideración. Por ejemplo, puede solicitarse al estudiante que establezca diferencias y semejanzas de dos figuras jurídicas como el fideicomiso y la banca de desarrollo, en lugar de solo solicitar que reflexione sobre ellas.
 - c) Concebir el aprendizaje en términos de construcción personal, pues cada alumno aprenderá de acuerdo a su propia experiencia, de sus aciertos y errores. Se convierte en una atención personalizada.
 - d) Proveer actividades que le permitan al alumno construir significados a partir de su experiencia personal y concreta, tales como los debates, solución de problemas, esquemas mentales, cuadros sinópticos, etcétera. Naturalmente, que la intervención del facilitador dependerá de la amplitud y calidad del conocimiento previo del alumno. De igual manera, su intervención se irá dosificando de más a menos en la medida en que el aprendiz se ejercita en la construcción de nuevos contenidos.
- Pues en el facilitador recae la elección de métodos y técnicas estratégicas de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan al alumno la oportunidad de adquirir el conocimiento y aplicarlo en el contexto más real posible.
- e) Corresponsabilizar al alumno de la construcción activa de su aprendizaje.
 - f) Promover que los conocimientos se almacene en la memoria a largo plazo del estudiante.

g) Proporcionar al alumno un puente entre la información disponible y el conocimiento nuevo.

h) Ofrecer una estructura de conjunto para el desarrollo de la tarea o actividad, con el propósito de que el aprendiz al tener en cuenta el todo y sus interrelaciones establezca nuevas relaciones para integrar un nuevo contenido o significado.

i) Propiciar el trabajo cooperativo en el aula y fuera de ella a fin de aprovechar la interacción social. Un aprendizaje grupal como estrategia metodológica es idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo, los procesos de construcción, evaluación y acreditación del conocimiento.¹²⁹

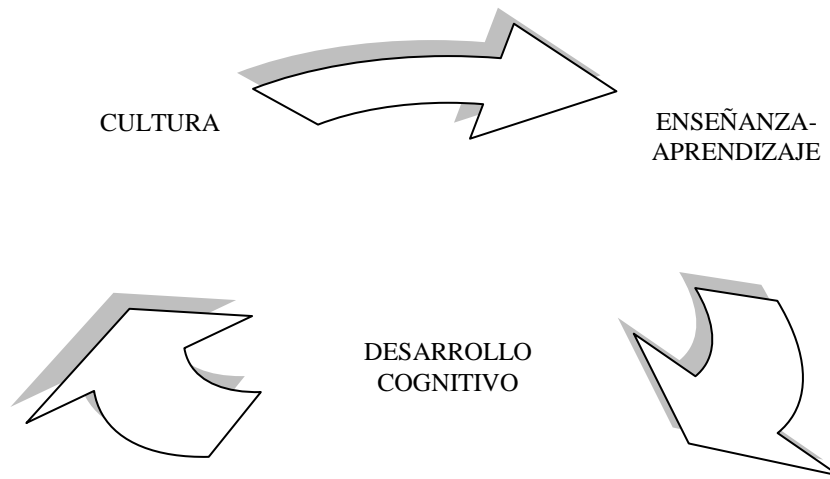
3.1. 5. Principios

En el constructivismo, sea la postura a la que uno se adscriba, como sustento del mismo se encontrarán:

- a) El sujeto cognoscitivo activo, aportante y constructivista.
- b) La presencia de procesos activos para construir conocimiento.
- c) Un facilitador que tiene como función prestar ayuda (orientar) al aprendiz en la actividad constructiva, solo para que se aproxime de mejor manera a los significados culturales.
- d) La educación como práctica social y a la persona como ser interactivo en socio-construcción.
- e) Prácticas educativas que consideran el nivel de desarrollo del estudiante y la diversidad de estilos y ritmos de cada uno de los estudiantes.
- f) La construcción de la autonomía en desafío de la enseñanza.

¹²⁹Morán Oviedo, Porfirio, en Pansza G., op. cit., pp. 91 y 92.

Asimismo, se considera necesario el enlace de los siguientes aspectos:



Esto es así, pues la enseñanza-aprendizaje parte de los esquemas mentales que el alumno ya posee (de lo que ya construyó con el medio que lo rodea) del contexto presente que viven los estudiantes, de una dimensión social contemporánea, en donde el docente será un mediador y conciliador entre el alumno y la cultura, entre el alumno y su realidad, para lograr su desarrollo y cambio cognitivo, que le permita intervenir y modificar, primero, su persona y, después, su realidad.

De ahí deriva el **principio fundamental del constructivismo: el carácter activo del estudiante**, quien al mismo tiempo que realiza una construcción personal e interior (cognitiva) confronta significados con otros (con su contexto)

Cabe enfatizar que, para que se cumpla este principio en una actividad instructiva se requiere de un diseño y planeación de una estrategia de aprendizaje, cuyos componentes son:¹³⁰

¹³⁰UNITEC, op. cit., p. 113. Véase también, Monroy Farías, op. cit., p. 159 a 173.

- **La meta cognición** o meta aprendizaje, la cual requiere que conozcamos el proceso del pensamiento para poder desarrollar una estrategia para aprender. Necesitamos formular un plan de trabajo, el uso de técnicas apropiadas, el desarrollo de habilidades y actividades, evaluación periódica y constante del progreso que nos permita modificar aquello que no está dando los resultados obtenidos. La carta descriptiva de clase es un ejemplo claro de este componente.
- **El análisis**, nos va a permitir identificar los aspectos y contenidos más importantes del material a conocer, el criterio prevaleciente, las características más relevantes y, el rol que jugamos en la estrategia. Ello en virtud de que los **objetivos** son algo más que conocimientos, técnicas o hábitos; abarcan modos de pensamiento o interpretación crítica, reacciones afectivas, intereses, etc.; considerando el estudio de las necesidades e intereses del educando, el estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela y las sugerencias de los especialistas.¹³¹
- **La planeación**, permitirá determinar el contenido a aprender, técnicas a utilizar, criterio de análisis y tiempo.
- **La realización del plan**, debe realizarse de manera hábil y programada, considerando a la filosofía educativa y social y a la psicología del aprendizaje.
- **El monitoreo del progreso**, nos dará la posibilidad de determinar si la estrategia es la adecuada o se modifica de acuerdo con los cambios que experimenta el alumno y los que se inferirán de las actividades escolares.
- **La modificación del plan**, implica volver a reestructurar la parte del plan (o todo) que se considera equivocada y, consecuentemente su realización.

¹³¹Tyler, op. cit., pp. 1 a 64.

Podemos reducir a los principales principios del constructivismo, en los siguientes:

- ❖ El aprendiz es responsable de su aprendizaje.
- ❖ La actividad cognitiva constructiva del alumno se desarrolla con base en criterios e información elaborados por otros.
- ❖ El facilitador solo orienta el aprendizaje pero tiene un papel relevante en propiciar y mantener la motivación del estudiante generándole mayor confianza y autoestima, evitándole lo que Monroy Farías denomina la indefensión aprendida (darse por vencido).
- ❖ Los conocimientos previos permiten el anclaje con el nuevo conocimiento.

3.2. La metodología jurídica

3.2.1. Definiciones

Para **Portilla Rendón**, la metodología jurídica **“estudia en forma sistemática las propuestas que se dan para resolver problemas en el ámbito jurídico”**.¹³²

Señala que es un proceso lógico que nos permite acceder a la realidad jurídica, que se presenta en todas las dimensiones del derecho, permitiendo la adquisición, sistematización y trasmisión del conocimiento.

Para **López Durán**, la metodología jurídica es una disciplina que deriva de la metodología general (estudio de los métodos), que estudia la aplicación correcta de los métodos a los diferentes ámbitos del derecho (investigación: teorías y solución de problemas que involucre la creación de normas jurídicas y la forma de verificar que se llevo a cabo el supuesto normativo; la enseñanza y el litigio). El contenido

¹³²Portilla Rendón, B. Adriana, Presentación impresa de Microsoft Office Power Point: *Metodología para el estudio del derecho*, diapositiva número 3, material proporcionado por la autora en febrero de 2010, en la Maestría en Derecho de la UNAM.

de esta disciplina será simplemente el estudio de las reglas lógicas que se utilizarán para dilucidar la relación que guardan entre sí las normas y determinar la existencia de contradicciones entre ellas.¹³³

Para **Villoro Toranzo**, “es la rama de la metodología que **tiene por fin investigar una solución jurídica; es decir, una resolución justa ante un problema concreto** surgido de la realidad social e histórica”¹³⁴, otorgándosele en este concepto una carga valorativa.

Para **Fix Zamudio**, “la metodología del derecho o metodología jurídica es la disciplina que se ocupa del estudio de los instrumentos técnicos necesarios para conocer, elaborar, aplicar y enseñar ese objeto de conocimiento que denominamos “derecho””.¹³⁵

Para **Jorge Witker y Rogelio Larios**, la metodología jurídica es el estudio del método para producir un conocimiento científico del derecho y requiere, al igual que el método científico en general, **satisfacer en el conocimiento de su objeto** una serie de requisitos, tales como la **contrastación empírica o fáctica**. Explican que, en particular, para el aprendizaje del derecho se requiere una metodología activa, de planteamiento de problemas, pues prepara a los estudiantes para el juzgamiento de casos.¹³⁶

Para Oscar Correas, la metodología jurídica es “**la disciplina que estudia el método usado por los juristas**” considerando que hay más de una. Se pregunta

¹³³Ver López Durán, Rosalío, *Metodología Jurídica*, segunda reimpresión, IURE editores, México, 2006, p. 177.

¹³⁴Villoro Toranzo, Miguel, *Metodología del trabajo Jurídico. Técnicas del Seminario de Derecho*, Ed. Limusa, México, 2003, p. 97.

¹³⁵Ver Fix Zamudio, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 14ª edición, México. 2007, p. 21.

¹³⁶Ver Witker, op. cit., pp. 69 y 187.

si ¿la metodología jurídica estudia lo que los juristas hacen o lo que deben hacer?¹³⁷

Para **Gil Rendón**¹³⁸, toda metodología educativa jurídica debe partir de las siguientes variables, que son de vital importancia:

- ✓ Los métodos de enseñanza-aprendizaje.
- ✓ Los fines de la enseñanza.
- ✓ Los sujetos (profesores y estudiantes) que intervienen en el proceso.

Expresa que la metodología del derecho es la **parte lógica** que tiene por objeto el **estudio de los métodos específicos y generales de la ciencia jurídica** en el contexto de la teleología y la axiología jurídica.¹³⁹ Y los clasifica en:

a) Metodología doctrinal para la creación y reelaboración de los contenidos y principios del derecho. Tiene el objetivo de cultivar el derecho para la creación y reelaboración de sus contenidos, sus principios y sus valores.

b) Metodología legislativa para la creación y modificación de las normas jurídicas. Tiene como finalidad la creación y modificación de la principal expresión del derecho como ciencia constituida por la ley en todas sus variantes.

c) Metodología procesal para la interpretación, complementación y aplicación del derecho. Comprende todos los métodos y técnicas que pueden emplearse en el proceso jurisdiccional para lograr la realización de la justicia y la seguridad jurídica en casos concretos . Esta a su vez se clasifica en:

¹³⁷Correas, Oscar, *Metodología Jurídica II Los saberes y las prácticas de los abogados*, México, Fontamara, 2006, colección Argumentos, p. 16 y 95.

¹³⁸Ver Gil Rendón, Raymundo. *La enseñanza del derecho y los estudios de posgrado*, p.1, Formato pdf, disponible en http://docs.google.com/Doc?id=dd2cnmzb_ofkf7f3gx&btr=EmailImport&pli=1, consultado 23/03/2009.

¹³⁹Gil Rendón, Raymundo, Presentación de Microsoft Office Power Point 97-2003: Metodología jurídica, marzo de 2009, proporcionado en la Maestría en Derecho de la UNAM.

1. Metodología para la interpretación del derecho “Hermenéutica jurídica”: arte de interpretar los textos jurídicos.

2. Metodología para la aplicación del derecho a casos concretos.

d) Metodología informática para la información y divulgación del derecho. Varía conforme a la propia variación de la tecnología de la comunicación.

e) Metodología docente para la enseñanza-aprendizaje del derecho. Incluye todas las técnicas de enseñanza-aprendizaje, la técnica expositiva simple, la técnica expositiva de tesis, la técnica expositiva de interrogación y respuesta, la técnica expositiva de hipótesis y todas las técnicas grupales.

f) Metodología para la ejecución de las disposiciones jurídicas. La ejecución de las disposiciones jurídicas requiere de determinada metodología y técnicas

g) Metodología jurisprudencial para la creación y modificación de la jurisprudencia. Está relacionada con la metodología para la interpretación. La modificación jurisprudencial se realiza mediante el proceso de contradicción de tesis.

Murcio Aceves, integraría uno más: **el currículum oculto del profesor**, consistente, entre otras, en la metodología para promover una actitud crítica, impulsar el respeto de reglas hábitos y valores que orientan y condicionan el comportamiento del estudiante.¹⁴⁰

En mi opinión la metodología jurídica es una disciplina que tiene por objeto el estudio de los métodos aplicados a la ciencia jurídica (a sus procesos de creación, interpretación, aplicación, enseñanza e investigación), requiere para ello, apoyarse de la filosofía y teoría del derecho.

¹⁴⁰Murcio Aceves, op. cit., p. 50.

Postulo por una metodología jurídica integradora, que estudie el derecho como el quehacer de los juristas ... pero siempre con intención pro homine, encontrando en la filosofía del derecho, una crítica histórica y permanente de este quehacer, fomentando una enseñanza activa, participativa y dialogante, que permita la complementariedad en los métodos y no el sincretismo, que dé lugar a una creación normativa “justa” y “digna” de todo ser humano, con **“presencia legal y moral”**.¹⁴¹

Sin olvidar la siguiente precisión: método es la actividad encaminada a estudiar un objeto y metodología es el estudio de ese método.

3.2.2. Etapas

Como se ha señalado antes, en la metodología jurídica podemos observar diversos niveles de discurso:¹⁴² En el sentido de la filosofía, en el sentido de la teoría, en el sentido de la actividad científica y en el sentido de los procedimientos o técnicas usados por los juristas.

a) En el primer sentido, el de una concepción filosófica del método jurídico, se postula que el lenguaje del derecho contiene dentro de sí, tanto a la ciencia jurídica como a la filosofía del derecho del pasado, por lo que la filosofía del presente, al estudiar al lenguaje del derecho y su ciencia, no hace más que estudiarse así misma, en su desarrollo histórico.

¹⁴¹Expresión tomada del mensaje del Señor Rector de la UNAM, José Narro, en la Gaceta Universitaria de 21 de septiembre de 2009, número 4,187, p. 4, al decir: “Si las universidades hemos decidido velar por los derechos de nuestras comunidades, tenemos la obligación de que ello no sea letra muerta y demostrar que existe presencia moral y legal que hace que se salvaguarden estas garantías”.

¹⁴²Correas, op. cit., p. 16.

Berumen Campos, define a la filosofía del derecho, desde un punto de vista dialéctico e histórico, como “El metalenguaje que constituye su propio lenguaje objeto por medio del lenguaje del derecho”.¹⁴³

Es decir, no solo es el metalenguaje de segundo nivel de derecho, como también lo denomina Tamayo y Salmorán, sino que es el lenguaje con el que se escribe el derecho. De esta manera, al tener a la ciencia jurídica como objeto, se tiene dentro de sí al lenguaje con el que se estudio y critico el derecho de otro tiempo, conteniendo su propio metalenguaje.

Berumen Campos, defiende que la filosofía del derecho, es también una crítica a sí misma, a sus conceptos, realidad y limitaciones, considerando al derecho como la parte negativa de la filosofía y a ésta como el aspecto positivo del derecho, para conocer qué aspectos deben superarse, para que el derecho alcance día a día un mayor sentido. De igual manera, define al derecho “como un sistema comunicativo de actos de habla, como un sistema de procesos de comunicación sujetos a reglas, los cuales, a su vez, son el resultado de anteriores procesos de comunicación.”¹⁴⁴

Afirma que el derecho sin filosofía deja de tener sentido, porque es la moral, la esencia del derecho; y a su vez, el sentido de la moral es el derecho, sin él es un sinsentido. Con este sentido se persigue un orden jurídico justo. Y en este punto, cabe citar las palabras de San Agustín, en el sentido de que un Estado sin justicia es “unos execrables latrocinios”¹⁴⁵, o como lo refiere el Doctor Berumen, interpretando al mismo San Agustín, que “un estado sin justicia es una banda de ladrones”.¹⁴⁶

¹⁴³Berumen Campos, Antonio, *Apuntes de Filosofía del Derecho*, México, Editorial Cárdenas Editor y Distribuidor, 2003, p. 15.

¹⁴⁴Idem, p. 179.

¹⁴⁵San Agustín, *La ciudad de dios*, Introducción de Francisco Montes de Oca, séptima edición, Porrúa, México, 1984, p. 82.

¹⁴⁶Berumen, op. cit., p. XIV.

Es en esta relación entre derecho y filosofía, en ocasiones contradictoria, que se concibe la existencia de la ciencia jurídica, que tiende a mantenerse en un espacio y tiempo determinado, a diferencia de la filosofía del derecho, que procura adelantarse en el desarrollo de las sociedades; pero ello es así dado que la filosofía del derecho se determina por medio del desarrollo histórico del derecho, por lo que existe una redeterminación del derecho por la filosofía

En opinión del mencionado autor, la filosofía tradicional del derecho se resiste a autodeterminarse a través de la filosofía del lenguaje, pues entre ellas hay un *círculo vicioso* de falta de reconocimiento de méritos, que puede transformarse en un *círculo hermenéutico* por medio de la redeterminación.

Concluye que, el metalenguaje filosófico del derecho, no solo es su lenguaje objeto, sino que es su propio lenguaje.

Pues un lenguaje que se refiere al mundo empírico no es ni metalenguaje ni lenguaje objeto, por eso el derecho pertenece al mundo abstracto, es lenguaje y cualquiera que hable de él tendrá que hacerlo mediante un metalenguaje (como la doctrina jurídica, la jurisprudencia, el usado en las sentencias, etcétera).

Esto es así, porque el derecho constituye, más que en otras actividades humanas, un juego de lenguaje, identificando a las normas jurídicas con la gramática jurídica y a la práctica jurídica con los enunciados jurídicos producidos por esa gramática.

De ahí que, encontremos dentro de la ciencia del derecho, al lenguaje descriptivo y al prescriptivo, que corresponde a la descripción entre el *ser* y el *deber ser*.

De esta manera la filosofía del derecho es la metagramática jurídica que tiene como objetos de estudio al derecho y a la ciencia jurídica, construidos mediante

sus metareglas. Será crítica de la práctica jurídica. Esta concepción filosófica, como ya se anotó, se suele subdividir en lógica y epistemológica.

b) Una metodología científica. Que tiene como propósito examinar las técnicas más adecuadas para la elaboración, investigación, enseñanza y aplicación del derecho. Aunque debe decirse que la postura positivista terminó reduciendo la filosofía del derecho al estudio de la teoría y ciencia del derecho: la dogmática jurídica, quedando como la reflexión sobre las condiciones de su científicidad.

La teoría general del derecho tiene como objeto producir los conceptos jurídicos básicos como derecho subjetivo, obligación, normas, etc., no obstante dichas acepciones dependerán de la postura filosófica que adopte su creador.

c) El campo de la metodología jurídica como una disciplina que estudia las ciencias jurídicas siempre se encontrará entre la ciencia y el derecho, esto es, entre la epistemología y la filosofía del derecho. Podría decirse que la metodología jurídica tiene una vocación prescriptible inevitable.

d) Al final del día la metodología jurídica tiene que ver con los procedimientos y técnicas seguidos por los abogados y estudiosos del derecho, así como también con la constante interrogante de estudiar lo que hacen o deben hacer los juristas, esto es: el *ser* o el *deber ser*. Tiene que ver con la técnica jurídica, es decir, con los instrumentos para conocer, elaborar o interpretar el derecho.

Para Fix Zamudio, el campo de acción de **la metodología jurídica tiene al menos cuatro sentidos: Filosófico** (lógico y epistemológico); **científico** (examina las técnicas más adecuadas para la creación, investigación, enseñanza y aplicación del derecho); **histórico-crítico** (diversas corrientes jurídicas) y; **técnica jurídica** (instrumentos para conocer, elaborar e interpretar el derecho).¹⁴⁷ Este autor pone énfasis en el sentido científico.

¹⁴⁷Fix Zamudio, op. cit., p. 21.

Para Portilla Rendón, la metodología jurídica, desde lo lógico y axiológico, aborda la metodología legislativa, la metodología de la aplicación jurídica, la interpretación jurídica y la lógica jurídica.¹⁴⁸

Desde lo gnoseológico o teoría del conocimiento jurídico, aborda la metodología de la investigación, del aprendizaje y de la enseñanza del derecho; así como, de las corrientes epistemológico-jurídicas.

Menciona que la metodología para la enseñanza y aprendizaje del derecho es solo una parte en que se clasifica la metodología jurídica (las otras son: metodología doctrinal para la creación y reelaboración de contenidos y principios de derecho; metodología legislativa para la creación y modificación de las normas jurídicas; metodología procesal para la interpretación, complementación y aplicación del Derecho y metodología para la ejecución de las disposiciones jurídicas).

Explica que la metodología o técnica de la enseñanza y aprendizaje del derecho, tiene como una de las causas fundamentales de la decadencia de la abogacía a la defectuosa organización de los estudios y la falta de métodos de la enseñanza, retomando a Piero Calamandrei. Por eso, toda pedagogía jurídica debe considerar:¹⁴⁹

- ✓ Los medios más eficaces para el aprovechamiento del conocimiento jurídico.
- ✓ La teoría y la práctica de la enseñanza de manera equilibrada.

¹⁴⁸Portilla Rendón, op. cit., diapositiva 77.

¹⁴⁹Portilla Rendón, B. Adriana, Presentación impresa de Microsoft Office Power Point: *El problema de la metodología del derecho*, diapositiva número 10, material proporcionado por la autora en febrero de 2010, en la Maestría en Derecho de la UNAM.

- ✓ La gran extensión de la cultura jurídica.
- ✓ Pasividad del estudiante vs. Mediocridad del docente.
- ✓ La didáctica jurídica.
- ✓ Innovación en la enseñanza y aprendizaje del Derecho.

Entender a la pedagogía como una disciplina que estudia los principios, métodos, técnicas, procedimientos, recursos y contexto sociocultural que se encuentran involucrados en el proceso educativo; y a la pedagogía jurídica como una disciplina para la enseñanza aprendizaje del derecho teórica y práctica, que no es exclusivamente ciencia, arte, filosofía o técnica es importante para enmarcarla en una metodología y didáctica crítica.

3.2.3. Reglas

No podría decirse que existen propiamente reglas en la metodología del derecho, pues como dice Correas, “Los procedimientos utilizados por los científicos son correctos o incorrectos, dependiendo del éxito o fracaso de su trabajo. De allí las discusiones al respecto: unos metodólogos dicen que las reglas son tales, porque tienen en mente el trabajo de cierto científico, mientras otros dicen que las reglas son cuales, porque pretenden imitar a tal otro estudioso. Esta clase de discusiones son superfluas y no enseñan nada. Y las discusiones son tediosas, porque no hay métodos al margen del objeto concreto, y porque el pensamiento se resiste al encierro que le proponen estos metodólogos.”¹⁵⁰

No obstante el mencionado autor contempla algunas recomendaciones metodológicas básicas, como temas clásicos de la filosofía y teoría del derecho; tales como:

¹⁵⁰Correas, op. cit., p. 97.

- a) Falacia naturalista o violación de la ley de Hume, de la que se desprende que de una descripción no puede obtenerse una prescripción; vrg. de la frase “los maestros maltratan a sus alumnos” no puede desprenderse un imperativo.
- b) Diferencia entre los puntos de vista sociológico y jurídico; vrg. el aborto puede ser estudiado como un mero fenómeno social, desde las creencias sobre las causas y efectos del mismo; o bien, desde un punto de vista jurídico, haciendo uso de las normas.
- c) Los actos de habla performativos, con los cuales no solo decimos sino que hacemos algo; vrg. el decir *acepto* crea un contrato.
- d) El sentido de la palabra *debe*; ya sea como regla técnica, como norma o regla jurídica, regla de acción procesal y regla de conveniencia.

No debe olvidarse que la metodología no es sino la construcción racional y descriptiva de los procedimientos relacionados con el discurso jurídico y con sus actos de habla. En el ámbito de la docencia se distingue entre el discurso (lo sustancial, lo que se enseña) y el método docente (lo adjetivo o procedimental, cómo se enseña). Por lo que, se deberá tener presente la postura epistemológica del docente y en su caso del investigador, pues dependiendo del método pedagógico al que se adscriba, así enseñará.

3.2.4. Funciones

Las aportaciones e implicaciones en el ámbito educativo de la metodología jurídica, dan respuesta al cuestionamiento de ¿para qué nos sirve?, y como ya antes comentamos, ésta nos permitirá:

✓ Desde una concepción filosófica del método jurídico, analizar con rigor científico los instrumentos lógicos y epistemológicos más adecuados y eficaces para el conocimiento de fenómenos jurídicos.

✓ Desde una metodología histórico-crítica, examinar las preocupaciones metódicas de las diversas corrientes jurídicas en el desarrollo histórico.

✓ Desde una metodología de técnica jurídica (de aplicación del derecho, en sentido estricto), que permita delimitar el campo de la ciencia jurídica respecto de otras disciplinas que le son afines.

✓ Desde una metodología científica, examinar las técnicas más adecuadas y eficaces para la elaboración, investigación, enseñanza y aplicación del derecho:

I. Metodología de la elaboración del derecho, que comprende los instrumentos necesarios para establecer el modo de operar de los órganos encargados de la creación del derecho.

II. Metodología de investigación del derecho, que abarca los medios más adecuados para establecer los principios generales de la ciencia de derecho.

III. Una metodología para tratar los problemas metodológicos en la aplicación de las normas y reglas del derecho.

IV. Una metodología de la enseñanza y el aprendizaje del derecho, que comprende todos los aspectos relacionados con los instrumentos eficaces para difundir los conocimientos científicos del derecho y su aprovechamiento por parte de los estudiantes.

Los problemas y soluciones metodológicas de esta última perspectiva son numerosos y se concentran en la llamada pedagogía jurídica, una de cuyas ramas es la didáctica, que es una metodología de la enseñanza del derecho.

3.2.5. Principios

El estudio de los fenómenos jurídicos es diferente al realizado con los fenómenos de las ciencias naturales. Dado que los primeros tienen que ver con el derecho y éste es, para comenzar, un concepto equívoco plagado de antinomias; por lo que debemos tener presente que:

- Cuando se habla de la metodología jurídica, no se hace alusión a un sólo método sino a varios.
- El derecho no es una disciplina racional sino un objeto de conocimiento. Porque el derecho es al mismo tiempo el objeto de conocimiento y su ciencia.
- En la dogmática jurídica podemos encontrar la producción científica, el derecho como ciencia. Pues ella deriva de una rigurosa investigación tan científica como la de cualquier otra en las ciencias naturales o exactas.
- El objeto de conocimiento de la ciencia jurídica, es el concepto de dignidad humana que encontramos en el principio universal de igualdad entre los hombres, dado que ... “sin el derecho ninguna realización humana sería posible. Porque nada humano es posible en la anarquía.”¹⁵¹
- El derecho es un producto de la vida social, es la vida humana objetivizada, por tanto debe contener las características de esa vida social en constante cambio y transformación.
- En la sistematización conceptual opera la intuición intelectual para obtener la solución del algún problema, esto es, el carácter científico no radica en el empleo de un método determinado sino en la correcta utilización de nuestra inteligencia para apreciar las cualidades del objeto de conocimiento.

Todo conocimiento científico es un producto cultural, esto es, es creación del hombre, aunque no siempre a su favor.

¹⁵¹Fix Zamudio, op. cit., p. 16.

3.3. La didáctica crítica

Antes de comenzar a enunciar las diferentes definiciones que se han dado a la didáctica crítica, se torna necesario considerar algunos antecedentes de la misma. Se dice que la didáctica crítica es un propuesta que nace a mediados del siglo XX y cuestiona las corrientes didácticas existentes a esa fecha, a saber:¹⁵²

I. La escuela tradicional. Producto de la labor de los jesuitas, a partir del siglo XVII, impartida normalmente en los monasterios y cuyos contenidos, exclusivamente a cargo del docente así como los métodos de estudio, estaban plagados de ideas crípticas, metafísicas que nada tenían que ver con el mundo real de los estudiantes y se trasmitía a través de una lengua única: el latín.

Esta educación sufre sustanciales reformas con la publicación de la Didáctica magna de Comenio o Tratado del Arte Universal de enseñar todo a todos, quien atribuye al maestro la responsabilidad total de educar.

La escuela tradicional es caracterizada por sus rasgos distintivos: verticalismo, autoritarismo, verbalismo, intelectualismo, la postergación del desarrollo afectivo, la domesticación y la mnemotécnica.

Puede decirse que la enseñanza tradicional pone énfasis en *el qué* de la enseñanza, más que *porqué* o *para qué*.

Dentro de esta corriente educativa, el maestro es el modelo, a quien se debe imitar y obedecer. Adalberto Fernández nos dice¹⁵³, que es posible ver esta enseñanza desde dos perspectivas distintas:

¹⁵²Hernández, op. cit., p. 29.

¹⁵³Fernández, Adalberto, Texto Inédito, Grupo CIFO C., 1997, pp. 5 a 53.

1. Perspectiva académica (orientación artesanal), de carácter subjetivista, bajo el prototipo del mejor profesor y, con un **paradigma presagio-producto**. En este paradigma presagio-producto o de *caja negra*, la eficacia de la enseñanza proviene directamente de las características personales del profesor, por ello se busca el prototipo del mejor profesor. No toma en cuenta la diferencia entre el *ser* y el *actuar* del profesor; ni la diferencia de los contextos; tampoco la función mediadora del alumno cuando construye nuevos aprendizajes. Es una perspectiva subjetiva.

2. Perspectiva técnica (orientación academicista), de carácter cuantitativa, pues lo importante es la cantidad de contenidos trabajados en el aula, bajo el concepto de que el docente es un especialista, por lo que el modelo es enciclopédico y comprensivo. En este paradigma **proceso-producto** o de rompimiento de *caja negra*, hay una superación de la dualidad ciega del *input* y *output* e investigación de la calidad del proceso educativo. Aunque continúa siendo una perspectiva cuantitativa dejando al margen lo cualitativo, es decir, la cantidad de contenidos trabajados en el aula es lo más importante. (planteamiento conductista).

II. La escuela nueva. El movimiento de renovación pedagógica, surge en la segunda mitad del siglo XX, con los avances y desarrollo de la psicología educativa que no reconoce más los valores y estilos de la escuela tradicional, así como al idealismo y positivismo filosófico y pugna por una escuela y métodos adaptados al educando. Inserta un nuevo concepto clave: Las técnicas, pues a través de éstas se proporcionarían métodos más eficaces para el logro de los objetivos escolares.

La escuela nueva innova la acción educativa y adjudica un nuevo rol al docente y a los alumnos.

Para Pansza, la escuela nueva está caracterizada por: ¹⁵⁴

- La atención al desarrollo de la de la personalidad a través de la motivación, interés y autoridad.
- La liberación del individuo de la escuela tradicional a través del trabajo colaborativo.
- La exaltación de la naturaleza.
- El desarrollo de la actividad creadora.
- Fortalecimiento de la comunicación interaula.

Para Adalberto Fernández, esta enseñanza puede verse desde una perspectiva práctica (tecnológica, psicológica y cognitiva) y desde 2 paradigmas mediacionales.¹⁵⁵

a) Paradigma mediacional desde la perspectiva del docente: 1. El profesor es considerado como mediador, 2. El enfoque es tecnológico. las acciones del docente se consideran como mediacionales en el aprendizaje de los alumnos, por ello es importante descubrir los mecanismos de esa mediación, esto es, los procesos cognitivos internos o pensamiento pedagógico del profesor que permiten la comprensión de la globalidad del proceso de enseñanza, y en consecuencia, la valoración de las situaciones como punto clave en la toma de decisiones en diversos momentos (preactivo, interactivo y postactivo), nacidas de la reflexión teórica y práctica (la intencionalidad docente, la *imago* que tiene el profesor y los alumnos del aprendizaje, las teorías implícitas, la tipología de las estrategias didácticas, etc.). Es una perspectiva tecnológica, que deja a un lado el mundo afectivo.

¹⁵⁴Hernández, op. cit., p. 33.

¹⁵⁵Fernández, op. cit., pp. 13 a 18.

b) Paradigma mediacional desde la perspectiva del docente: 1. El alumno es considerado como mediador, 2. El enfoque es psicológico. Lo importante es el comportamiento o reduccionismo psicológico del alumno, pues en este modelo cognitivo, éste también es mediador de su propio aprendizaje, con una clara relación con los estímulos que la enseñanza del profesor genera en espacios y tiempos institucionalizados, dejándose de lado la interpretación contextual del procesamiento de información del alumno, que constituye la base de este proceso mediacional, ya que solo considerando las variables extrainstitucionales (comportamiento del profesor, estrategias metodológicas, aprendizajes no formales o variables externas, como la t. v., actividades extraclase, estancias no formales, etc.-). Es un enfoque psicológico.

c) modelo integrado: 1. Se considera la interacción docente-dicente desde un plano cognitivo, 2. Se excluye el contexto, 3. El enfoque es cognitivo. donde lo importante es la interacción docente-discente, las estrategias empleadas y el estilo de aprendizaje discente. El problema de este modelo es que desde lo cognitivo se quiere comprender el comportamiento de los agentes educativos, ignorándose el contexto desde el cual se produce la interacción, por lo que habrá que darle más importancia al contexto y ser más críticos desde los planos epistemológico, psicopedagógico y sociocultural en el que se genera la innovación (formas de pensar y hacer en la formación del profesorado). Es una perspectiva cognitiva.

III. Tecnología educativa. Presente en nuestro país en los años setenta, tiene como punto de partida a la corriente conductista de Skinner, sigue los principios económicos y empresariales de la división y complejidad en la naturaleza del trabajo y de eficiencia, eficacia y racionalidad.

Tiene como objeto el estudio científico de las reglas de procedimiento para modificar una práctica educativa.

El cambio gira en torno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, sin cuestionar el qué y el para qué de la enseñanza, es decir, se concibe a la enseñanza como el control de la situación en la que ocurre el aprendizaje.

Mediante los postulados de la tecnología educativa se pasa del receptivismo de la didáctica tradicional al activismo, y se obvia el proceso de reflexión de una verdadera propuesta educativa. Propone una amplia gama de recursos técnicos para que el docente controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, transformando al docente en un “ingeniero en conductas”¹⁵⁶, La taxonomía de Bloom adquiere especial relevancia.

Este tipo de enseñanza, puede verse, menciona Adalberto Hernández, desde una perspectiva técnica (orientación personalista) y desde dos tipos de paradigmas:

- a) Paradigma de entrenamiento: 1. Sobre técnicas, habilidades y procedimientos eficaces para producir resultados eficaces.
- b) Paradigma de toma de decisiones: 1. El docente decide cual destreza es idónea para cada situación. Aquí el docente inicia a configurar su función pero solo desde una perspectiva tecnológica.

IV. La didáctica crítica. No es solo una crítica a otras corrientes sino una nueva propuesta que tiene como eje el análisis crítico de la práctica docente y el contexto que le rodea.

¹⁵⁶Hernández, op. cit., p. 37.

3.3.1. Definiciones

El concepto de didáctica normalmente tiene para algunos un uso restringido a los aspectos instrumentales del proceso de enseñanza; y para otros un uso holístico, que va desde la teoría que explica cómo ha de entenderse la enseñanza hasta su finalidad, contenidos y formas. Se trata de una dimensión tecnológica.

La didáctica constituye no solo las estrategias que permiten una transmisión curricular y cultural sino la dimensión social del currículo, en cuanto transmisión de valores sociales, culturales y personales. Podemos apreciar como en las formas de enseñar y de relacionarnos tanto nuestros alumnos como nuestros colegas o con las familias de aquéllos, estamos transmitiendo no sólo contenidos culturales o informativos, sino incluso, concepciones vitales relacionadas con una forma de poder en la comunicación grupal (social).

Desde ahora cabe precisar que, en cuanto a la didáctica crítica, ésta debe diferenciarse de entrada, con la crítica de la didáctica.

El término crítica, etimológicamente procede de crisis, y tal crisis deviene de la puesta en cuestión de aquéllas cosas naturales o comunes.

La crítica considerada como producto de una competencia cognitiva y proceso reflexivo, supone una actitud subjetiva de distancia ante el análisis de un fenómeno al cual abordamos desde una perspectiva inusual, que tiene como respaldo una teoría de la sociedad, una teoría social crítica.

Así entendemos por didáctica crítica una forma de entender a la enseñanza, pero también una forma de entender a la sociedad, en una convivencia donde se cuestione y evite cualquier forma de violencia que pretenda el sometimiento cognitivo-intelectual de todo ser humano.

La didáctica crítica nos permite romper con las redes institucionales y la construcción de forma intersubjetiva, logrando una comunidad dialógica.

Para comprender el concepto de didáctica crítica es menester iniciar por considerar a la palabra *Didáctica*, como la disciplina instrumental de la pedagogía, que ofrece respuestas técnicas para la conducción del aprendizaje en el aula o fuera de ella. Algunos la consideran como una disciplina neutra, universal y acabada, pero otros consideran que esta didáctica continúa inacabada.

Asimismo, por instrumentación didáctica comprenderemos al espacio donde se concentra y medios con el que se lleva a cabo la práctica docente.

Para Eusse Zuluaga, el concepto abarca no solo las actividades, técnicas, recursos y procedimientos que representan la parte operativa del proceso, la puesta en marcha de diferentes situaciones del aprendizaje, sino también a los objetivos curriculares, a los contenidos, es decir, a las propuestas de aprendizaje de un programa de estudios y, asimismo, a las diferentes formas de evaluación previstas para esos objetivos.”¹⁵⁷

Para la didáctica crítica, “el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dialéctico por excelencia y el conocimiento una praxis, ambos permeados por el análisis y la reflexión, en donde el docente desarrolla una “auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica.” ¹⁵⁸

¹⁵⁷ Ibidem, p. 25.

¹⁵⁸ Ibidem, p. 40.

Para Adalberto Hernández¹⁵¹, la didáctica crítica o como él la llama Paradigma ecológico: 1. Es un aprendizaje contextualizado en función de los contenidos académicos y el clima ecológico (multiplicidad de factores y condiciones) entre los agentes educativos, desde una visión sociológica, lingüística y antropológica, 2. Es modelo de investigación-acción y formación para la comprensión, 3. Es modelo tradicional (ensayo-error) y Reflexivo (el docente como investigador en el aula). Es un aprendizaje situacional contextualizado en función de los contenidos académicos y el clima ecológico negociado entre los agentes educativos. Aquí el proceso de enseñanza aprendizaje es contemplado desde una visión más amplia, apoyada en lo sociológico, lo lingüístico y lo antropológico; potencia como puntos clave: la relación de profesores y alumnos, dentro del medio en el que interactúan. Por ello, no hay supuestos ni predeterminaciones, todo está por descubrir en el momento en el que interactúan. Este medio no es universalizable pues el aula no es un espacio-tiempo repetible, por eso el contexto es un variable independiente, las estrategias metodológicas una variable dependiente y el comportamiento del profesor una variable interviniente (dentro de la metáfora de la investigación cuantitativa). Es en realidad una perspectiva situacional.

La Didáctica crítica es, en suma, una reflexión en la práctica para la reconstrucción social (orientación social-reconstruccionista con carácter crítico de la enseñanza).

Para la suscrita, la didáctica crítica es la parte adjetiva de la pedagogía, que en un escenario educativo, ofrece un proceso dialéctico, dialógico, analítico, reflexivo, comunicativo y reconstructivo de la realidad, mediante un conjunto de procedimientos y técnicas de enseñanza.

¹⁵⁹Fernández, op. cit., pp. 19 y 20.

La existencia de la didáctica crítica se sustenta en la teoría de la acción comunicativa debido a que ésta atiende al entendimiento entre los sujetos, a la interacción y al consenso. Se trabaja básicamente en torno a una pedagogía de la comunicación.

3.3.2. Etapas

Más que hablar de etapas, se hace necesario referirse, de acuerdo con Pilar Hernández¹⁶⁰, a los elementos que integran la instrumentación didáctica, los cuales son:

a. **Selección y estructuración de los objetivos de la enseñanza aprendizaje.** Solo se consideran los terminales (generales) y los objetivos de unidad (específicos) pues con ello se pretende señalar la intencionalidad del acto educativo, explicitando clara y fundadamente los aprendizajes que se pretenden en el curso, que también constituyen los parámetros de la evaluación final.

b. **Selección y estructuración de los contenidos de la enseñanza-aprendizaje.** Se pretende dar el carácter de significativos a todos los contenidos previstos para un curso, en tanto le sean de utilidad real al alumno, pues con ello se reforzarán los conocimientos adquiridos en el aula; de igual manera, la elaboración de planes y programas de estudio se debe concebir como una práctica democrática por parte de los docentes, especialistas, grupos colegiados, etc., que permitan una vinculación práctica entre los contenidos y la práctica profesional.

c. **Actividades del aprendizaje y/o situaciones de aprendizaje.** Las actividades de aprendizaje se conciben como conjunción entre contenidos,

¹⁶⁰Hernández, op. cit., pp. 24 y 42.

objetivos, técnicas y recursos didácticos que dan como resultado un acto educativo integrador.

d. **Evaluación del aprendizaje.** Se considera a la evaluación como una actividad que bien planeada y ejecutada, puede coadyuvar a vigilar y mejorar la calidad de la enseñanza aprendizaje y la práctica educativa en general.

3.3.3. Reglas

En ese mismo tenor, se enfatiza que el papel que desempeña el docente en esta corriente didáctica, debe estar encaminada a una verdadera praxis pedagógica y para ello debe tener presente en todo momento:

1. La diferencia entre el sujeto y el objeto, pues los docentes y alumnos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte y por ello también son objeto de su propia investigación.
2. Propiciar un juego simultáneo y alternativo de reflexión y acción del fenómeno investigado, a fin de que toda elaboración intelectual retorne a la realidad de la que surge e incluso la modifique.

Se considera lo señalado por Tyler¹⁶¹ en el sentido de que se deben considerar como fuentes de información para adoptar, planificar y mejorar los fines u objetivos de la escuela, los siguientes:

• **El estudio de las necesidades e intereses de los educandos.** Sopesando las inferencias de los datos a la luz de las normas aceptables, puesto que siempre admiten distintas interpretaciones como distintos son los sujetos que las emiten.

¹⁶¹Tyler, op. cit., pp. 9 a 64.

• **El estudio de la vida contemporánea fuera de la escuela.** Porque el estudiante aplica las enseñanzas escolares si reconoce similitud entre las situaciones de vida y aquéllas en que se ha efectuado el aprendizaje; siempre y cuando se tomen en cuenta también para la elección de los objetivos, los intereses y necesidades de los alumnos, pues ello lo ayudará a desempeñarse con eficacia.

• **Las sugerencias de los especialistas.** Aunque representan el punto de vista de cada uno de ellos, acerca de los objetivos que debe alcanzar la escuela; deben contribuir a la elevación cultural y a otras funciones que no son patrimonio particular de una asignatura en especial.

Todo ello, para eliminar los objetivos menos importantes y más contradictorios; los que además deben pasar por un siguiente tamiz:

❖ **La filosofía educativa y social,** que permitirá seleccionar los objetivos que representarán los valores más altos y coincidentes con la filosofía de la escuela. Sus enunciados procurarán definir la naturaleza de una vida y una sociedad óptimas, satisfactorias y eficaces. por ejemplo: una sociedad democrática exaltará una filosofía que pondere los valores democráticos; estos valores sugieren objetivos que señalen los tipos de pautas de conducta, es decir, valores, ideales, hábitos y prácticas a que tenderá el programa. Para que sea un verdadero filtro se tiene que establecer claramente, así se podrán identificar sus puntos principales.

❖ **La psicología del aprendizaje,** que permitirá que los objetivos se relacionen estrechamente con las condiciones intrínsecas del aprendizaje para que tengan valor como metas educativas. Se recurre al conocimiento psicológico que se relaciona con las secuencias del aprendizaje de cada objetivo en particular, lo que permitirá distinguir los objetivos fáciles de los que llevarán más tiempo o serán imposibles en el nivel de edad pretendidos, para que sea un verdadero filtro, se requiere una teoría para el aprendizaje que después servirá como base de verificación los objetivos.

Dentro de la didáctica crítica, encontramos que:

- ✓ El profesor se instaura como un mediador entre el currículum y sus destinatarios.
- ✓ Es variable clave de la calidad de la enseñanza y de la educación en general.
- ✓ La función docente, es preocupación didáctica y curricular.
- ✓ El docente, ante los cambios sociales, no puede seguir siendo el monopolizador del saber y trasmisor de conocimientos (modelo tradicional).
- ✓ La función docente es concebida como un conjunto de acciones-actividades-tareas en las que participa el profesor en un contexto de intervención institucional y de interacción con la comunidad en general.
- ✓ El profesor es reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar, extraescolar y sociopolítica, trabaja en equipo y transforma el contexto comunitario, escolar y el entornos social. Asume el paradigma ecológico de la pedagogía.

El docente actual, dentro de la didáctica crítica y el método constructivista, es pues un facilitador del aprendizaje, con un estilo cognoscitivo (impulsivo y reflexivo), habilidades (didácticas, pedagógicas y comunicacionales), actitudes (empatía, aceptación y apertura) y una función (planeación, diseño, mediación, dirección y evaluación) determinados en el acto educativo,¹⁶² en un ambiente lúdico o formal.

Cabe mencionar, que el estilo cognoscitivo, es la forma que tiene la persona para procesar la información y uso de diferentes estrategias para realizar las tareas.

¹⁶²UNITEC, op. cit., p. 16.

Existen dos dimensiones de estilos cognoscitivos:¹⁶³

A) Reflexividad cognoscitiva contra la impulsividad cognoscitiva o también denominada *Compás conceptual*, toda vez que implica el grado de reflexión (de manera deliberada consideran cada alternativa sus causas y consecuencias posibles antes de responder) o impulsividad cognoscitiva (inspeccionan brevemente las alternativas y seleccionan una con rapidez) que tienen las personas al decidir una respuesta ante dos o más opciones. Cabe anotar que este compás conceptual fue utilizado por Kagan por primera vez en 1964, cuando se medía la velocidad de las respuestas en las tareas o ejercicios de los estudiantes, por lo que este término debe usarse con cuidado.

B) Dependencia de campo o estilo perceptivo global (bajas en diferenciación psicológica, propio de las personas que tienen mucha dificultad para diferenciar los estímulos en los que se hayan inmersos, porque sus percepciones están afectadas por su entorno) contra Independencia de campo o estilo analítico (altas en diferenciación psicológica, separan los estímulos del contexto, es decir, sus percepciones son menos afectadas por su contexto).

Fue utilizado a principios de los años 40 por Herman Witkin. Se puede aprender a ser más reflexivo si se enseñan estrategias específicas para ello. En el aprendizaje significativo, la idea es conocer el tipo de aprendizaje del docente y los estudiantes y buscar las mejores estrategias para el logro de los objetivos.

Un aspecto que exige específicamente la didáctica crítica, aunque en general, es un aspecto inherente a toda didáctica es la formación docente. Dado que en la medida en que el Profesor (elemento clave en el proceso educativo) esté

¹⁶³ Ibidem, pp. 33, 34 y 35.

consciente del rol que desempeña y los objetivos a lograr en el aula, tendrá más posibilidades a alcanzarlos.

En cuanto a los modelos de formación docente, a continuación se ponderan los más cercanos al paradigma social-reconstruccionista (didáctica crítica) porque se considera que la función docente no puede realizarse al margen de la autocrítica y crítica social:

1. Orientación artesanal. Prototipo del paradigma presagio producto. El aprendizaje es dado por imitación de los agentes más cualificados. Válida para un tiempo en que las competencias permanecían estables y así se transmitían de una generación a otras. La formación docente está asentada en la ausencia de intencionalidad y sistematismo didáctico.

2. Orientación academicista. Prototipo del paradigma proceso-producto. Concibe al profesor como especialista en una o varias disciplinas, la formación tenía como objetivo fundamental el dominio del contenido, convirtiéndose en un proceso de transmisión de contenidos científicos y culturales para el dominio de la materia. Dentro de esta orientación encontramos al modelo enciclopédico (se concibe al profesor como enciclopedia) y al modelo comprensivo (se concibe al profesor como un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia que enseña).

3. Orientación técnica. El profesor es concebido como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. El centro de interés de la formación es el conocimiento del contenido y destrezas necesarias para la enseñanza. Encontramos dos enfoques de formación: modelo de entrenamiento (prototipo del paradigma proceso-producto pues se entrena al profesor en técnicas, procedimientos y habilidades que se han demostrado eficaces en la investigación esto es: habilidades de intervención para producir en la práctica resultados eficaces) y; modelo de toma

de decisiones (se pondera que el profesor sea un sujeto intelectualmente capacitado para seleccionar y decidir cuál es la destreza más idónea para cada situación, por lo que se le forma en competencias estratégicas de formas de pensar apoyadas en principios y procedimientos de intervención).

4. Orientación personalista. Centra la atención sobre la persona con todos sus condicionantes y posibilidades; por ello la formación pretende capacitar a los profesores para que sean personas con un autoconcepto positivo, con madurez personal y profesional, deja de ser un proceso de enseñar cómo enseñar para pasar al autodescubrimiento personal, para que cada sujeto desarrolle estrategias peculiares. Es más formativo que informativo y procura dar al docente flexibilidad de acción, plasticidad mental, capacidad para hacer frente con éxito a las diversas situaciones en el ejercicio profesional.

5. Orientación práctica. Se fundamenta en que la enseñanza es una actividad compleja, desarrollada en escenarios similares, determinados por el contexto, imprevisibles y con opciones éticas y políticas. La práctica es el elemento básico en la formación del profesorado. Encontramos aquí, al modelo tradicional (la práctica se basa en el ensayo-error en el proceso de aprendizaje del oficio de la enseñanza) y al modelo reflexivo sobre la práctica (se percibe al docente – metafóricamente- como investigador en el aula, profesional indagador clínico, como artista en el enseñar, planificador de decisiones, práctico reflexivo, etc.).

El profesor queda inmerso en un medio ecológico complejo, por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. en este abundan modelos de formación, tales como: el centrado en la reflexión (el profesor parte de una experiencia, reflexiona sobre la misma, deduce generalizaciones que le sirven de guía para emprender nuevas acciones más complejas).

6. Orientación social-reconstruccionista. Pone de relieve el carácter crítico de la enseñanza y se entiende a la misma como una actividad social saturada de

opciones de carácter ético; siendo el profesor un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica para comprender tanto las características específicas de los procesos educativos como el contexto, facilitando el desarrollo autónomo y emancipador de los participantes. encontramos al modelo de crítica y reconstrucción social (se concibe a la práctica como una ocasión para adquirir conocimientos, por lo que la formación enfatiza la adquisición de un bagaje cultural de clara orientación política y social, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica y el desarrollo de actitudes intelectuales transformadoras del aula, escuela y contexto social; esta formación crítica se realiza a través de 4 fases: describir lo que hago, informar que significa lo que hago, confrontar como he llegado hasta aquí y reconstruir como puede hacer las cosas de manera diferente; y al modelo de investigación-acción y formación para la comprensión (parte de que la enseñanza es un arte donde las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora, donde los valores que rigen la intencionalidad se erigen como principios de procedimientos que orientan el proceso de enseñanza). Propicia un clima de aprendizaje profesional basado en la comprensión de la práctica en el aula y orientado a facilitar la comprensión y transformación de la misma práctica.

Por otra parte, la innovación didáctica es esencial en todo cambio educativo, supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas en las que existen relaciones dinámicas y transformadoras; que tienen como referente al profesor. Se descubren así todos los procesos personales implicados en el cambio y se pueden diseñar las estrategias más idóneas para ello. Estos paradigmas de formación, se conciben como campos teóricos amplios que al concretarse generan modelos que intentan describir de modo aproximado realidades más concretas.¹⁶⁴

¹⁶⁴Fernández, op. cit., pp. 20 a 53.

Pero además de esta dimensión personal, en los procesos de formación se debe considerar la dimensión cultural-contextual (dónde acontece el cambio), la constitutiva (qué cambia, por qué, para qué, etc.), la estratégica-tecnológica-instrumentadora (cómo y cuándo del cambio) y la evaluadora (qué, cómo y cuándo se internaliza el cambio).

El profesor como agente curricular no solo es un técnico capaz de innovar sino que es un sujeto que filtra y redefine la innovación, es excelso protagonista del cambio.

3.3.4. Funciones

Las aportaciones e implicaciones en el ámbito educativo de la didáctica crítica, dan respuesta al cuestionamiento de ¿para qué nos sirve?

Es una práctica participativa, crítica, favorece el debate, la discusión y la reflexión en pequeños y grandes grupos. Utiliza el simposio, la mesa redonda la entrevista, el cuchicheo, el foro, la clínica del rumor, el seminario, el torbellino de ideas, el estudio de casos, la simulación de roles, los juegos de conocimiento, la afirmación, la confianza, la cooperación y la solución de conflictos.

Destaca que el lenguaje constituye la base de la metodología didáctica y que la comunicación exige el trabajo grupal. La dinámica de grupos favorece el consenso, el entendimiento y los acuerdos intersubjetivos, lo que genera un clima cooperativo de empatía, en la medida que la comunicación verbal y no verbal armonice.

Los referentes en los procesos dialógicos críticos, se encuentran:

- a) En las condiciones de simetría respecto del poder dentro del proceso de comunicación, las cuales deben estar claras ya que están relacionadas con la crítica y la libertad.
- b) Los mensajes del docente, los que deben ser inteligibles para el alumno, ya que de esta manera se garantizará un poco más la participación de éste en el diálogo.
- c) En enseñar explícitamente a los alumnos a argumentar y a contraargumentar, pues son habilidades cognitivas que se pueden aprender.
- d) En orientar a utilizar la lógica formal y la informal en el momento oportuno.
- e) En ayudarles a reflexionar sobre los contenidos morales de un proceso de comunicación crítica, la vinculación existente con la crítica al dominio y poner los medios a su alcance para despertar su actitud y afectividad hacia la denuncia de situaciones de injusticia, base del pensamiento crítico social.

Pues en la didáctica crítica se manifiestan los valores compartidos, cooperativos, emancipadores, solidarios e intersubjetivos, en una relación teoría y práctica indisociable.

La didáctica crítica es una propuesta que parte del análisis y reflexión misma de la práctica docente, de la dinámica institucional, del rol que desempeñan sus miembros y de la postura epistemológica que le sustenta.

Porque con una pertinente didáctica (crítica) la pedagogía jurídica nos permitirá sistematizar y planear las actividades que se desarrollarán en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Permitirá promover aprendizajes significativos “cuando los sujetos motivados generan una verdadera modificación en su conducta molar y en su experiencia...aquél aprendizaje que modifica la vida del sujeto motivado en los tres niveles que abarca su conducta: psicomotor, cognitivo y afectivo.”¹⁶⁵

Propiciará la reflexión sobre la vida y contexto del individuo canalizándolo a su formación personal y profesional, permitiendo la construcción de nuevos esquemas que le permitan incidir de nueva cuenta en esa realidad analiza y la transforme.

Dentro de ella, se adjudica al docente una actividad responsable y científica apoyada en la investigación, en un espíritu crítico y en la autocrítica.

Pues es a través del docente, que se promueve una investigación dentro del aula y fuera de ella en donde se disminuye la diferenciación entre el sujeto y el objeto, pues en tanto investigan (profesor y alumnos) son al mismo tiempo en la investigación de una realidad de la que forman parte, sujetos investigadores y objetos de su investigación; y simultáneamente se propicia la elaboración de un marco teórico, de la reflexión, de la acción (en su caso) simultánea y dialéctica, que parte de una realidad y regresa a la misma, transformándola.

Todo ello hará posible un análisis de los resultados de su aplicación, pues una evaluación bien planeada y ejecutada puede coadyuvar a vigilar y mejorar la práctica pedagógica en general.

Pansza, en una evaluación y acreditación del proceso de enseñanza-aprendizaje en la perspectiva de la didáctica crítica, propone.¹⁶⁶

¹⁶⁵Hernández, op. cit., p. 3.

¹⁶⁶Pansza, op. cit., pp. 96 a 98.

- Que en las tareas evaluativas se introduzcan metodologías participativas, como el aprendizaje grupal, como una estrategia metodológica idónea para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y constructivo, los procesos de evaluación y acreditación. Pues en éste, existe un juego dialéctico entre el contenido cultural (información) y el contenido emocional (afectividad, empatía) y, la acción del docente para alcanzar aprendizajes socialmente significativos para el él y los alumnos.

- Aprender de la experiencia de enseñar.

- Aprender de las experiencias de los alumnos.

- Involucrarse y asumirse como sujetos-objetos.

- Establecer una distinción entre evaluación y acreditación.

A manera de conclusión, podemos decir que la didáctica crítica se sustenta en:

- A. Unificar el enfoque comunicativo y la teoría crítica.
- B. La pedagogía de la comunicación y su relación con la práctica docente
- C. La búsqueda de valores de la verdad, el bien, la belleza y la justicia.

Si consideramos esta didáctica como elemento emancipador, con ella tendremos un instrumento de cambio de actitudes, valores, juicios, sentimientos, capacidades, aptitudes y mentalidad de los estudiantes; pues en la medida en que cambie su personalidad e interior, cambia su exterior y su actitud ante la sociedad influirá de un modo emancipador, por ello enseñar es transformar.

La relación entre la didáctica crítica y la práctica docente debe ponderarse como una que favorece un proceso de escrutinio de la teoría implícita en la práctica y aporta soluciones de mejora para el proceso educativo.

La acción didáctica –en la didáctica crítica- se preocupa de la formación de estructuras mentales, de la organización de los conocimientos fragmentados y de la crítica reconstructiva de los problemas cotidianos.

3.3.5. Principios

En la didáctica crítica se enarbolan como sus principios básicos, los siguientes:

a) El de **aprender dialogando**, esto es, pondera una estrategia didáctica que trasciende lo instrumental y nos lleva hasta los procesos comunicativos.

Por ser un proceso esencial en la vida humana, la comunicación en todo proceso educativo debe establecerse en forma bidireccional, quizás un tipo de comunicación habermasiana podría ser un referente, dado que se contemplan en éste los principios procedimentales que permiten el logro de dicho entendimiento.

b) El de **simetría** en el proceso de comunicación, que implica desde una posición crítica, buscar situaciones interpersonales simétricas para accesar al poder dentro del proceso comunicacional y puedan contraargumentar sobre otros pensamientos teniendo el consecuente respeto a la emisión de los suyos. Se parte de que todas las personas que se comunican tengan los mismos recursos o se encuentren en las mismas situaciones simétricas respecto al poder -redes de domino en las que todos estamos involucrados y que configuran las estructuras y relaciones sociales-. Solo con el cumplimiento de esta condición previa podemos decir que se construye una acción comunicativa.

La autoridad auténtica de no-dominio, no exige sumisión, favorece el pensamiento divergente y discrepante, porque no pone el acento en la situación social de la persona sino en el pensamiento. Son las ideas quienes deben convencernos no los sujetos, Solamente a quien ofrece ideas sin coacciones se le atribuye autoridad moral. En el escenario escolar, el docente debe ganarse la autoridad moral como atribución libre del alumno y no de la coacción u otra forma de obtenerlo.

c) El de **elusión de la asociación** del valor de un sujeto con el valor de la idea colectiva para la construcción de un pensamiento crítico y libre. Para ello se debe tener muy claro el valor individual de cada uno de los miembros del grupo y la convicción de que un pensamiento construido intersubjetivamente es de mayor potencial creativo y significatividad.

d) Los **éticos-morales** que constituyen el referente de la crítica social (sustento epistémico de un pensamiento y una teoría crítica). Pues de forma implícita o explícita estamos construyendo en un plano del discurso cuyas referencias serán principios normativos de tal forma que las ideas más valiosas serán aquéllas que nos aproximen a los conceptos que nuestra cultura milenaria nos ha dado en lo particular y en lo grupal.

No olvidar que tras un planteamiento didáctico crítico hay una teoría de la sociedad, una teoría social crítica, cuyo origen reside en el rechazo al poder como dominio –generador de injusticias humanas-.

Los contenidos del currículo deben estar direccionados a una enseñanza que permita una forma de convivencia donde se cuestione y se evite todo tipo de violencia que pretenda el sometimiento cognitivo-intelectual de cualquier ser humano. Pues la transmisión de cualquier conocimiento cultural se encuentra inoculada de una carga axiológica, lo queramos o no. Tener claro que el saber es

histórico, fruto de intereses sociales determinados y nuestro pensamiento debe desarrollar esa facultad tanto cognitiva como moral y filosófica.

Podemos decir, que la didáctica crítica es una teoría crítica de la enseñanza, por lo que no puede ser reducida solo a aspectos instrumentales. El diálogo remite al ámbito de la comunicación y éste queda intrínsecamente unido, tal como propone Habermas en su teoría de la acción comunicativa, a la crítica del poder.

La Institución escolar debe plantearse como finalidad la formación crítica de sus alumnos y para ello debe asumir una capacitación procedimental para ejercer la crítica, desarrollar actitudes de sensibilidad social.

El desarrollo docente de la capacidad argumentativa debe tender a la acción comunicacional, más ilocucionaria que percusionaria. Pues los valores asumidos conscientemente se llevan a la práctica y afectan todos los aspectos de la vida, por ello, las actitudes aisladas carecen de valor.

e) Los **filosóficos-antropológicos** entendidos en la unidad, identidad, consenso, seguridad, convergencia y universalidad entre otros, que permitan al hombre una continua reflexión.

f) Los **procedimentales** que permitan el respeto y promoción de una comunicación armónica, participativa, dialógica, reflexiva, analítica, crítica y ética. En una combinación del principio de pluralidad y contextualidad con el de la unidad consensuada entre todos, teniendo en cuenta la realidad multifactorial en que se encuentra la educación.

Es una forma de comunicación habermasiana donde se contemplan los principios procedimentales que permiten el logro de dicho entendimiento. Es un proceso dialéctico y el conocimiento una praxis, que requiere sujetos motivados.

g) Se comprende como la reflexión colectiva entre docentes y dicentes sobre los problemas que les atañen, proponiendo contenidos significativos¹⁶⁷ (útiles), enfatizando la elaboración de planes y programas como práctica democrática y considera que las alternativas didácticas van más allá de una instrumentación puramente tecnológica, por ello, el contexto educativo en el que se aplica es objeto de modificaciones.

En la didáctica crítica, hablamos de la calidad de la educación (técnicamente hablando), de una relación calidad-productividad, como un proceso participativo liderado, como algo que constituye una prioridad permanente.¹⁶⁸

En ese contexto de la calidad de la educación y de la calidad docente, José Contreras Domingo¹⁶⁹, Doctor en ciencias de la educación y profesor de didáctica en la Universidad de Barcelona (desde 1992), explora el problema de la autonomía profesional en cuanto calidad docente, y en mi opinión, ausencia de una didáctica crítica.

Pues el quehacer en la enseñanza y docencia se define no solo por su materialidad (en la aulas) sino también por su aspiración (plantearse qué se dice que es, qué se desea que sea, qué es lo que no es y debería ser y qué es lo que se propone), a fin de que no se caiga en una pérdida de la autonomía.

Menciona que lo que está en juego en la pérdida de la autonomía del profesorado no es el control técnico a que es sometido sino la **desorientación ideológica** en la que el docente puede verse sumergido.

¹⁶⁷Hernández, op. cit., p. 40.

¹⁶⁸OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Paidós-MEC, Madrid, 1991, consultado el 30 de octubre de 2010, en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110301A.PDF>

¹⁶⁹Contreras Domingo, op. cit., pp. 15 a 59.

Sostiene que así como el profesionalismo es un tema controvertido en la comunidad educativa, también lo es el de la paulatina pérdida por parte de los profesores de aquéllas cualidades que los hacían profesionales o del deterioro de las condiciones laborales en las que cifraban su esperanza de alcanzar dicho *status*, es decir, del fenómeno que se ha llamado **proceso de proletarización**, que consiste en entender las características de las condiciones de trabajo y las tareas que realizan los docentes, como cada día más cercanas a las condiciones e intereses de la clase obrera.

Cabe mencionar, que Juan José Jiménez Jaén (profesor de la Universidad del gobierno de Aragón, 1988), dice que esta argumentación tiene como base teórica el análisis marxista de las condiciones de trabajo del modo de producción capitalista y el desarrollo y aplicación que hizo de éstos planteamientos Harry Braverman (artesano norteamericano del cobre, 1974), a partir del cual se analiza la lógica racionalizadora de las empresas y de la producción en general; pues con el objeto de garantizar el control sobre el proceso productivo, éste se subdividía en procesos cada vez más simples, ocasionando que los obreros se especializaran en tareas o aspectos más reducidos de la cadena productiva, perdiendo de ese modo la perspectiva de conjunto, así como habilidades y destrezas que antes eran necesarias para su trabajo.

Esta base teórica que provenía del Taylorismo (Frederick Taylor, ingeniero, mecánico y economista estadounidense, 1911, “gestión científica del trabajo”) que consistía en la descomposición del trabajo en sus tareas y rutinas mínimas, especificación de acciones y tiempos de ejecución, adjudicación y entrenamiento de los trabajadores y, aparición de nuevas figuras en la jerarquía organizativa (gestores científicos que planifican el trabajo, inspectores o supervisores que vigilan).

También zambullida esta teoría, en la **fragmentación y atomización científica**, como valores y prácticas reinantes en esa época, se obtiene como

resultado posterior: la pérdida progresiva de la **cualificación** del obrero, **sin poder de decisión** sobre algunas de las fases del proceso de producción, pasando a depender enteramente de los procesos de racionalización (planificación previa de reglas y procedimientos lógicos) y control de la gestión administrativa de la empresa y del conocimiento científico y tecnológico de los expertos, **perdiendo** totalmente el **control sobre su propio trabajo**.

Pero esta misma lógica racionalizadora, dice Conteras, ha invadido la esfera del Estado, quien tiene la necesidad de sostener no solo la acumulación del capital, sino la legitimación de sí mismo y de dicha acumulación, lo que implica políticas de apoyo a la producción y asimismo de reproducción (mano de obra de acuerdo a las necesidades de producción y una justificación o ideología de la eficacia o neutralidad tecnológica).

En la enseñanza esta racionalización se realizó en España a través de éste espíritu de gestión científica, tanto en el contenido de la práctica educativa, como en el modo de organización y control del trabajo del profesorado. Entonces el *currículum* se comenzó a entender como un proceso de producción organizado bajo los mismos parámetros de la descomposición en elementos mínimos: **Los objetivos**, los cuales se correspondían con una descripción de las actividades particulares a realizar, introduciéndose criterios de secuencia y jerarquía; aparece la **educación graduada u homogeneizada** y, la **jerarquización de funciones** dentro de la institución escolar en cuya cabeza está el director. Favoreciéndose de esa forma el control del profesor, a quien se le relega para intervenir y decidir en la planificación de la enseñanza, reduciéndolo a un aplicador de programas y paquetes curriculares (cumplimiento de prescripciones externas).

Esta **descualificación** de los enseñantes va acompañado de una aparente **recualificación**, en la medida que desarrolla nuevas habilidades (aprendizaje de nuevas técnicas de programación o evaluación) acordes con este proceso de

racionalización y con otras políticas de Estado sobre la **intensificación del trabajo**, como otra forma burocrática de control sobre el trabajador y sus tareas, que provoca una enseñanza regulada, rutinaria, irreflexiva, individualista y dependiente del conocimiento especializado, fundamentalmente de las aplicaciones técnicas de la psicología a través de las cuales se legitima la técnica docente (Apple 1986, Thomas. S. Popkewitz 1988 y 1991, María M. Torres 1991).

Esta racionalización o **proletarización** es de dos tipos:

- ✓ **Técnica**, que consisten en la pérdida de control sobre la decisión y formas de realizar el trabajo, mediante el mecanismo de la sofisticación técnica y apariencia de cualificación profesional.
- ✓ **Ideológica**, que es la pérdida de control sobre los fines y propósitos sociales.

Por eso, la petición de un reconocimiento como profesional, implica un cierto sentido de autonomía profesional, dignificación y reconocimiento social de su trabajo, y solo lo creo posible a través de una didáctica crítica.

La pérdida de la autonomía del profesorado, así comentada, se muestra en la siguiente fórmula:



Concibiendo en consecuencia, a la escuela como **espacios de relativa autonomía**, en los que caben **actuaciones de resistencia** (que puede ser una característica más para asimilar al profesorado a la clase obrera) y **la alianza con la clase obrera** en sus reivindicaciones y luchas; demandando la reclamación de su *estatus* de profesionales (también como huida a la asimilación con dicha clase). Aunque para Densmore (1987) esta reacción se basa en la creencia de la existencia de una autonomía profesional que no existe y que en realidad solo funciona como mecanismo de legitimación de las restricciones existentes en el trabajo de los profesores (**ideología del profesionalismo** como una **forma de control**); ya que el Estado para lograr romper con esta resistencia, busca la aceptación y adhesión del colectivo del profesorado, **mediante la legitimación de sus políticas educativas en soportes teóricos**, logrando que el sector tradicional innovador acepte las reformas y colabore con el proceso de racionalización, tal como dice, sucede con el constructivismo vs. conductismo (que provoca en la educación, la transformación de problemas ideológicos y valorativos en psicológicos, científicos y técnicos, creando la idea de que representa todas las valoraciones de la renovación pedagógica cuando solo es una forma de entender el aprendizaje).

Por lo que es necesario, **definir a la autonomía como cualidad educativa, crítica y reflexiva más que como profesional**, dado que la **profesionalidad** se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo, **que básicamente se reduce no solo a describir el desempeño del oficio de enseñar sino a expresar valores y pretensiones a alcanzar**, dentro de tres dimensiones: 1. **obligación moral**. Ubicada por encima de cualquier obligación contractual, con ética y valores educativos, incorporando la noción de persona humana libre; 2. **Compromiso con la comunidad**. Que se da cuando el profesorado trasciende los muros escolares para compartir problemas, discutir principios, dar soluciones a problemas sociales, etc.; pues el compromiso se asume desde la autonomía más no de la obediencia, con la conciencia de que el ámbito educativo se construye con un claro

componente político; 3. **Competencia profesional.** Dominio de habilidades técnicas y recursos para la acción didáctica.

José Contreras, Martín Lawn y Jenny Ozga, entre otros, **a cuya opinión me suscribo**, expresan que no necesariamente hay que entender que el profesionalismo responde a un autoengaño, una forma de control sobre el profesorado o una estrategia para la mejora del status, sino que también puede representar el compromiso docente con una ética en el trabajo, con la responsabilidad y sentido del mismo, teniendo en consideración que éste se realiza para, con y entre humanos, por lo que debe continuar reteniendo y defendiendo ese nivel de autonomía y planificación de su trabajo, a fin de que no pierda el sentido y la finalidad del mismo, es decir, para que no sea objeto de una racionalización ni técnica ni ideológica y cumpla así los objetivos sociales a que está comprometido.

Igualmente, Pablo Latapí, dice que: “En el ámbito educativo *conocer* es un concepto fundamental. Nuestro conocimiento como seres humanos depende en gran parte de que desarrollemos nuestros conocimientos y nuestra capacidad de conocer; por esto los currículos escolares giran principalmente sobre conocimientos y sobre los métodos para adquirirlos. “La escuela es para aprender”, se dice y nos parece obvio, y con el constructivismo añadimos explícitamente que es para “aprender a aprender”.¹⁷⁰

Pero cada uno de estos conceptos (aprender –asimilar un objeto con nuestra mente- y aprender a aprender –habilidades y capacidades diferentes, como aprender a ser y otros aprendizajes-) son distintos y complejos. La crítica lógica y participativa nos permitirá construir nuevos y más significativos actos educativos.

¹⁷⁰Latapí Sarre, Pablo, *Finale prestissimo*, Fondo de Cultura Económica, 2009, p. 81.

CAPÍTULO 4

TECNICAS Y RECURSOS DIDÁCTICOS LÚDICOS PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DEL DERECHO

Introducción

La enseñanza del derecho en nuestro país ha sido considerada predominantemente de corte tradicional, en la cual el docente se comprende como un *magister iuris* y es quien únicamente domina los contenidos, y por ese motivo, entre otros, los sujetos de la enseñanza se limitan a ser meros receptores de información.

Esta educación tradicionalista ha sido objeto de diversas redimensiones, la primera de ellas, a nuestro parecer, es la tecnología educativa, posteriormente la didáctica crítica y actualmente la incorporación de la tecnologías de información y comunicación (TIC's) a los ambientes educativos.

Ello es así, dado que las TIC's como herramientas en el quehacer docente pueden ayudarnos a lograr aprendizajes significativos, que produzcan una modificación en las pautas de conducta de los estudiantes, una reestructuración de sus esquemas referenciales que los lleve a la modificación de su realidad y de nuevos significados sobre la misma; lo cual es el objeto central del aprendizaje.

La pregunta necesaria, en base a lo anteriormente comentado, sería ¿Cómo provocar aprendizajes significativos del derecho? Si en nuestra facultad de derecho se privilegia la enseñanza teórica, con exacerbado enciclopedismo no siempre significativos para el alumno y en algunas ocasiones, lamentablemente todavía existentes, sin ninguna calidad didáctica, profesional e incluso humana.

Si logramos que el contenido de aprendizaje sea valioso y útil para el alumno en razón de un contexto dado, lograremos que dicho aprendizaje sea significativo y por tanto, a largo plazo. Una de esas maneras es vincularlo con la práctica

profesional a través de diversas técnicas, v. gr: como el planteamiento y resolución de casos prácticos en un ambiente formal, pero también en ambientes lúdicos.

Debemos darnos la oportunidad de conocer y confirmar que las técnicas y recursos didácticos lúdicos realmente propician un aprendizaje significativo del derecho, pues el contenido o el currículo es construido y reconstruido por el aprendiz en un ambiente libre, afectivo, armónico, grupal, reflexivo y crítico. Se requiere para ello, el compromiso y responsabilidad que implica todo uso y aplicación de estrategias didácticas, pero sobre todo, se necesita reconocer en cada uno de los estudiantes, la natural relevación de la sociedad, a la que hay que dejarle la mejor herencia: una significativa formación humana y profesional de la que dará cuenta a su generación y permitirá su constante co-reconstrucción.

4.1. Enseñanza tradicional de la ciencia jurídica

No es sencillo modificar la estructura cognitiva de un sujeto, esto es, los significados con los que vive, piensa y actúa; es más, normalmente ocasiona resistencia si se opone a una enseñanza-aprendizaje tradicional. No obstante, una oportuna y constante formación docente disciplinar y pedagógica permitirá un cambio en la forma de llevar a cabo el acto educativo.

Porque el papel del docente no solo es enseñar nuevos conceptos, sino diseñar la forma más pertinente para enseñarlos. Fix Zamudio, señala que:

“De acuerdo con nuestra experiencia personal, aun si se toman en cuenta exclusivamente los aspectos técnicos de los métodos pedagógicos modernos, resulta inútil pretender implantarlos repentinamente, sin esa preparación previa para la cual resultan indispensables los cursos de didáctica para los profesores y los de introducción en las técnicas de aprendizaje para los alumnos, ya que de otra manera los intentos para

aplicar dichas técnicas, se contraen a exhortaciones oratorias sobre sus ventajas, sin posibilidad de efectividad práctica.”¹⁷¹

En la enseñanza tradicional del derecho, en las sesiones de clase, todavía podemos observar: Excesivo verbalismo, conocimientos enciclopédicos, actitud pasiva del docente, desconocimiento de objetivos y contenidos (actitudinales, procedimentales y conceptuales) a lograr, falta de capacitación docente, falta de relación entre los conocimientos y la *praxis* y la falta de actualización de los pares de estudio. También observamos y vivimos, no solo en la licenciatura sino también en los estudios de posgrado en Derecho, las características de un docente con enseñanza tradicional, aún cuando se encuentre en vertiente pedagógica, que sin método ni técnica didáctica alguna, rebaza el límite de ser una autoridad en el aula a ser un autoritario, prepotente y simulador docente, que lejos de preocuparse por proporcionar un aprendizaje significativo son pieza clave en la deserción, falta de motivación y de eficiencia terminal de los estudiantes.

Debemos tener presente en todo momento, que uno de los fines del acto educativo es que el alumno aprenda y aprehenda determinados contenidos (conceptos, valores) de manera significativa, siendo de vital importancia para ello, las estrategias didácticas, mismas que pueden diseñarse en ambientes formales y lúdicos.

En estos tiempos, resulta necesario modificar los paradigmas educativos tradicionales, dando paso a nuevos modelos que respondan a las necesidades sociales actuales, poniendo primero, en mi opinión, a una franca autocrítica nuestro quehacer educativo y, segundo, reconociendo nuestras debilidades para reconvertirlas en fortalezas.

¹⁷¹Fix Zamudio, Héctor, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y en Latinoamérica*, p. 375; en antología de estudios sobre la enseñanza del derecho, UNAM-IIJ, México, 1976; *Docencia en las facultades de derecho, ensayos sobre metodología, docencia e investigación*, México, UNAM, 1981.

4.1.1. Modelos educativos actuales

El acelerado avance de las Tecnologías de Comunicación e Información en todo el mundo, ha dado origen a nuevos paradigmas o modelos educativos. Los estudios universitarios no han sido la excepción.

Actualmente la oferta educativa de la licenciatura en derecho en nuestro país y en la Facultad de Derecho de la UNAM, se presta a través de tres modelos educativos:

- ❖ Escolarizado,
- ❖ Abierto y
- ❖ a Distancia.

La historia de la Facultad de Derecho de la UNAM está totalmente vinculada a la historia nacional, y tiene su primer antecedente en la Universidad de la Nueva España (inaugurada el 25 de enero de 1553).

Alcanza la categoría de Facultad, otorgada por el Consejo Universitario el 29 de marzo de 1955, prevaleciendo en ella el sistema escolarizado o tradicional.

En 1972, la UNAM crea su Sistema de Universidad Abierta (SUA) y en 1975, el Consejo Técnico de la Facultad de Derecho aprueba la creación de la División de Universidad Abierta.

La educación a distancia, apareció en Francia, en 1947, con la transmisión de clases magistrales de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas, en la Universidad Sorbona de París a través de la radio, ofreciendo al estudiante, una matrícula y un proceso educativo que no requería de su presencia física en un lugar y tiempo determinados; ya que el mismo se llevaba a cabo, de manera autodidacta y utilizando la vía de comunicación, unidireccional o bidireccional, que

se ofrecía en dicho modelo, tales como la televisión, la radio, el telégrafo, etcétera.

En México, en la última década del siglo pasado, el proyecto de Universidad en línea o educación a distancia, también fu retomado por la UNAM, a través de su Coordinación de Universidad Abierta y a Distancia (CUAED). Desde 2005, la Facultad de Derecho, tiene presencia en el CATED-Tlaxcala; desde 2006 en el CECAD-Oaxaca; 2007 en Chimalhuacán, Estado de México e Hidalgo; y desde el 2009, en el Distrito federal; ampliando así su oferta educativa.

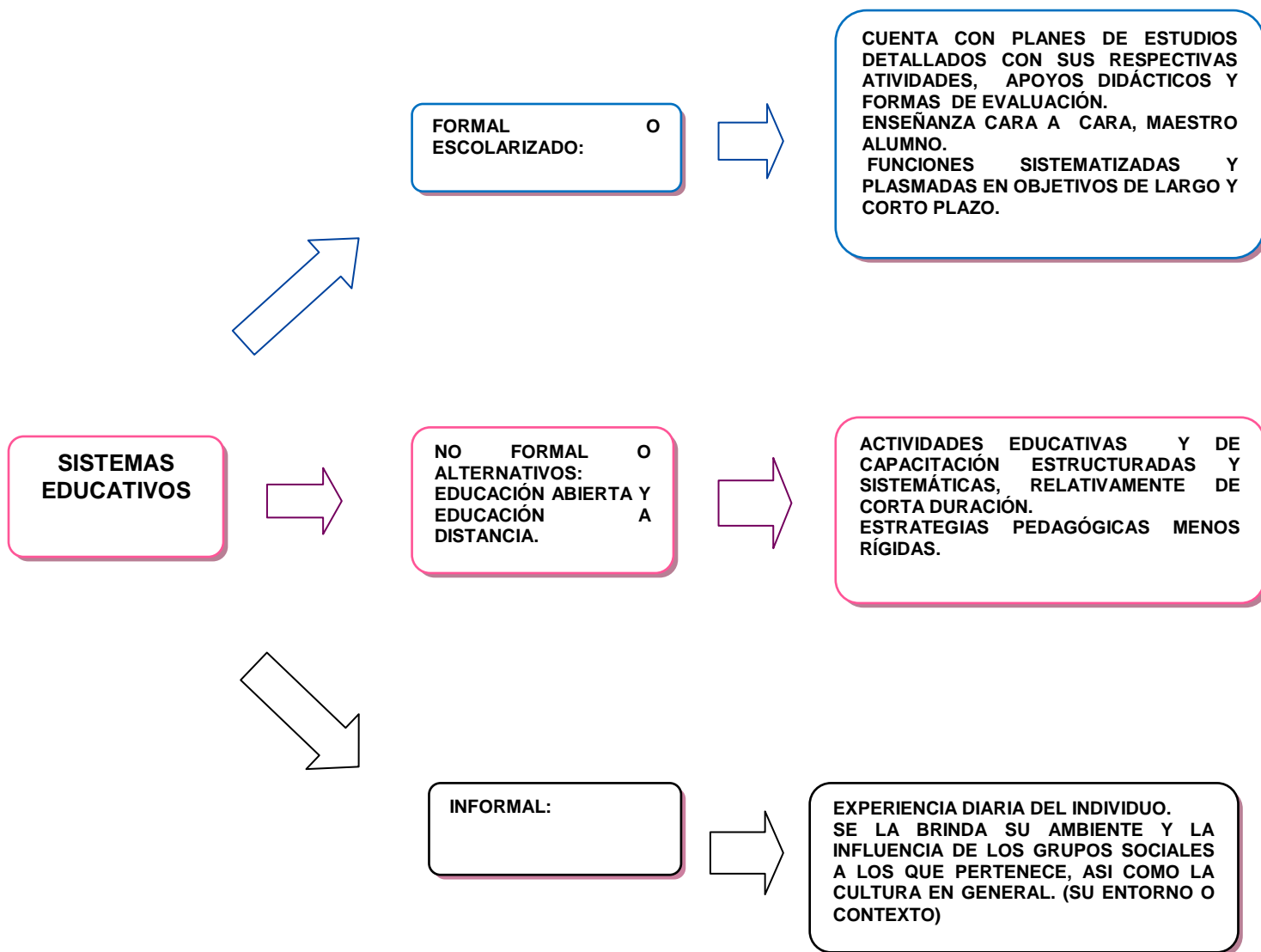
En sesión ordinaria de 7 de mayo de 2008, el Consejo Asesor de la CUAED, emitió opinión favorable al Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho, modalidad a distancia. Ello propicia al estudiante, la oportunidad de cursar la licenciatura en derecho no importando el punto geográfico donde se encuentre.

En nuestro país, especialmente en nuestra Magna Casa de Estudios y en la licenciatura en derecho, encontramos los tres modelos o sistemas educativos antes mencionados: escolarizado, abierto y a distancia, mismos que han servido para combatir el rezago educativo en el nivel superior.

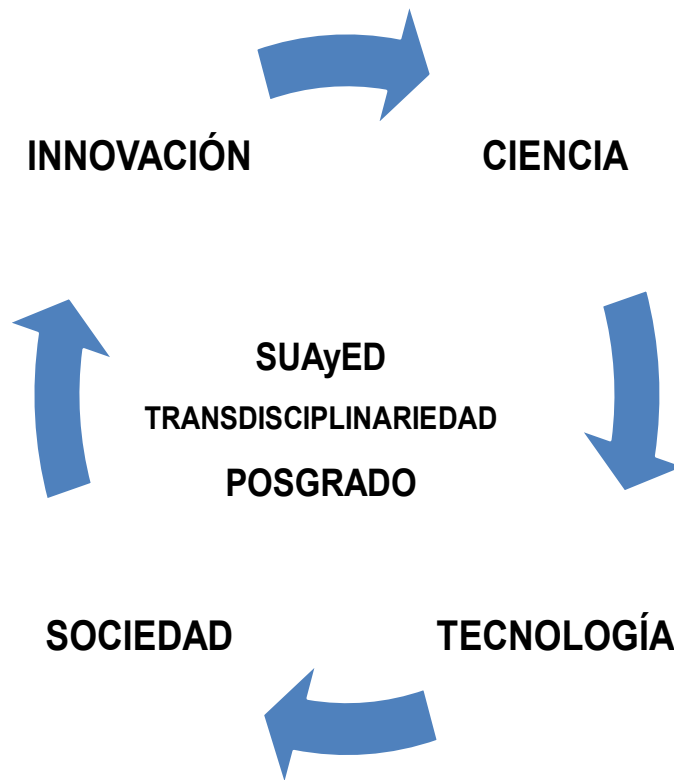
Tales modelos han sido impactados por las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC's), de tal manera que podemos hablar de la Universidad y de la licenciatura en derecho, antes y después de la aparición y uso de la Internet.

En ese sentido, puede decirse que la Universidad Pública, a través de la TIC's es más incluyente y responde a la alta demanda de nuestra sociedad no solo de manera cuantitativa sino cualitativamente.

Podemos graficar a los modelos educativos actuales de la siguiente forma:



Es precisamente nuestra Facultad de Derecho en la UNAM, a través de su división de universidad abierta y a distancia y su división de estudios de posgrado, la que actualmente enfrenta el reto de convertirse en una Universidad del Futuro, totalmente digitalizada en cuanto a los servicios que toda organización educativa en el mundo presta, pero además, y específicamente en el área de derecho, con el fin de formar transdisciplinariamente operadores jurídicos altamente capacitados para el ejercicio *pro homine* de la profesión, mediante la integración racional de la ciencia, la tecnología, la sociedad y la innovación.



Dado que en nuestro país, las leyes orgánicas de casi todas las instituciones de educación superior (IES), tienden a la realización de las siguientes tres funciones: enseñanza, investigación y difusión de la cultura, la anterior integración permitirá el desarrollo holístico y transdisciplinario que la sociedad actual requiere.

El *Proyecto 100* que la Facultad de Derecho de la UNAM ha implementado, denominado “Transformación tecnológica de la Facultad de Derecho” tiene como objetivo dotar a los estudiantes, profesores y personal administrativo de las herramientas tecnológicas que eleven los niveles de competencia y calidad de los servicios educativos, que faciliten la titulación y eficiencia terminal de los estudiantes.

A fin de que la Universidad Pública, y dentro de ella la Licenciatura en Derecho, continúe siendo:

- Promotora del “capital” social, i. e., de sistemas de vigencias sociales, creencias compartidas, modos de relación, organizaciones de prestigio, ideas de justicia y capital humano.
- La institución reflexiva del país, como Institución de garantía para la comprensión de los fenómenos sociales y su respuesta científica.
- La que cumple con su doble objetivo: los propios (la enseñanza, la administración de justicia, la seguridad, etcétera) y su proyecto ético con la sociedad (formación científica, técnica y humanística) para aportar respuestas pertinentes y plausibles a las necesidades reales de la sociedad.
- Una Institución investigadora capaz de comprometerse y cooperar con otros países para la solución de problemas comunes.
- Una Institución implementada con sistemas de ayuda inteligente, mediante la integración de tecnologías y reutilización de información.
- Una institución en la que se respetan los principios de laicidad, libertad de cátedra, libre y eficiente investigación, enseñanza de calidad e investigación fiable y adecuada, científica.

Aunque, también para ello se requiere una nueva política estatal que dé prioridad a la educación en México y aporte mayores recursos para la instauración y desarrollo de la Universidad Pública del Futuro en México, en el entendido de que ésta no perderá su función social y realizará los cambios paradigmáticos educativos necesarios. Acelerando y optimizando la investigación científica para

el bien de nuestra sociedad. Buscando primero disminuir la brecha digital al mismo tiempo que apoyar en el abatimiento de la pobreza en nuestro gran país.

El reto educativo es muy grande, pero no debemos olvidar que una sociedad más instruida y educada, presupone una sociedad libre con mejor calidad de vida. La educación es cara pero más caro resulta no tener educación.

Las ventajas que puede aportarnos esta Universidad del Futuro, son:

- Nuevos esquemas educativos.
- Aprovechamiento óptimo de recursos naturales y tecnológicos.
- Desarrollo de talentos y habilidades de los alumnos.
- Desarrollo tecnológico.
- Incentivación de la investigación, de la ciencia, la tecnología y la innovación.

Ponderando en todo momento que:

“no todo lo que es técnicamente posible, en el supuesto de que lo fuera, es ética y humanamente deseable”.

También es importante enfatizar, que actualmente un nuevo sistema permea en la educación en México: el multimodal.

El establecimiento de este sistema en nuestra Facultad de Derecho, considero es muy conveniente y pertinente como un nuevo paradigma de aprendizaje para la obtención del grado de licenciado en derecho y de posgrado.

Dicho sistema de educación multimodal tiende a una experiencia educativa de calidad, flexibilidad y pertinencia enmarcada en su contexto social y las peculiaridades de la persona que aprende.

Porque a diferencia de la educación presencial, abierta y a distancia, la multimodal está sostenida en la integración de soportes tecnológicos, tiempos, espacios, interacciones y estratificación de modalidades educativas dentro del universo de la educación universitaria. Pretende la prolongación de procesos de innovación educativa como los servicios bibliotecarios, capacitación de recursos humanos y docentes en el uso de las TIC`s para el proceso educativo.

Si bien es cierto que la educación a distancia privilegio la creación de programas en línea y se consolidó la formación de recursos humanos en el diseño de los mismos; también lo es, que posteriormente ésta comenzó a implementar diversos programas mixtos para apoyar experiencias educativas presenciales y semi-escolarizados. Lo que ha permitido que se traspasen las fronteras entre modalidades y obliga a reflexionar de nueva cuenta en la plataforma teórica-pedagógica y técnica que sustenta la operatividad de las modalidades o sistemas educativos existentes y la conveniencia de un nuevo paradigma o modelo de aprendizaje no convencional o alternativa: el aprendizaje multimodal.

Este tipo de sistema modal, se comenzó a aplicar en Francia y se encuentra aplicando en nuestro país, desde hace escasamente 2 años, en la Universidad Veracruzana (UV) y en la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) y responde precisamente a la necesidad de migrar hacia otro tipo de organización del trabajo académico, un nuevo paradigma inclusivo, flexible, de calidad y pertinente a la persona que aprende –màs que para la enseñanza-.¹⁷²

¹⁷² Ver García Argüelles, et. al., Ponencia: *El sistema de educación multimodal en la Universidad Veracruzana*, X Congreso Internacional de Universidad Veracruzana Investigación Educativa, Consultado el 10 de octubre de 2010, en: http://www.uv.mx/SEA/interes/publica_SEA/documents/MultimodalCOMIE-Calderon_Garcia.pdf También véase a Sesión sexta Seminario CUAED-UNAM, consultado en: <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/videos/1570/%22formaci%C3%B3n-multimodal-en-la-universidad-aut%C3%B3noma-del-estado-de-morelos%22>

Se busca ampliar la oferta educativa de manera diversificada, en donde el estudiante pueda recibir su formación en la modalidad que lo desee bajo un concepto de aprendizaje híbrido.

El sistema multimodal nos permite poner de manera evidente en el centro del proceso educativo a la persona que aprende y su contexto social; pretende ser detonador de procesos de innovación pedagógica. Pero además armoniza con los escenarios educativos a las nuevas técnicas de comunicación e información, necesarias para potenciar las habilidades y capacidades del docente y los docentes, en pro de un aprendizaje significativo. Lo que desde luego implica todo un proceso de formación al profesorado, del cual ya hemos hablado antes, para la planeación instructiva, elaboración de textos, estrategias didácticas, medios instrumentales didácticos y tipos de evaluaciones acordes a dicho sistema, que le permitan tener una comunicación efectiva y afectiva con los estudiantes.

Integrar el sistema multimodal a la enseñanza superior, inicia como comenzó también la introducción de las tecnologías en la enseñanza a distancia, como un problema de cobertura ante la gran demanda educativa. Implica el diseño y elaboración de programas y materiales que no son totalmente escolarizados ni totalmente a distancia, sino acaso híbridas, esto es, programas con diferentes combinaciones de modalidades. Para ello se requiere comenzar con la formación docente para apoyarlos en migrar a entornos virtuales; la producción de contenidos, programas y planes de estudios híbridos, entre otras.

Cobra importancia en todo esto, considerar la aplicación de técnicas didácticas lúdicas en los diversos sistemas educativos, pues ello nos permitirá provocar mayores aprendizajes significativos y una educación terminal de excelencia.

4.2. Empleo de nuevas técnicas y recursos didácticos en un contexto lúdico.

La actividad lúdica en el proceso de aprendizaje, es en verdad toda una experiencia de motivación, afectividad, libertad y construcción del conocimiento; constituye toda una estrategia didáctica que provoca aprendizajes significativos.

Desde la propuesta pedagógica platónica, la educación se dirige hacia la verdad y la esencia: el conocimiento. Porque “ninguna disciplina debe aprender el hombre libre por medio de la esclavitud,...”¹⁷³ sino que su educación debe ser jugando y así podrá también conocer mejor para que está dotado cada uno de ellos.

En ese contexto, el juego en la actividad educativa ofrece la posibilidad al alumno de ser y encontrarse activo durante el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se divierte, investiga y construye su conocimiento individual y social. Constituye un vehículo para el logro significativo de contenidos conceptuales.

Aunque siempre habrá que recordar, que el uso de las técnicas y recursos didácticos lúdicos debe ser diseñado y planificado como todas las demás estrategias educativas, para que se alcance un desarrollo físico, intelectual, social, emocional e instruccional.

Porque a través del juego, se permite reproducir la realidad, transformándola según los propios gustos y necesidades, proporcionando al mismo tiempo, la forma para mitigar la rigidez de una técnica didáctica tradicional, así como angustias, tensiones y una válvula de escape de experiencias negativas y dolorosas. El *homo ludens*, el hombre que juega “expresa una función tan esencial como la de fabricar y merece, por lo tanto, ocupar su lugar junto al de *homo faber*.”¹⁷⁴

¹⁷³Ver Platón, *La República*, capítulo VII, Dirección General de Publicaciones UNAM, México, 1971, pp. 271 y 272.

¹⁷⁴Huizinga, Johan, *Homo ludens*, séptima reimpression, Emecé Editores, España, 2008, p. 7.

En nuestras culturas prehispánicas como la de los mayas, desde el momento en que nacían los hijos, se les ponían sus implementos de trabajo como juguetes; ya que no cabe duda que entendían el jugar de los pequeños como parte de su formación personal y social. Era la forma en que brotaba la cultura humana. Porque el juego no solo es un ambiente o contexto de aplicación de una técnica didáctica, es un fenómeno cultural y acaso más viejo que la cultura.

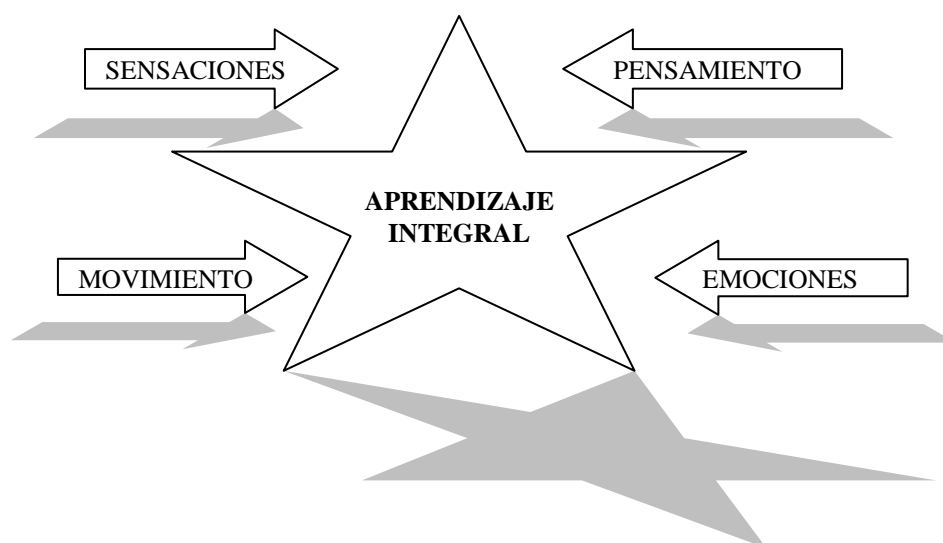
Concebimos al juego desde nuestra conciencia como algo que se opone a lo serio, es lo no serio. Aunque usado como contexto de una técnica didáctica puede ser algo muy serio, pues de él depende el logro de los objetivos de aprendizaje.

El contexto lúdico permite al aprendiz construir su aprendizaje mediante una actividad escolar en donde se siente libre y lleno de placer, lo que le permite desvincularlo fácilmente de su concepto de obligación, y ello le va a propiciar una creatividad e inventiva desde lo más profundo de su esfera cognitiva, con un entusiasmo diferente a un contexto formal o rígido. Dentro de un contexto de juego, la actividad educativa exige un orden propio y absoluto, pues la desviación más pequeña puede estropear y hacerle perder su carácter lúdico, por ello es muy importante tomar con seriedad las reglas de todo juego, para que éste no pierda su formal aspecto de acción libre.

Cuando se juega, el cerebro genera la dopamina, la acetilcolina, la oxitocina y las endorfinas necesarias para el aprendizaje, la creatividad, la memoria y en general, todas las actividades del pensamiento; pues “solo las personas en un estado adecuado de felicidad y satisfacción pueden hacer constructos intelectuales de ingeniería del pensamiento suficientemente adecuados”¹⁷⁵

¹⁷⁵Cruz Ramírez, José, *Química del pensamiento*, segunda edición, Ed. Orión, Colección Nueva Ciencia, México, 2001, p. 27.

Si en los contextos lúdicos incluimos ejercicios de gimnasia cerebral se propiciará la estimulación de las drogas endógenas del cerebro, que son los neurotransmisores que nos permitirán el control de nuestras emociones y la reprogramación de hábitos para el logro de metas exitosas. Lo importante es lograr un aprendizaje integral, en donde se involucren: sensaciones, pensamiento, movimiento y emociones de carácter positivo y proactivo.



Las actividades lúdicas, también nos van a permitir la preservación y desarrollo de la salud mental en clase y el alivio del desajuste para el cuidado y realización del yo (2 de los fines de la higiene mental; el tercero, la prevención de trastornos mentales), pues los errores que en la realización de la misma se cometen suelen ser considerados no como fracasos, dificultades o tensiones (inhibidores del aprendizaje) sino como oportunidades para lograr exitosamente los objetivos.¹⁷⁶

Entendemos por técnicas y recursos didácticos en un contexto lúdico, a todas aquellas estrategias didácticas que se desarrollan en una actividad libre, dentro de límites espaciales y temporales determinados, de acuerdo con

¹⁷⁶Mouly, George J., *Psicología para la enseñanza*, ed. tercera, Interamericana, México, 1978, pp. 411 y 412.

reglas absolutamente obligatorias y relacionadas necesariamente los contenidos de una asignatura. Resulta difícil prescindir de un contexto lúdico en la enseñanza-aprendizaje del derecho, pues los beneficios de su aplicación son indudables. De hecho, son pocos los estudiantes que pueden preferir un contexto tradicional para su aprendizaje ante una seductora actividad lúdica, por lo que al aplicarla, hay que sacarle el máximo provecho.

He llegado a escuchar de algunos estudiantes de la licenciatura en derecho, su animadversión por algunas asignaturas que les parecen difíciles y poco o nada significativas para ellos; aunque mi impresión es que gran parte del problema está en las estrategias didácticas que utilizan. Lamentablemente los juegos con capacidades educativas poco son usados en las instituciones educativas de nuestro país y mucho menos en la enseñanza universitaria. Algunas personas podrían pensar que tenemos cosas más serias en que ocuparnos, en lugar de estar pensando en jugar; no obstante, afirmo que en la medida en que los docentes nos comprometamos con nuevas formas para diseñar estrategias educativas, provocaremos mejores y objetivos resultados en nuestras evaluaciones. De esta manera, estaremos poniendo nuestro granito de arena en una mejor y pertinente educación, esperanza hoy de solución a muchos problemas que nos aquejan para vivir un mejor mañana. Y como una oportunidad de ello están las estrategias didácticas lúdicas.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de estrategias didácticas lúdicas (materiales, técnicas y recursos de mi autoría) aplicados en la enseñanza del derecho, algunas de ellas desde el año 1998. Cabe mencionar que algunos de estos materiales, previa revisión de la CUAED (Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia) en la UNAM, se incluyeron en los Instrumentos Metodológicos y Guías de Estudio actuales de las asignaturas de Derecho Fiscal II, Derecho bancario y bursátil e Instituciones de Derecho Financiero en la División de Estudios de Educación Abierta y a Distancia de la Facultad de Derecho de nuestra Magna casa de Estudios:

1. AJEDRÉZ BANCARIO

MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE CONOZCA, APRENDA Y COMPRENDA LA IMPORTANCIA, NATURALEZA JURÍDICA Y OBJETO DE LAS AUTORIDADES Y ALGUNAS ENTIDADES QUE CONFORMAN EL SISTEMA FINANCIERO EN MÉXICO.

CONTENIDO: IMÁGENES Y CONCEPTOS REPRESENTATIVOS DE UNA PARTE DE LA REALIDAD QUE A TRAVÉS DE CONVERSACIÓN Y EL JUEGO SE EXPRESAN.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN MODELO SIMILAR AL AJEDRÉS COMERCIAL CON LAS MISMAS REGLAS PARA SU JUEGO.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO; PERO SIEMPRE EN TIEMPOS PREVISTOS Y DETERMINADOS.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2004.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

2. DOMINÓ BANCARIO

MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE CONOZCA, APRENDA Y COMPRENDA CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

CONTENIDO: ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN MODELO SIMILAR AL DOMINÓ COMERCIAL CON LAS MISMAS REGLAS PARA SU JUEGO.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO; PERO SIEMPRE EN TIEMPOS PREVISTOS Y DETERMINADOS.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 1998.

ACTUALMENTE SE ENCUENTRA UN MODELO DE ÉSTE EN LA GUÍA DE ESTUDIO DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL PARA EL SUAYED, DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS 2004, APROBADO POR LA CUAED EN 2007.

DICHO DISEÑO TIENE COMO FONDO A LA IMAGEN DE LA CIUDAD SUMERIA DE URUK Y VASIJAS ELABORADAS EN ESA CULTURA, EN DONDE SE CONSIDERA QUE EXISTIÓ EL ANTECEDENTE MÁS REMOTO DE LA ACTIVIDAD BANCARIA.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

3. CORRIDO DEL SISTEMA FINANCIERO

MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO-MUSICAL



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE IDENTIFIQUE, REFLEXIONE Y EXPRESE CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

CONTENIDO: ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: CORRIDO MUSICAL CON ACOMPAÑAMIENTO DE MARIACHI Y UNA DURACIÓN DE 4:04 MINUTOS EN REPRODUCTOR DE WINDOWS MEDIA.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO. AUNQUE SE OBTIENE MAYOR EFECTIVIDAD, EN LA RECONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN VIRTUD DE QUE EL ESTUDIANTE DEBE ENCONTRAR 5 ERRORES DE CONTENIDO (RELACIONADO CON NOMBRES, CONCEPTOS Y NATURALEZA JURÍDICA DE ALGUNA AUTORIDAD O ENTIDAD FINANCIERA) EXPONRIENDO EL POR QUÉ DE ELLO.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE

OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2006.

**LETRA DE ALICIA RENDÓN LÓPEZ
MÚSICA DE RAQUEL OLMEDO GONZÁLEZ
CANTA: DUETO ALMA RANCHERA**

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

4. MINI HISTORIETA “MI AMIGO PUMA”

MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE REFLEXIONE, COMPARE CON LA LEGISLACIÓN VIGENTE Y EXPRESE CONCEPTOS PROPIOS DE LAS CONTRIBUCIONES LEGALES.

CONTENIDO: CONCEPTOS DE LAS CONTRIBUCIONES LEGALES PREVISTAS EN EL ARTÍCULO 2° DEL CÓDIGO FISCAL DE LA FEDERACIÓN.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN RELATO CON HUMOR GRÁFICO EN FORMA SECUENCIAL, A LO LARGO DE 4 FOJAS, SE EXPRESAN LAS DEFINICIONES DE LAS CONTRIBUCIONES LEGALES.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO. EL ESTUDIANTE DEBERÁ COMPARAR TALES CONCEPTOS CON LOS SEÑALADOS EN EL CÓDIGO FISCAL DE LA FEDERACIÓN PARA DETERMINAR SI SE EXPRESAN LOS MISMOS SUPUESTOS JURÍDICOS, EXPLICANDO EL POR QUÉ DE SU CONCLUSIÓN.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE

OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2000.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

5. LOTERÍA BANCARIA Y BURSÁTIL

Y

LOTERÍA FISCAL

MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE REFLEXIONE E IDENTIFIQUE PLENAMENTE CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

CONTENIDO: ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN MODELO SIMILAR A LA LOTERIA COMERCIAL CON LAS MISMAS REGLAS PARA SU JUEGO; ACOMPAÑÁNDOSE EL INSTRUCTIVO CORRESPONDIENTE.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 1999.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

INSTRUCTIVO

LOTERÍA BANCARIA Y BURSÁTIL Y LOTERÍA FISCAL

1. Recorta las 7 planillas y 29 tarjetas numeradas que se te presentan.
2. Integra un equipo de cuatro jugadores como máximo, dando a cada uno de ellos una planilla tomada a la suerte.
3. Designa a un integrante del equipo para que “cante” una por una las tarjetas numeradas.

El contenido de cada una de las tarjetas numeradas corresponde a uno de los conceptos de la planilla.

Se “canta” el contenido de cada una de las tarjetas numeradas, y el integrante que identifique en su planilla el concepto, lo marcará con una moneda, previamente reservada para ello.

4. Gana el jugador que llene primero su planilla.

¡DIVIERTETE Y APRENDE!

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

6. MEMORAMA FISCAL
MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE IDENTIFIQUE Y REFLEXIONE PLENAMENTE CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO FISCAL.

CONTENIDO: ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO FISCAL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN MODELO SIMILAR AL MEMORAMA COMERCIAL CON LAS MISMAS REGLAS PARA SU JUEGO; ACOMPAÑÁNDOSE EL INSTRUCTIVO CORRESPONDIENTE.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2000.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

INSTRUCTIVO

MEMORAMA FISCAL

Recorta y coloca las 26 tarjetas, con el texto hacia arriba ubica el contenido en relación con su concepto y su colocación sobre la mesa, en seguida voltéalas hacia abajo e intenta recordar donde se encuentra el primer par, y así sucesivamente hasta completar todos los pares de tarjetas. Puedes jugarlo solo o con algún compañero, y para aumentar el nivel de dificultad puedes fijar un tiempo mínimo de duración del juego.

¡DIVIERTETE Y APRENDE!

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

7. MARATÓN BANYBUR

MATERIAL DIDÁCTICO LÚDICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE IDENTIFIQUE Y REFLEXIONE PLENAMENTE CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

CONTENIDO: ALGUNOS CONCEPTOS BÁSICOS DE DERECHO BANCARIO Y BURSÁTIL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN MODELO SIMILAR AL MARATÓN COMERCIAL CON LAS MISMAS REGLAS PARA SU JUEGO; ACOMPAÑÁNDOSE EL INSTRUCTIVO CORRESPONDIENTE.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2008.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

8. ARRIVA IVA EL PIOJO

PIOJO EN PAPIROFLEXIA



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE IDENTIFIQUE, REFLEXIONE Y ARGUMENTE SOBRE LOS ELEMENTOS DEL IMPUESTO AL VALOR AGREGADO: SUJETOS, OBJETO, BASE Y TASA.

CONTENIDO: CONCEPTOS DE DERECHO FISCAL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: EL FACILITADOR DESTINA UNOS MINUTOS PARA QUE SIMULTÁNEAMENTE CON LOS APRENDICES, ELABOREN UN *PIOJO* MEDIANTE LA TÉCNICA DE PAPIROFLEXIA. UNA VEZ ELABORADO EL MISMO, EN SU INTERIOR Y REPRESENTANDO SUS PATAS, ARGUMENTARÁN POR ESCRITO SOBRE CADA UNO DE LOS ELEMENTOS DEL IVA, REVISANDO LOS ACIERTOS Y ERRORES VERTIDOS EN EL PIOJO, EN UN AMBIENTE DE RESPETO, ESCUCHANDO LOS ARGUMENTOS DEBIDAMENTE FUNDADOS DE SUS PARES EN ESE SENTIDO.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2010.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

9. “PREGÚNTALE AL CONTRIBUENTE EXPERTO”

PROGRAMA RADIOFÓNICO



OBJETIVO: QUE EL ESTUDIANTE IDENTIFIQUE Y ARGUMENTE SOBRE LOS ELEMENTOS DEL IMPUESTO EMPRESARIAL A TASA UNICA: SUJETOS, OBJETO, BASE Y TASA.

CONTENIDO: CONCEPTOS DE DERECHO FISCAL.

ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS: A TRAVÉS DE UN MODELO SIMILAR A UN PROGRAMA RADIOFÓNICO COMERCIAL; ACOMPAÑÁNDOSE EL GUIÓN CORRESPONDIENTE.

ESTRATEGIA DIDÁCTICA: AL PONDERAR LOS DIFERENTES ESTILOS DE APRENDIZAJE, SU USO PUEDE DARSE: ANTES, DURANTE Y POSTERIOR AL ANÁLISIS Y REVISIÓN DE LOS CONTENIDOS TEMÁTICOS CORRESPONDIENTES, PREVISTOS EN EL CURRÍCULO.

TEORÍA DIDÁCTICA APLICADA: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO. EN ESTE SENTIDO, LOS MATERIALES DIDÁCTICOS LÚDICOS, POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS, CON CONTENIDOS NO ARBITRARIOS; SE RELACIONAN CON IDEAS O CONCEPTOS RELEVANTES QUE YA POSEE EL ESTUDIANTE, PROVOCANDO UNA DISPOSICIÓN AL APRENDIZAJE, INCENTIVANDO LOS FACTORES PARA ELLO: ATENCIÓN, MOTIVACIÓN, PARTICIPACIÓN ACTIVA, CREATIVIDAD E INNOVACION.

MÉTODO DIDÁCTICO UTILIZADO: MÉTODO CONSTRUCTIVISTA; EN EL QUE SE CONCIBE QUE ES EL INDIVIDUO, TANTO EN LOS ASPECTOS SOCIALES, COGNITIVOS Y AFECTIVOS, PRODUCTO DE UNA INTERRELACIÓN MOMENTO A MOMENTO, ENTRE EL AMBIENTE Y EL RESULTADO DE SUS DISPOSICIONES INTERNAS, ES DECIR, UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA; Y POR TANTO, EL CONOCIMIENTO TAMBIÉN ES UNA CONSTRUCCIÓN PROPIA DE CADA SER HUMANO. EN ESTA TEORÍA SE INTEGRAN, BÁSICAMENTE, LOS TRABAJOS DE PIAGET, BRUNER, VYGOTSKY, AUSUBEL, DEWEY Y LOS GESTALISTAS, ENTRE OTROS.

AÑO DE CREACIÓN: 2010.

ALICIA RENDÓN LÓPEZ

4.3. Incorporación de las tecnologías de información y comunicación a las técnicas lúdicas.

A pesar del auge de las técnicas de información y comunicación (TIC's) en la sociedad, dentro del proceso educativo continúa utilizándose la técnica expositiva pese a las propuestas pedagógicas existentes para la instrucción, quizá debido a que constituye la estrategia más adecuada para transmitir conocimientos en mayor cantidad para un número amplio de alumnos por clase.

Ello, hace necesario que se lleve a cabo una amplia y constante formación profesional en la planta docente universitaria, con el propósito de que se conozca, reconozca, discuta, analice y argumente sobre nuevas estrategias didácticas para un aprendizaje significativo, dentro de las cuales se encuentra el empleo pertinente de las técnicas de información y comunicación, necesariamente con previa planeación de clase que justifique su aplicación y objetivos a alcanzar.

Los docentes no debemos olvidar, que un computador es sólo un procesador, que se puede sobrecargar de información y en algún momento, necesariamente habrá que actualizarla y cargarla con nuevas versiones; en cambio nosotros (alumnos y docentes) podemos almacenar en el sistema nervioso toda la información que se percibe por nuestros sentidos, mediante una asociación libre de los nuevos elementos cognoscentes con los ya existente, misma que va a estar disponible para su manipulación, en el momento que se desee o se haga necesario, originando así nuevo conocimiento.

Tampoco debemos soslayar el uso indiscriminado de las técnicas de información y comunicación, características de esta nueva era del posmodernismo (rompimiento de estructuras), pues como ya anotamos, éste debe ser planeado

para que se aporte al proceso educativo, como una estrategia más, para lograr el objetivo (s) previsto, considerándolo como medio y no como fin.

Pues si bien es cierto que lo humano es inseparable de la tecnología, como se anota en las dimensiones epistemológicas del diseño curricular presentadas por la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) en la UNAM, dentro de la segunda sesión del Seminario “Sistemas de Educación Abierta y Educación a Distancia” de abril de 2010; me resulta polémico considerarla como una dimensión y no como una herramienta, aún cuando se argumente que la tecnología está presente en todos los momentos y actos de la vida humana.

De la misma manera, es menester tener presente en todo momento, que la teoría de la inteligencia o cognición repartida (entre el alumno y la computadora – entorno-) aportada por investigadores pedagogos de la Universidad de Harvard, aplicada en las denominadas “escuelas del futuro” (totalmente digitalizadas en cuanto a la estructura del plantel y las actividades personales y educativas de los alumnos) tiene un propósito legitimador de fines empresariales más que educativos. Pues al considerar a la computadora como vehículo del pensamiento que sostiene parte del aprendizaje del alumno, está desdeñando la capacidad innata de conocer y aprender del ser humano, mediante sus propios esquemas mentales.

No se pretende, como antes lo hemos comentado, menospreciar algún modelo educativo, porque estoy convencida que el desarrollo y avance que en esta materia tenemos a nivel universitario conllevan calidad, prestigio, formalidad y es eficiente desde el punto que se le vea, aunque se encuentra muy limitada para cumplir con sus objetivos dado que cada año, los recursos económicos que percibe por parte del Estado, son cada vez menores. No obstante ello, cumple con su función social, científica y humana.

Tampoco se pretende plusvalorar el uso de la tecnología en las instituciones de educación superior, pues como hemos comentado, su uso no es garante de una escuela de calidad.

Uno de los propósitos de este trabajo es proponer una reflexión en torno a la incorporación de la tecnología en las técnicas didácticas en contextos lúdicos, a fin de que tal incorporación sea producto de una cuidadosa planeación con base en las características propias de cada comunidad de aprendizaje.

Porque en cualquier proceso educativo, el docente adquiere gran importancia no sólo por los conocimientos teóricos de su disciplina y los pedagógicos que tenga, sino por la relación que establece con el estudiante.

Docente y material didáctico son los medios por los cuales el estudiante aprende. En este orden, el docente establece contacto directo con los alumnos, de él depende en gran parte el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje. Su actitud debe ser de comprensión e interés de modo que favorezca un ambiente de confianza y colaboración durante las asesorías o clases. Así, el docente además de estar preparado profesionalmente, lo que significa que debe contar con los conocimientos teórico-prácticos de la materia que enseña y del nivel requerido de la instrucción; cumplirá adecuadamente con su labor técnico-pedagógica.

También es muy importante que el docente propicie una comunicación directa y personal con sus estudiantes para orientarlos adecuadamente; amén de que debe apropiarse de las TIC's para poder implementarlas en y como estrategias didácticas en ambientes formales y lúdicos. Pues hoy, "los factores *juego y lúdico* son decisivos para la extensión de la cultura. La preeminencia de la cultura informática y la interactividad comienza por la promoción facilitada de la diversión, el aprendizaje por el jugador y la valoración propia del utensilio... Las tecnologías digitales abren un mundo de posibilidades para la educación, ..."¹⁷⁷

¹⁷⁷ Monroy Farías, op. cit., pp. 578 a 588.

En opinión de la suscrita y respecto de esta importante profesión de Licenciado en Derecho, se debe reflexionar sobre la pertinencia de señalar con precisión los alcances de una cédula profesional de Maestro o Doctor en Derecho, con el propósito de evitar que profesionistas de otras áreas y so pretexto de adquirir conocimientos interdisciplinarios, sin ética ni honestidad personal e intelectual, litiguen o den clases en la licenciatura en derecho al amparo de esa autorización, pues es evidente que para ambas cosas se requiere la preparación profesional suficiente que no la da el hecho de “saltarme la licenciatura con un posgrado” en perjuicio directo e inmediato de los clientes, estudiantes y sociedad en general; -ésta última- la más perjudicada finalmente con la deficiencia terminal de estudiantes que tuvieron la “*mala suerte*” de tener no juristas sino simuladores y defraudadores en la enseñanza del derecho.

Buscando con ello combatir a lo que Carpizo McGregor llama la *quinteta de la muerte*, tal y como a la letra se reproduce:

“¡Pobre sociedad mexicana que ha sido y continúa siendo tan engañada! ¡Pobre sociedad mexicana a la que tanto se le ha mentido y se le sigue mintiendo! Si sólo la engañaran algunos líderes políticos, la situación sería preocupante, no alarmante; pero también se han acostumbrado a hacerlo algunos líderes empresariales, bancarios, sindicales, sociales, religiosos, de los medios de comunicación, académicos, intelectuales y del ambiente artístico.

Poder, dinero, corrupción, impunidad y mentiras es el ambiente moral dentro del cual han crecido nuestros niños y jóvenes; es el ejemplo que generaciones y generaciones de mexicanos les han dado, y éstos niños y jóvenes –es lo que han querido y quieren alcanzar en su existencia: poder y dinero a como dé lugar; además si es hábil, inteligente y bien relacionado, se gozará de impunidad. ¿Se puede querer o desear algo más? Empero no todos sucumbieron al canto de las sirenas y se estrellaron contra las rocas de la indecencia y de la inmoralidad.

Ciertamente, las desvergüenzas de la quinteta de la muerte son vicios muy antiguos y arraigados en nuestra sociedad...”¹⁷⁸

¹⁷⁸Carpizo MaGregor, op. cit., p. 23.

Por eso, todo docente debe cubrir un perfil que garantice su participación con calidad en la modalidad educativa, y que implica de antemano determinados valores, actitudes, capacidades y habilidades. Este perfil debe considerar las competencias profesionales del docente, de las cuales surgen diferentes tipos y formas de asesoría o de impartir clase. Algunos indicadores de este perfil son:

1. Identificación con la docencia. Pues la clase se desarrollará de acuerdo con el modelo pedagógico que sigue el docente.

2. Formación académica. El docente debe contar con una sólida preparación en el campo teórico de la materia que imparte, con experiencia práctica profesional, actualización constante en su campo de estudio y formación pedagógica.

3. Capacidad de orientación. Los estudiantes necesitan orientación sobre los métodos de estudio, búsqueda de fuentes de información, solución de problemas y realización de prácticas, trabajos y exámenes. Para ello el docente debe ser capaz de:

- Considerar la personalidad del estudiante, intereses, destrezas y conocimientos.
- Detectar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- Fomentar en el estudiante el análisis y la crítica constructiva.
- Darse cuenta de los problemas de aprendizaje de los estudiantes.
- Fomentar un ambiente de recíproco respeto en el espacio educativo.
- Evaluar y corregir de manera continua al estudiante.

4. Capacidad de motivación. El asesor no debe ser sólo un informador, sino un motivador que provoque cierto comportamiento. Por eso, ha de contar con las siguientes habilidades:

- Crear la necesidad y el deseo de aprendizaje en el estudiante.
- Orientar al estudiante para que se plantee un objetivo y lo alcance.
- Despertar el interés de sus dirigidos.
- Influir sobre el avance académico del estudiante a lo largo del curso.
- Propiciar la participación del estudiante.

5. Capacidad de comunicación. El docente y docente, comprenderán a la competencia comunicativa, como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo para comunicarse de manera eficaz, libre, crítica y respetuosa, prevista en el método, desarrollo e-a y evaluación.

Ahora bien, después de lo antes anotado, nos preguntamos ¿por qué es necesario llevar a cabo una formación docente?

La respuesta es muy clara. Porque un buen número de nuestros compañeros maestros, son profesionistas y profesionales que si bien tienen la experiencia y dominan los contenidos de determinadas asignaturas, lamentablemente no poseen la didáctica ni la preparación para transmitir determinados conocimientos a los alumnos, ni mucho menos tienen una metodología para elaborar un correcto

plan de trabajo que garantice su aprendizaje. Debemos estar conscientes de que los logros que pueda tener una institución educativa dependen en gran medida de la calidad de los docentes.

El profesor es un elemento fundamental en cualquiera de las modalidades educativas para formar profesionistas (presencial, semipresencial, a distancia o multimodal). Por lo anterior, es muy importante que los profesores debamos estar en una continua preparación y actualización como cualquier otro profesional, tanto en la disciplina como en la didáctica.

La llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) obliga al docente a adaptarse a los cambios tecnológicos tan innovadores que han surgido en el ámbito educativo en los últimos años. De nada sirve realizar cambios significativos en nuestros planes de estudio, si alguno de los actores principales (alumno, profesores y materiales) no van en la misma dirección. Para el docente, la llegada de la tecnología altera sustancialmente su labor y le obliga a desempeñar un rol que afecta profundamente al modo en que venía desarrollando su papel. Ya no basta ser solo un experto en la materia que imparte, ahora además tiene que conocer los recursos disponibles con los que puede enriquecer su clase, sus estrategias y sus técnicas didácticas (chat, foros, correos electrónicos, wikis, blog, etc.).

Derivado de lo anterior es una prioridad la necesidad urgente que la Facultad de Derecho tiene actualmente de formar grupos de docentes en cuatro sentidos específicos:

1. Uso, manejo y aplicación de tecnologías de información.

2. Desarrollo de sus capacidades y habilidades para la correcta elaboración de diversos materiales didácticos, ya sea impresos o en línea, con la finalidad de propiciar aprendizajes significativos en los estudiantes.
3. Diseño de instrumentos de evaluación que permitan realmente emitir un juicio claro acerca del rendimiento escolar de los alumnos.
4. De los conocimientos y habilidades sobre lo que implica ser un asesor a distancia y un docente para el sistema presencial o escolarizado y semipresencial.

Yo creo que todos debemos estar atentos a mantenernos informados y conocer y manejar la tecnología de punta en nuestro ámbito profesional, pero también es importante distinguir entre moda y necesidad, más aún los que nos encontramos vinculados al ámbito educativo.

Por ejemplo las redes sociales bien utilizadas son una buena herramienta, es el caso de Facebook, el cual es un blog que puede hacer más atractiva la consulta a los estudiantes. La escuela diseña uno por cada materia y los estudiantes consultan los contenidos, bibliografía y tareas en él, suben las tareas que les piden y ahí les indican sus avances y, como lo realizan en una herramienta que conocen bien no tienen problemas de conocimiento informático. Este tipo de blogs, es de reciente creación y aplicación en nuestra querida Facultad de Derecho en la UNAM. Considero que hay que orientar a los estudiantes para que usen la internet y con ella las TIC's como un medio y no como un fin, el punto central es cómo y para que las utilizamos.

Las TIC's y las estrategias didácticas lúdicas, desde mi punto de vista, pueden vincularse en el proceso educativo, siempre y cuando su aplicación esté diseñada y planeada en relación con un currículo, *corpus curricular* o contenido instruccional, necesariamente transdisciplinario, contextual (objetivos escolares:

conceptuales, procedimentales y actitudinales) e interplanetario (como lo diría Edgar Morín) y con un *corpus* psicopedagógico (motivación, afectividad, estilos de aprendizaje, métodos y técnicas de aprendizaje, etc.)

Porque sin estos elementos, el proceso educativo sería un mero ejercicio mental, sin utilidad alguna para el aprendiz y carente de significado y utilidad.

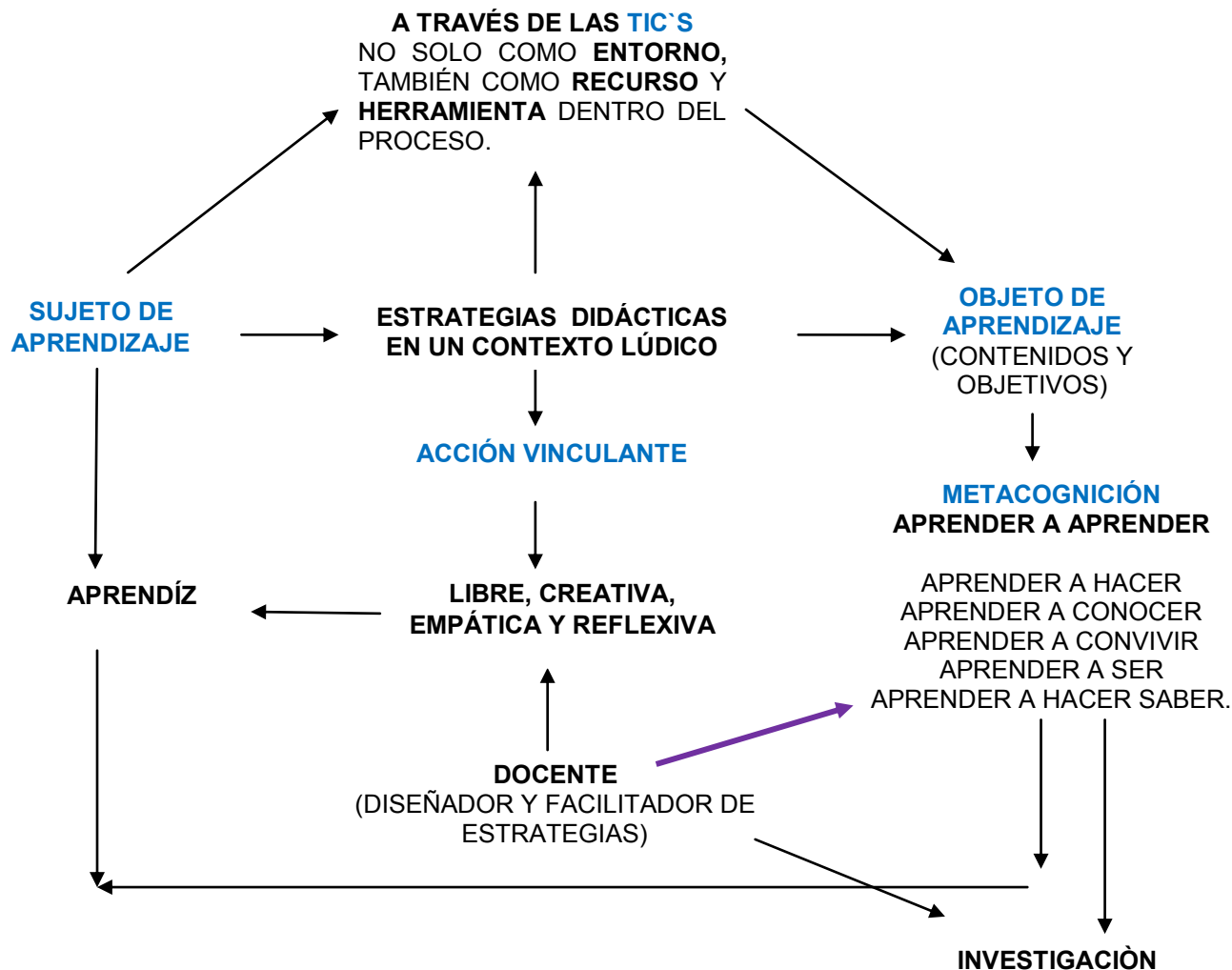
Hemos dicho que dentro de las teorías cognitivas resalta la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, en la que se concibe al ser humano como agente activo de su aprendizaje pues posee una organización cognitiva interna, mediante la cual interpreta su realidad y le confiere un significado particular.

De igual manera, encontramos dentro de las teorías cognitivas a la postura constructivista del aprendizaje, misma que se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognoscitiva, tales como el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognoscitivos, la ausbeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskiana, y la filosofía de Dewey, entre otras.

A pesar de que estos autores se sitúan en encuadres teóricos diferentes, tienen en común resaltar la importancia de la actividad constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares.

Si enmarcamos nuestro acto educativo en un contexto lúdico y constructivista, teniendo como herramientas a las TIC`s, estoy convencida de que provocaremos aprendizajes significativos.

En dicha relación observaremos en el acto educativo, los elementos siguientes:



Como se observa, se trata de un conocimiento transdisciplinario que requiere, entre otras cosas, romper con los paradigmas preestablecidos de *especialización* como generadores de *expertos* que elaboran propuestas desde la racionalización técnica e ideológica y no desde la razón.

También, en ese orden de ideas, se necesita reconocer y tener siempre presente, que actualmente la comunicación ya no es solo un intercambio de mensajes, sino un intercambio de significados y emociones. Pues los sentimientos, pasiones y emociones se encuentran siempre presentes en las relaciones que

entablamos con los demás y, las comunidades de aprendizaje no se encuentran al margen de esta aseveración.

Un conocimiento transdisciplinario, implica comprender que la comprensión humana no puede digitalizarse y que tiene sentido solo para el bien vivir en la tierra, para que de una manera corresponsable, salvando la unidad y diversidad humana se forme y se eduque al estudiante plantado espiritual y objetivamente en la tierra para dar soluciones humanas reales y sustentables a los problemas locales, regionales, nacionales, internacionales y planetarios.

Eso es lo que sostiene a una sociedad, un conjunto de principios comunes de organización de la vida, en donde entendamos al proceso de aprendizaje como una construcción activa del conocimiento, en la que la nueva información está relacionada con la del pasado en una búsqueda constante de nuevos patrones y significado, resaltando la importancia del aprendizaje experiencial, de diversos estilos de aprendizaje que involucren inteligencias múltiples y del contexto emocional y social en que el aprendizaje tiene lugar.

En una comunidad de aprendizaje los profesores, alumnos, administradores y padres de familia están todos interconectados en una red de relaciones trabajando juntos para facilitar el aprendizaje. La enseñanza no circula de arriba hacia abajo sino de manera circular, hay un intercambio cíclico de la información y un liderazgo sistémico creativo que dará origen a la aparición de nuevas estructuras llevando las mejores a la organización educativa.

En esta red de relaciones de vida, Edgar Morín, a través de su crítica marxista a los saberes de la educación actual (moderna) propone siete saberes básicos para la educación del futuro, los cuales se grafican de la siguiente manera:¹⁷⁹

¹⁷⁹Morín, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999, pp. 1 a 60.

LA HUMANIDAD COMO NOCIÓN VITAL Y ÉTICA, YA NO COMO NOCIÓN IDEAL, AMENAZADA DE MUERTE.

LA ÉTICA DEL GÉNERO HUMANO
DESARROLLO DE CONJUNTO DE LAS AUTONOMÍAS INDIVIDUALES, DE LAS PARTICIPACIONES COMUNITARIAS Y DEL SENTIDO DE PREFERENCIA A LA ESPECIE HUMANA.

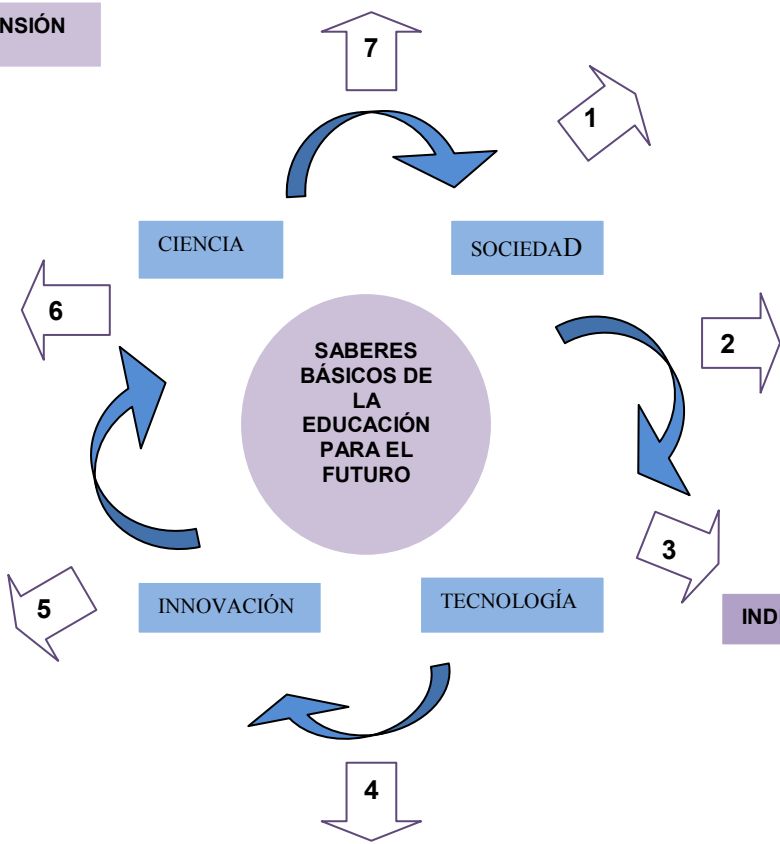
COMBATIR LAS CEGUERAS DEL CONOCIMIENTO (ERROR E ILUSIÓN).

COMPRENDER LA INCOMPRESIÓN

ENSEÑAR LA COMPRESIÓN HUMANA INTERSUBJETIVA Y EMPÁTICA
(COMO CONDICIÓN Y GARANTÍA DE LA SOLIDARIDAD INTELLECTUAL Y MORAL DE LA HUMANIDAD).

SEPARAR SIN DIVIDIR

CONSIDERAR LOS PRINCIPIOS PARA UN CONOCIMIENTO PERTINENTE
(EL CONTEXTO, LO GLOBAL, LO MULTIDIMENSIONAL, LO COMPLEJO).



INDIVIDUO = SOCIEDAD = ESPECIE

ENFRENTAR LAS INCERTIDUMBRES
(LA ESTRATEGIA SOBRE EL PROGRAMA, PUES AQUÉLLA ATIENDE AL CONTEXTO Y PERMITE EL CAMBIO).

ENSEÑAR LA CONDICIÓN HUMANA
(RECONOCER LA HUMANIDAD COMÚN Y LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO UNA UNIDUALIDAD)

EL UNO PARA EL OTRO Y DE TODOS PARA TODOS





ENSEÑAR A RECONOCER LA IDENTIDAD TERRENAL

Cierto que hay mucho que trabajar desde la política educativa hasta la escolar. Teniendo siempre presente que la supervivencia de la humanidad depende de nuestra capacidad para comprender que “la tierra es nuestra casa común, y crear un mundo sostenible para nuestros hijos y para las generaciones del futuro es nuestro deber común.”¹⁸⁰

Siguiendo a Gimeno Sacristán¹⁸¹, entendemos que el currículo efectivamente es un vínculo entre la cultura, la sociedad y el individuo, partiendo de la evidente presencia de las tecnologías de la información no sólo en la educación, sino en la vida cotidiana, siendo necesario detenerse un momento y pensar sobre por qué y para qué incorporarlas.

Las nuevas tecnologías han derivado fundamentalmente, en una nueva manera de relacionarse con la realidad, con la gente y con la información. En la educación es considerada como un medio instrumental, quizás porque la palabra tecnología tiene la misma raíz que técnica –del griego *téchne*- que significa arte o saber hacer algo.

La alfabetización digital se torna necesaria en nuestra sociedad y más para quienes la integren al diseño curricular en cualquiera de los niveles de formación y en sus distintas dimensiones, a saber:

-  Dimensión cognitiva. Permite la aproximación a la realidad desde los procesos de búsqueda, discriminación, clasificación, etc.
-  Dimensión política. La conciencia de lo que implica el uso de la tecnología en la sociedad.
-  Dimensión actitudinal. La racionalidad en el uso como actitud.
-  Dimensión instrumental. Su mayor aprovechamiento y funcionalidad.

¹⁸⁰Capra, Fritjof, *Ecoalfabeto*, Revista Namaste, España, 2007, pp. 1 a 25.

¹⁸¹Gimeno Sacristán, José, *Tecnología y educación ¿Qué hay de nuevo?*, Editorial Morata, Madrid, 2008, pp. 129 a 155.

Finalmente diremos que los medios tecnológicos se deben considerar como parte del currículo, de acuerdo en la teoría en que se base la Institución y el docente (conductismo, cognitivismo o constructivismo). Pero no hay que olvidar que el uso de las nuevas tecnologías no garantiza que se produzca un aprendizaje significativo, para ello éstas deben ser utilizadas con un enfoque pedagógico acorde, de ahí el nacimiento de la e-pedagogía (reflexiones sobre la necesidad de adoptar nuevos paradigmas pedagógicos).¹⁸²

Es evidente que sin pedagogía la tecnología reproduce los sistemas de enseñanza memorísticos. El constructivismo, es en mi opinión, la teoría del aprendizaje es uno de los que mejor se adapta a las nuevas tecnologías en la educación, porque explica la generación del aprendizaje significativo a partir de los conocimientos y experiencias previas del docente, tomando en cuenta el contexto social en el que se desarrolla éste.

En ese tenor, se debe buscar que los docentes y alumnos se apropien y se empoderen de las ventajas que les aportan las TIC`s.

En consecuencia, si logramos conducir la clase con estrategias didácticas lúdicas, en un entorno de aprendizaje motivador y efectivo que involucre y estimule la participación de los estudiantes y las TIC`s como medios instrumentales didácticos, indudablemente estaremos incentivando la construcción de conocimiento significativo en los aprendices.

Naturalmente que para ello se requiere una planeación que considere el análisis de la situación comunicativa, la preparación de la intervención y el diseño y elaboración de los materiales y estrategias didácticas a emplear.

¹⁸²Vivancos, Jordi, *Competencia Digital y ePedagogías, Infoensino*, 2009; consultado el 1 de octubre de 2010, en: <http://www.slideshare.net/jvivancos/e-pedagogia>

4.4. Análisis de los productos derivados de las técnicas de investigación empleadas.

Para el análisis de los resultados o productos obtenidos mediante cuestionario realizado a los alumnos de licenciatura inscritos en la asignatura fiscal II y bancario y bursátil, del semestre 2011-1, con la finalidad de comprobar que el uso de técnicas y recursos didácticos provocan un aprendizaje significativo del derecho, se empleo una herramienta de diagnóstico llamada FODA.

El propósito y motivo de su empleo es que me permitió conformar un cuadro de la situación real del aprendizaje en contextos lúdicos de una determinada comunidad escolar, a través de identificar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades en el uso y aplicación de las estrategias didácticas lúdicas, de manera sencilla. Y a partir de ello, puedo hacer las modificaciones pertinentes a las mismas para lograr un futuro deseable al respecto, mediante alternativas de acción.

FODA tiene múltiples aplicaciones, pero se enfoca solamente a los factores claves para el éxito. Cabe comentar, que este tipo de análisis de carácter esencialmente cualitativo, se configura con conceptos de administración y teoría de sistemas vinculados a planeamientos estratégicos organizacionales aplicables a diversos ámbitos de la actividad humana, como por ejemplo: la escolar.

En el caso, nos va a permitir obtener un diagnóstico preciso del fenómeno analizado y con base en ello, la toma de decisiones para el futuro de nuestra organización, acorde con los objetivos académicos, visión y misión educativa de la Institución escolar. Además, es una ayuda en la formación de profesionistas capaces de diagnosticar, planear y producir estrategias de comunicación en el aula; dado que un FODA prospectivo es un ejercicio de imaginación y de innovación, que incentiva y genera mentes ávidas al conocimiento y a la

investigación . En su ejecución se ponderan tres aspectos recurrentes¹⁸³: ¿Quién realiza el análisis FODA?, ¿los componentes del análisis FODA se sustentan en información objetiva? y ¿Cómo se pasa del análisis FODA a la acción?

Al respecto diremos, que si bien es cierto que este tipo de análisis fue concebido como una herramienta de reflexión colectiva, “finalmente puede ser llevado a cabo por una sola persona siempre y cuando sea un experto en el tema del análisis (además de haber realizado un acopio de información relevante). Por supuesto también depende del propósito de estudio o investigación.”¹⁸⁴

Por eso, para los fines de este capítulo el análisis fue realizado por la suscrita (en mi calidad de experta en las asignaturas impartidas y por haber realizado acopio de información relevante sobre el fenómeno a analizar desde el año 2000). Dicha información al ser obtenida posterior a la evaluación de los estudiantes, en mi opinión, sugiere una información imparcial, libre, crítica y ... objetiva.

Al contar con un análisis FODA se podrán generar acciones futuras - estratégicas- de organización mediante el análisis del desempeño presente (en prospectiva es un proceso previsional, en el caso, aplicado a una organización educativa). Es realmente un proceso dinámico hacia el futuro.

El término FODA es una sigla conformada con la primera letra de las siguientes palabras: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas; que constituyen las variables internas y externas de una organización.

¹⁸³Ver Garduño Ochoa, op. cit., pp. 1 a 35.

¹⁸⁴Muñiz Rangel, María del Carmen, Guión de Trabajo y lecturas para el semestre 2011-1 en archivo de Word, Maestría en Derecho de la UNAM, agosto 2010, p. 52.

Como variables internas encontramos a Fortalezas y Debilidades, las cuales pueden ser modificadas por la propia organización o comunidad de aprendizaje de que se trate; en tanto que, las variables externas, en las que encontramos a las Oportunidades y amenazas, resulta muy difícil poder modificarlas, dado que la comunidad de aprendizaje no puede actuar directamente sobre ellas.

✓ Las **fortalezas**, son las capacidades y habilidades con que cuenta una comunidad de aprendizaje en una posición privilegiada (entre otras: madurez cognitiva, control total de TIC's, desarrollo de actividades con plena disposición y ejecución de los estudiantes, estrategias lúdicas, etc.) frente a otra (s).

✓ Las **debilidades**, son aquéllos factores que provocan resultados académicos desfavorables que posicionan a la comunidad de aprendizaje de que se trate en un nivel de desventaja competitiva frente a otra u otras (entre otras: desconocimiento de los contenidos curriculares, deserción en las actividades, carencia de recursos didácticos, ausencia de estrategias educativas por parte del docente, etc.)

✓ Las **oportunidades**, son aquéllos acontecimientos, realidades o factores favorables que se encuentran, pero sobre todo, que se descubren en el entorno de la comunidad de aprendizaje y cuya explotación permite que la organización crezca y se desarrolle, que pueda obtener ventajas competitivas.

✓ Las **amenazas**, son aquéllas situaciones que provienen del entorno de la comunidad de aprendizaje y que pueden entorpecer el crecimiento de la comunidad de aprendizaje, atentar incluso sobre su permanencia y existencia.

Para poder distinguir estos factores internos y externos en aprendizajes en contextos lúdicos de una determinada comunidad escolar, es necesario filtrar los datos de ésta y su entorno en una matriz y convertirlos en información procesada para la toma estratégica de decisiones. En términos de sistemas, tenemos un conjunto de datos (fenómeno a analizar), un proceso (FODA) y un producto que la constituye la información resultante para la toma de decisiones (el informe FODA).

Para el análisis diagnóstico FODA se partirá de distinguir tres filtros:

1. Lo relevante de lo irrelevante. No todos los componentes de un fenómeno merecen ser considerados dentro del análisis estratégico, lo que dependerá del objetivo que se desea alcanzar.
2. Lo externo de lo interno. Lo que me afecta y controlo es interno; lo que me afecta y está fuera de mi control directo o control poco, es externo.
3. Lo positivo (factores que constituyen los recursos para el logro de los objetivos) de lo negativo (factores que constituyen barreras y obstáculos para la consecución de las metas).

Una vez filtrados los datos se clasifican en una matriz de doble dimensión (dentro, fuera/ positivo, negativo), y con ello tendremos los tres pasos necesarios para el análisis de cada intersección:

	+	-	PROSPECTIVA
INTERNO (ORGANIZACIÓN)	F (FORTALEZAS)	D (DEBILIDADES)	P (ACTITUD Y COMPORTAMIENTO PROACTIVO)
	<p>TODO LO QUE HACE BIEN, IMPLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ CONSERVARLAS ✓ APROVECHARLAS <p>EXPLOTAR AL MÁXIMO SUS RECURSOS</p>	<p>TODO LO QUE NO HACE BIEN, IMPLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ REDUCIRLAS ✓ ELIMINARLAS ✓ TRANSFERIR <p>FORTALEZAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ACCIONES DE MEJORA O CAMBIO PARA RECONVERTIRSE. 	<p>IMPLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ FORTALEZAS: CONSTRUIR LAS QUE NECESITAMOS. ✓ DEBILIDADES: DETERMINAR CUÁLES SON PARA REDUCIRLAS, ELIMINARLAS Y HASTA PREVERLAS.

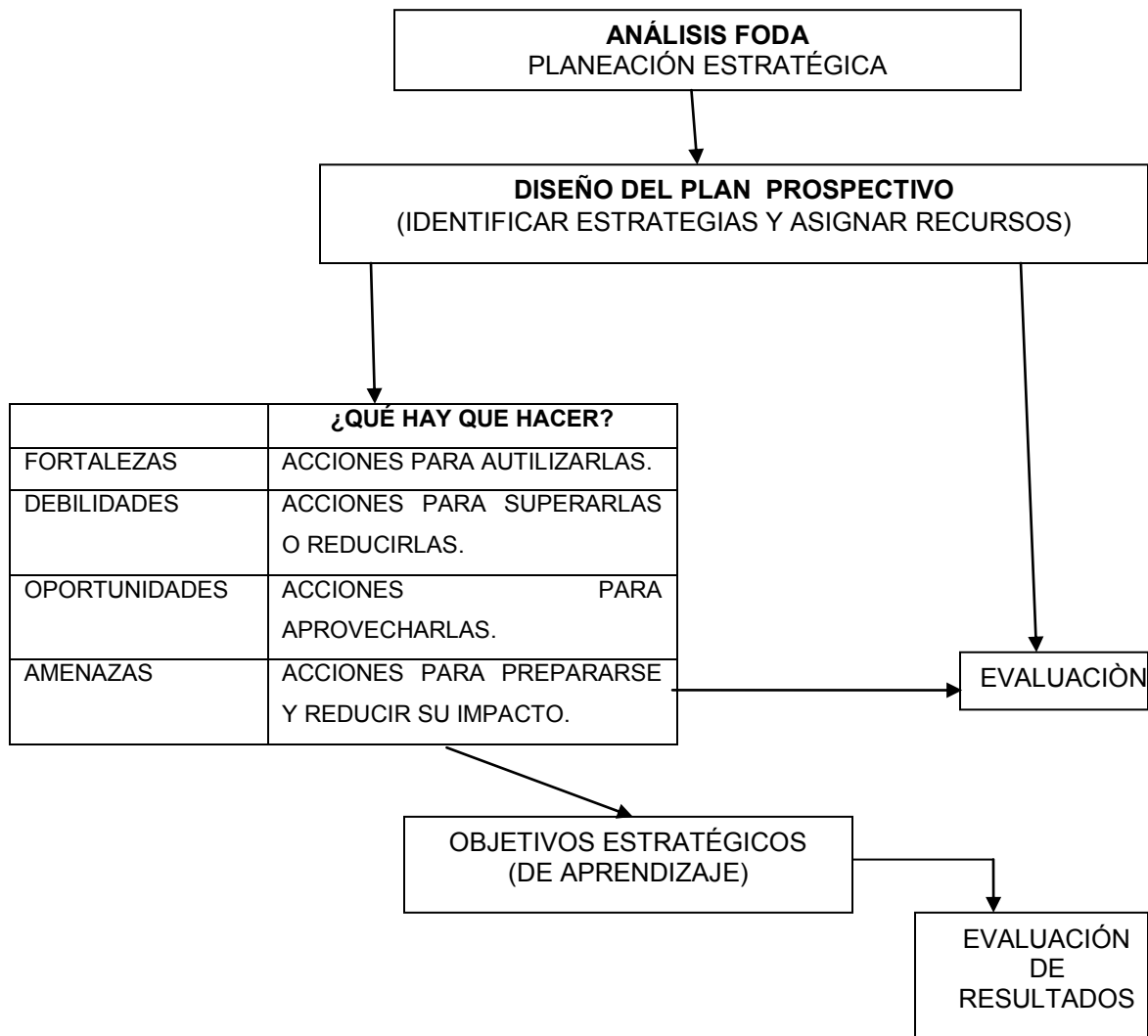
**EXTERNO
(MERCADO
EDUCATIVO)**

O (OPORTUNIDADES)	A (AMENAZAS)	P (ACTITUD Y COMPORTAMIENTO PROACTIVO)
<p>LO QUE IMPLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ APROVECHAR LAS QUE OFRECE EL ENTORNO. ✓ TRANSFERIR FORTALEZAS. ✓ (MERCADO Y COMPETENCIAS PRESENTES Y FUTURAS) 	<p>LO QUE IMPLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ENFRENTARLAS AUNQUE SE TENGA POCO O NINGÚN CONTROL DIRECTO SOBRE ELLAS. ✓ PREPARARSE. ✓ INVERSIÓN Y/O ASIGNACIÓN DE RECURSOS, CAPACITACIÓN Y TECNOLOGÍA PARA SUPERAR DEBILIDADES Y APROVECHAR OPORTUNIDADES. 	<p>IMPLICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ OPORTUNIDADES: APROVECHARLAS, BUSCARLAS Y PROVOCARLAS. ✓ AMENAZAS: PREPARSE Y DETERMINAR SI REALMENTE LO SON.

FODA no solo permite un análisis diagnóstico sino también prospectivo, pues propicia y alienta una actitud y comportamiento proactivo de preparación ante la diversidad de situaciones internas y externas que puede presentarse en una comunidad de aprendizaje (proceso previsional -exploratorio-), pero sobre todo de provocación para que las cosas sucedan. Naturalmente se trata de sucesos deseables y/o transformación del futuro (qué necesitamos, qué debemos impedir, qué deseamos lograr). En esto radica la diferencia entre una planeación estratégica convencional y una planeación estratégica prospectiva.

Se pretende dar el salto de un pensamiento reactivo (¿qué podemos hacer y lograr?) a un pensamiento proactivo (¿qué queremos hacer y lograr?) en pro de la comunidad de aprendizaje de la que formamos parte.

“La prospectiva va hacia el futuro para regresar al presente y construirlo, ...”¹⁸⁵, por lo que un FODA con visión de futuro debe considerar los componentes de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del hoy para el mañana que deseamos. Con los resultados de un análisis así se podrá conformar el diseño del plan prospectivo, tal y como se observa en la siguiente explicación gráfica:



Fuente: Se tomo como base de la presente, a la estructura Planeación Estratégica presentada por Muñiz Rangel, María del Carmen, op. cit., pp. 28 y 29.

¹⁸⁵Cervera Medel, Manuel, *FODA Un enfoque prospectivo, Working Papers 9 Prospectiva Política*, FCPyS, UNAM, México, 2008, p. 14; consultado el 30 de octubre del 2010, en: <http://bidi.politicas.unam.mx/semprospectiva/dinamicas/workingpapers/wp9.pdf>

En la calificación prospectiva se sugiere utilizar la siguiente escala cualitativa asignando valor cuantitativo:

Oportunidades y Amenazas

IMPORTANCIA	
Nada importante	1
Poco importante	2
Más o menos importante	3
Importante	4
Muy importante	5

PROBABILIDAD	
Muy improbable	1
Improbable	2
Tan probable como improbable	3
Probable	4
Muy probable	5

Fortalezas y Debilidades

IMPORTANCIA	
Nada importante	1
Poco importante	2
Más o menos importante	3
Importante	4
Muy importante	5

SOLIDEZ/PRESENCIA/ARRAIGO	
Muy débil	1
Débil	2
Circunstancial	3
Fuerte	4
Muy fuerte	5

Fuente: Cervera Medel, Manuel, op. cit., p. 17.

Para cada uno de los elementos se otorgará la calificación multiplicando los dos valores observables en la intersección correspondiente.

CALIFICACIÓN OBTENIDA	OPORTUNIDADES	AMENAZAS	FORTALEZAS	DEBILIDADES	NO CONSIDERAR
1 A 5	POCO ÚTILES Debe descartarse incuestionablemente.	LEVES Impacto débil sobre el propósito.	POCO ÚTILES No constituye una fortaleza estratégica.	LEVES No constituye una debilidad estructural.	NO CONSIDERAR
6 A 10	REGULARES Interesante sólo si el esfuerzo es bajo.	MODERADAS Riesgo a ser evitado si el esfuerzo es bajo.	REGULARES Mantener sólo si el esfuerzo es bajo.	MODERADAS Reducir si el esfuerzo es bajo.	CONSIDERAR ALTERNATIVAS
11 A 15	BUENAS Interesante si el riesgo es aceptable.	SEVERAS Riesgo considerable que requiere protección.	BUENAS Ventajas para el logro del propósito.	SEVERAS Conflicto potencial.	ACCIONES DE RUPTURA
16 A 25	EXCELENTES Deben aprovecharse incuestionablemente.	GRAVES Riesgo cierto a ser evitado su impacto de cualquier forma.	EXCELENTES Soporte de los cambios.	GRAVES Carencia estructural prioritaria.	INNOVACIÓN

Fuente: Cervera Medel, Manuel, op. cit., p. 18.

Con la anterior clasificación (calidad e impacto) se está en condiciones de tomar decisiones sobre qué elementos ponderar en la planeación estratégica proactiva.

En este análisis estructural FODA, se revisan las variables de un objeto de estudio como un sistema, unidad o realidad en donde sus elementos forman una red de interrelación e interdependencia, necesaria para comprender su evolución, pues la misma conserva una cierta permanencia.

Se busca describir el sistema mediante el uso de una matriz que interrelaciona todos los elementos del mismo, identificando la interdependencia global (más que la causa y efecto), las principales variables influyentes y dependientes para su estudio y posible afectación.

Este método se integra por tres pasos básicos:

1. **Listado de variables.** Enumerando el conjunto de las mismas, de manera clara y homogénea, que caracterizan el sistema a analizar. La lista no debe ser mayor a 30.
2. **Descripción de interrelaciones.** Se relacionan las variables en una matriz de impacto cruzado, calificando de manera cualitativa dicha relación en términos de grados influencia entre las variables; pues *no se trata de calificar su importancia sino su peso dentro del sistema para configurar escenarios.*
3. **Identificación de variables claves.** Se clasifican las variables en términos de capacidad de influencia y nivel de dependencia global de cada una de ellas.

Con este proceso se hace posible conocer la dinámica del sistema, pues al entender claramente las relaciones de las variables (motricidad y dependencia en cuatro posibilidades: poder, conflicto, autonomía, salida) nos permite llevar a cabo un análisis y realización del diseño de un plan prospectivo.

Como puede observarse en la siguiente gráfica:

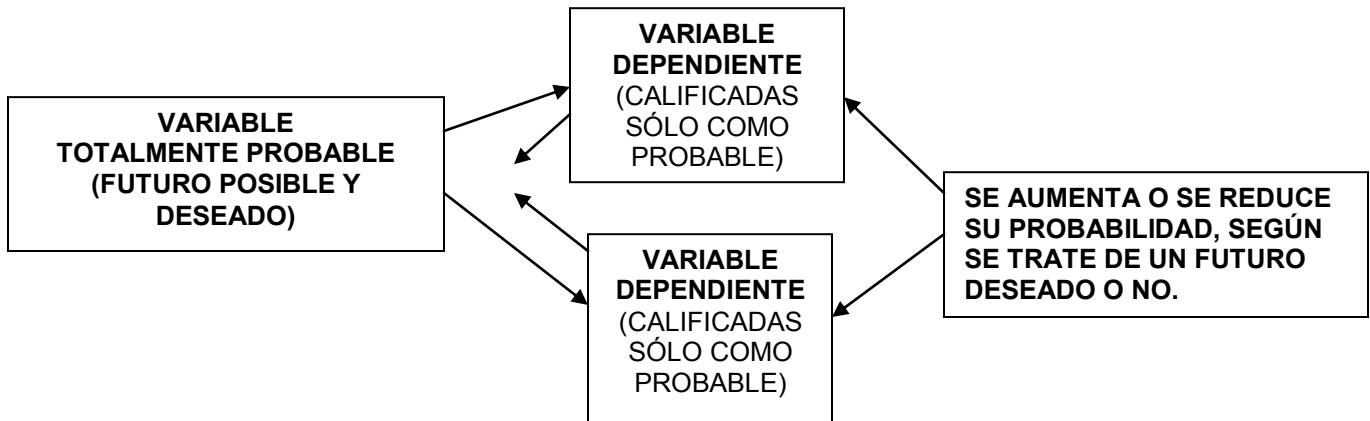
Situación	Denominación M Godet	Descripción de las variables
Poder	De entrada	Tienen la más alta motricidad y la más baja dependencia. Son las más importantes en la problemática porque influyen sobre la mayoría y dependen poco de ellas.
Conflicto	De enlace	Tienen alta motricidad y alta dependencia. Son muy influyentes y altamente vulnerables, influyen sobre las restantes pero a su vez son influidas por ellas.
Autonomía	Excluídas	No influyen significativamente sobre las otras ni son influidas por ellas, dado que tienen poca motricidad y poca dependencia.
Salida	Resultados	Son producto de las anteriores, tienen baja motricidad pero alta dependencia.

Fuente: Muñiz Rangel, María del Carmen, op. cit., p. 40.

4. **Determinación de futuro posible** (paso agregado en el modelo CEM).

Entonces, la matriz de impacto cruzado permitirá el enfoque analítico de las probabilidades de desarrollo en un tiempo determinado del sistema; probabilidades que se ponderan en función de las interacciones de las variables; calificándose la probabilidad de que en el futuro ocurra o esté presente cada una de las variables, utilizando una escala de calificación que puede ir desde: descartada (totalmente improbable) hasta totalmente probable, asignando un peso cuantitativo.

Así se obtiene el escenario futuro probable, como resultado de la aplicación de la matriz, (motricidad y dependencia). Por ejemplo:



Así las variables influyentes, que son las más probables, impulsarán la probabilidad de las demás y viceversa.

Par poder determinar un futuro deseable se pretenderá reducir la brecha existente entre el probable identificado y un futuro mejor o deseado, identificando aquéllas variables cuya tendencia (probabilidad) debe romperse para lograr un efecto sistémico de mejora, y con dichas rupturas se configura el futuro posible.

Aún cuando la MIC (matriz de impacto cruzado) permita diseñar un gran número de escenarios (con apoyo electrónico) lo recomendable es circunscribirse a 5 como máximo para fines de monitoreo y análisis prospectivo.

Ciñéndonos al proceso analítico estructural FODA, identificaremos a continuación los componentes o variables de nuestro objeto de estudio o problemática a analizar: **comprobar que el uso de técnicas y recursos didácticos lúdicos constituyen fortalezas que provocan un aprendizaje significativo del derecho.**

De esa manera, comenzaremos por construir nuestra MIC:

1. LISTADO DE VARIABLES

SISTEMA CEM DE ANÁLISIS PROSPECTIVO

INICIO

VARIABLES

ANÁLISIS

Relacione las variables seleccionadas. Utilice una descripción dinámica

- 1 Comunidad de Aprendizaje
- 2 Estilos de aprendizaje
- 3 Infraestructura espacial
- 4 Uso de la tecnología
- 5 Elección técnicas de enseñanza
- 6 Elección de Metodología
- 7 Función docente
- 8 Objetivos de aprendizaje
- 9 Conocimiento interdisciplinario
- 10 Participación activa del grupo de aprendizaje
- 11 Diseño de estrategias de aprendizaje
- 12 Evaluación sumatoria
- 13 Desarrollo actividades prácticas
- 14 Ponderación Principios y valores
- 15 Característica lúdica en la actividad de aprendizaje
- 16 Técnicas didácticas en un contexto lúdico

2. CALIFICACIÓN DE LAS DE LAS RELACIONES (INFLUENCIA)

Una vez que ya contamos con nuestro listado de variables, entonces construimos la Matriz de Impacto Cruzado (MIC) y se establece a través de la influencia, el impacto que tiene una variable sobre las demás, definiendo su motricidad (que tanto influye en las demás, la fuerza que tiene cada una sobre las otras) y su dependencia (que tanto depende de las demás, el porcentaje de subordinación).

Se determina por cada pareja de variables, si la 1 influye para que pueda darse la 2, se calificará con mucho, poco o nada (utilizándose las iniciales M, P ó N, según sea el caso); bajo el siguiente criterio:

- a) Mucho. Su influencia es alta y directa, es requisito fundamental.
- b) Poco. Tiene baja influencia pero afecta su presencia.
- c) Nada o muy poco. No tiene relación directa, si acaso es indirecta.

Después se sustituye la calificación cualitativa por los números:

2 para M,

1 para P y,

0 para N.

De esta forma calificamos el impacto (motricidad y dependencia) de cada una de las variables:

SISTEMA CEM DE ANÁLISIS PROSPECTIVO

INICIO

VARIABLES

MATRIZ

ANÁLISIS

MATRIZ DE IMPACTO

Llene la matriz en forma horizontal
¿esta variable influye sobre



	1	2	3	4	5
	Comunidad de Aprendizaje	Estilos de aprendizaje	Infraestructura espacial	Uso de la tecnología	Elección técnicas de enseñanza
1 Comunidad de Aprendizaje		M	N	M	P
2 Estilos de aprendizaje	M		N	M	M
3 Infraestructura espacial	P	N		P	P
4 Uso de la tecnología	P	N	P		M
5 Elección técnicas de enseñanza	M	M	N	P	
6 Elección de Metodología	M	M	N	N	M
7 Función docente	M	M	N	M	M
8 Objetivos de aprendizaje	M	N	N	M	M
9 Conocimiento interdisciplinario	M	N	N	M	M
10 Participación activa del grupo de aprendizaje	M	N	N	N	M
11 Diseño de estrategias de aprendizaje	M	M	N	N	N
12 Evaluación sumatoria	M	N	N	N	N
13 Desarrollo actividades prácticas	M	M	N	P	M
14 Ponderación Principios y valores	M	N	N	N	N
15 Característica lúdica en la actividad de aprendizaje	M	M	M	P	M
16 Técnicas didácticas en un contexto lúdico	M	M	M	P	M

SISTEMA CEM DE ANÁLISIS PROSPECTIVO

INICIO

VARIABLES

MATRIZ

ANÁLISIS

	5	6	7	8	9	10
Elección técnicas de enseñanza						
Elección de Metodología						
Función docente						
Objetivos de aprendizaje						
Conocimiento interdisciplinario						
Participación activa del grupo de aprendizaje						
	P	N	N	N	N	M
	M	M	M	N	N	M
	P	N	N	N	N	N
	M	N	P	N	P	N
		M	M	M	M	M
	M		M	M	N	M
	M	M		M	M	M
	M	M	M		M	M
	M	M	M	M		P
	M	M	M	N	N	
	N	N	N	M	P	M
	N	N	N	N	N	M
	M	M	M	N	N	M
	N	N	M	N	N	N
	M	M	M	M	N	M
	M	M	M	M	M	M

SISTEMA CEM DE ANÁLISIS PROSPECTIVO

INICIO

VARIABLES

MATRIZ

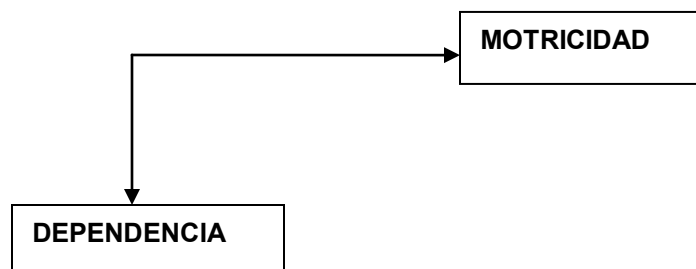
ANÁLISIS

	11	12	13	14	15	16
Diseño de estrategias de aprendizaje						
Evaluación sumatoria						
Desarrollo actividades prácticas						
Ponderación Principios y valores						
Característica lúdica en la actividad de aprendizaje						
Técnicas didácticas en un contexto lúdico						
	N	N	M	M	M	M
	M	P	M	N	M	M
	P	N	P	N	N	N
	P	N	P	P	N	N
	M	M	M	M	M	M
	M	M	M	M	M	M
	M	M	M	N	M	M
	M	N	N	N	N	N
	M	P	M	P	M	M
		M	M	N	M	M
	N		M	N	N	N
	M	M		M	N	N
	P	N	N		N	N
	M	M	M	M		M
	M	N	M	M	M	

3. CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

Presenta los resultados de la matriz de impacto.

Realizamos la sumatoria vertical y horizontal por cada una de las variables. Ambas deben coincidir. Se divide la suma de cada variable entre la sumatoria total y se expresa en porcentajes (tanto vertical como horizontalmente)



Obtenemos un indicador de motricidad (porcentaje de influencia de cada variable) y dependencia (porcentaje de subordinación de una variable respecto de las otras).

Una vez determinado el índice de motricidad y dependencia de las variables, se puede identificar las zonas de poder, las zonas de conflicto, las zonas de salida, las zonas autónomas.

Así, cuando el porcentaje de motricidad de la variable es superior a 16.6% es motriz, de lo contrario se declara no motriz; de la misma manera aplica para la de dependencia.

De esa manera se obtiene la clasificación de las relaciones de las variables:

SISTEMA CEM DE ANÁLISIS PROSPECTIVO

INICIO

VARIABLES

MATRIZ

CLASIFICACIÓN

ANÁLISIS

CLASIFICACIÓN DE VARIABLES. RESULTADO DE LA MATRIZ DE IMPACTO

	Índice de Clasificación		6.25%		
	% Motric	% Dep	Motricidad	Dependencia	Ubicación
1 Comunidad de Aprendizaje	5.31%	9.48%	NO MOTRIZ	DEPENDIENTE	SALIDA
2 Estilos de aprendizaje	7.24%	5.65%	MOTRIZ	INDEPENDIENTE	PODER
3 Infraestructura espacial	2.03%	2.10%	NO MOTRIZ	INDEPENDIENTE	AUTONOMA
4 Uso de la tecnología	3.28%	5.25%	NO MOTRIZ	INDEPENDIENTE	AUTONOMA
5 Elección técnicas de enseñanza	9.17%	7.55%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
6 Elección de Metodología	8.22%	6.29%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
7 Función docente	9.51%	7.24%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
8 Objetivos de aprendizaje	8.22%	5.01%	MOTRIZ	INDEPENDIENTE	PODER
9 Conocimiento interdisciplinario	5.31%	3.69%	NO MOTRIZ	INDEPENDIENTE	AUTONOMA
10 Participación activa del grupo de aprendizaje	6.26%	7.88%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
11 Diseño de estrategias de aprendizaje	5.96%	7.85%	NO MOTRIZ	DEPENDIENTE	SALIDA
12 Evaluación sumatoria	2.44%	5.62%	NO MOTRIZ	INDEPENDIENTE	AUTONOMA
13 Desarrollo actividades prácticas	6.60%	8.19%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
14 Ponderación Principios y valores	2.10%	5.62%	NO MOTRIZ	INDEPENDIENTE	AUTONOMA
15 Característica lúdica en la actividad de aprendizaje	9.17%	6.29%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
16 Técnicas didácticas en un contexto lúdico	9.17%	6.29%	MOTRIZ	DEPENDIENTE	CONFLICTO
	100.00%	100.00%			

De esta manera observamos que las variables “Elección de técnicas de enseñanza”, “Función docente”, “Característica lúdica en la actividad de aprendizaje”, “Técnicas didácticas en un contexto lúdico” y “Desarrollo de actividades prácticas”, son altamente motrices y medianamente dependientes, lo que implica que influyen en las demás variables, por lo que es muy importante ponderarlas, porque si se trabaja más y se actúa sobre éstas se estará influyendo para que todas las demás se modifiquen, porque son variables de fuerte impacto.

En el presente análisis, su dependencia está explicada y hasta cierto punto justificada, dado que efectivamente todas las demás variables en el acto educativo tienden a impactarlas. Al ser dependientes son vulnerables, por eso se clasifican como **variables de conflicto**. Y son precisamente éstas las variables por considerar en la planeación estratégica dado su impacto en el sistema ante cualquier cambio o mejora que realicemos a cada una de ellas; esto es, son importantes porque cualquier variación que suceda en ellas tendrá efectos en la zona de salida y en ellas mismas.

Las variables “Estilos de aprendizaje” y “Objetivos de aprendizaje” son **variables de poder**, lo que implica que son altamente motrices e independientes, si se actúa sobre ellas se influye sobre las demás sin repercusión alguna dado que no reciben ninguna influencia de las otras. Esto es, en un escenario educativo lúdico, como es el caso, si se ponderan los estilos y objetivos de aprendizaje, al ser variables de fuerte impacto, podemos influenciar a las demás para un futuro probable y deseable, por lo que su inclusión en las estrategias educativas debe estar siempre presente desde la planeación de las mismas.

Se observa que las variables “Comunidad de aprendizaje” y “Diseño de estrategias de aprendizaje”, son **variables de salida**, porque están influidas por todas las demás variables, tiene baja motricidad pero alta dependencia. Al no

influir en ninguna de las demás, si se trabaja en ellas no impactaré fuertemente para lograr un cambio, dado que dependen y son producto o resultado de las otras.

Se observa que la variable “Infraestructura espacial” es una **variable autónoma**, dado que no influye significativamente sobre las otras y es mínimamente influida por las demás, esto es, tiene poca motricidad y poca dependencia; por lo que no sería posible lograr una modificación o cambio en el acto educativo a través de ésta.

Respecto de la variable “Uso de la tecnología”, dado que no influencia a las demás ni depende de ellas, se considera **autónoma**; por lo que tampoco sería posible lograr una modificación o cambio a través de ésta.

La variable “Participación activa del grupo de aprendizaje” al ser de **conflicto** no ejerce ninguna influencia sobre las demás pero si es impactada por ellas.

La variable “Elección de metodología” es altamente impactante e independiente, por eso es de **conflicto**. Lo que se considera justificado dado que la metodología escogida para lograr el aprendizaje de contenidos se lleva a cabo considerando a todas las demás variables y éstas, al mismo tiempo la pueden ir modificando.

La variable “Conocimiento interdisciplinario” no es motriz y sí independiente, lo que se traduce en su falta de impacto sobre todas las demás variables, las cuáles a su vez tampoco la impactan. Es una **variable autónoma**.

En la variable “Evaluación sumatoria” también se observa su falta de motricidad y su independencia respecto de las demás. Es una **variable autónoma**.

La variable “Ponderación de principios y valores” no es motriz y sí independiente, lo que se traduce en su falta de impacto sobre todas las demás variables, las cuáles a su vez tampoco la impactan. Es una **variable autónoma**.

Con base en lo anterior, podemos hacer la evaluación de la **situación actual**, en donde se observa que el uso de técnicas didácticas en un contexto lúdico y las actividades de aprendizaje con características lúdicas, entre otras, son fortalezas y, por tanto, excelentes oportunidades para el aprendizaje. Asimismo, en términos generales, se reconoce que no hay amenazas ni debilidades significativas que puedan afectar los objetivos, pues son manejables y se pueden reducir y hasta eliminar, si acaso es necesario.

Las debilidades se deben combatir y reconvertir a fortalezas para aprender. Si en cada una de las debilidades que resulten de un análisis FODA con enfoque prospectivo vemos una experiencia educativa *perfectible*, seguramente lograremos día a día mejores resultados.

Una vez realizada la **evaluación de la situación actual**, podemos llevar a cabo la **calificación del futuro probable** y podemos identificar nuestras fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas para trabajar en ellas para un **futuro posible y deseado**, mediante el diseño de un plan prospectivo.

Lo anterior, como a continuación exponemos gráficamente:



EVALUACIÓN DE LA SITUACIÓN ACTUAL

[VER RESULTADO](#)

VARIABLE

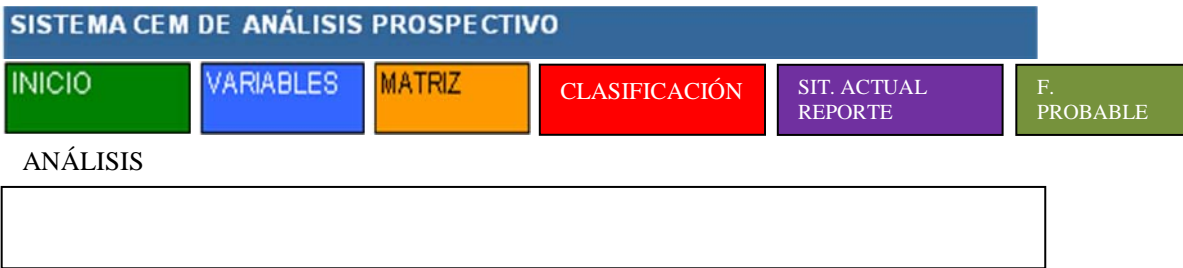
- 1 Comunidad de Aprendizaje
- 2 Estilos de aprendizaje
- 3 Infraestructura espacial
- 4 Uso de la tecnología
- 5 Elección técnicas de enseñanza
- 6 Elección de Metodología
- 7 Función docente
- 8 Objetivos de aprendizaje
- 9 Conocimiento interdisciplinario
- 10 Participación activa del grupo de aprendizaje
- 11 Diseño de estrategias de aprendizaje
- 12 Evaluación sumatoria
- 13 Desarrollo actividades prácticas
- 14 Ponderación Principios y valores
- 15 Característica lúdica en la actividad de aprendizaje
- 16 Técnicas didácticas en un contexto lúdico

CALIFICACIÓN

Satisfactoria
Excelente
Insatisfactoria
Regular
Satisfactoria
Excelente
Satisfactoria
Excelente
Satisfactoria
Satisfactoria
Satisfactoria
Satisfactoria
Satisfactoria
Satisfactoria
Regular
Satisfactoria
Satisfactoria



Análisis realizado con **CEM Análisis Prospectivo MIC**



CALIFICACIÓN DEL FUTURO PROBABLE

[VER RESULTADO](#)

-

VARIABLE

- 1 Comunidad de Aprendizaje
- 2 Estilos de aprendizaje
- 3 Infraestructura espacial
- 4 Uso de la tecnología
- 5 Elección técnicas de enseñanza
- 6 Elección de Metodología
- 7 Función docente
- 8 Objetivos de aprendizaje
- 9 Conocimiento interdisciplinario
- 10 Participación activa del grupo de aprendizaje
- 11 Diseño de estrategias de aprendizaje
- 12 Evaluación sumatoria
- 13 Desarrollo actividades prácticas
- 14 Ponderación Principios y valores
- 15 Característica lúdica en la actividad de aprendizaje
- 16 Técnicas didácticas en un contexto lúdico

CALIFICACIÓN

Totalmente probable
Totalmente probable
Duda
Probable
Probable
Totalmente probable
Probable
Probable
Probable
Probable
Probable
Totalmente probable
Probable
Totalmente probable
Totalmente probable

SISTEMA CEM DE ANÁLISIS PROSPECTIVO



ANÁLISIS

IDENTIFICACIÓN DE ALTERNATIVAS DE ACCIÓN PARA LOGRAR EL FUTURO POSIBLE

VARIABLE	% de ruptura mejora	ALTERNATIVAS
Comunidad de Aprendizaje	50%	
Estilos de aprendizaje	30%	
Infraestructura espacial	30%	
Uso de la tecnología	40%	
Elección técnicas de enseñanza	30%	
Elección de Metodología	52%	
Función docente	80%	
Objetivos de aprendizaje	10%	
Conocimiento interdisciplinario	10%	
Participación activa del grupo de aprendizaje	20%	
Diseño de estrategias de aprendizaje	0%	
Evaluación sumatoria	0%	
Desarrollo actividades prácticas	0%	
Ponderación Principios y valores	0%	
Característica lúdica en la actividad de aprendizaje	0%	
Técnicas didácticas en un contexto lúdico	0%	

FODA:**IDENTIFICACIÓN DE LAS LÍNEAS DE ACCIÓN**

USO DE MATERIALES EN UN CONTEXTO LÚDICO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA PROVOCAR APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DEL DERECHO.	FORTALEZAS	ALTERNATIVAS
	Estilos de aprendizaje	Se mantendrá la inclusión de actividades en ambientes formales y lúdicos que consideren la teoría de las inteligencias múltiples (estilos de aprendizaje), lenguaje paraverbal, programación neurolingüística y gimnasia cerebral, entre otras.
	Objetivos de aprendizaje	Si con la inclusión de estrategias lúdicas que consideren la teoría de las inteligencias múltiples (estilos de aprendizaje), lenguaje paraverbal, programación neurolingüística y gimnasia cerebral, entre otras, se obtienen resultados de excelencia en el logro de los objetivos de aprendizaje, entonces estas deben incluirse y mantenerse en la labor educativa del derecho.
	Elección técnicas de la enseñanza	En las estrategias didácticas es pertinente mantener la inclusión de actividades en ambientes formales y lúdicos que consideren la teoría de las inteligencias múltiples (estilos de aprendizaje), lenguaje paraverbal, programación neurolingüística y gimnasia cerebral, entre otras.
	Función docente	Se dará prioridad a la innovación didáctica permanente para el profesorado.
	Desarrollo de actividades prácticas	Se aplicarán técnicas de planteamiento de problemas y solución de casos, en grupos y ambientes formales y lúdicos. Así mismo,

		se continuará con las visitas a Dependencias gubernamentales, Tribunales e Instituciones privadas que tengan relación directa con los objetivos curriculares.
	DEBILIDADES	
	Infraestructura espacial	Se solicitará a la Institución educativa la designación de salones con mobiliario movable a fin de realizar pertinentemente las estrategias y actividades de aprendizaje.
	Uso de la tecnología	Aplicaremos el uso de tecnología de vanguardia para que el alumno pueda consultar y recuperar información necesaria para el desarrollo de los contenidos curriculares en diversos espacios virtuales. Asimismo, se incluirán actividades de aprendizaje lúdicas en entornos tecnológicos interactivos.
	Conocimiento interdisciplinario	Se impulsará la investigación y construcción de conocimiento de un objeto de estudio desde diferentes perspectivas disciplinares y diversos foros de interacción interinstitucional.
	Ponderación de principios y valores	Se ponderarán los principios de respeto, tolerancia, honestidad, compromiso y equidad en el desarrollo de actividades intra y extra clase.
	Evaluación sumatoria	Se enfatizará en la importancia de una evaluación sumatoria dado que es constante, integradora, cualitativa y cuantitativa.
	Elección de metodología	En la elección de los métodos y técnicas didácticas se elegirán aquellas (en contextos formales y lúdicos) que nos permitan ponderar los estilos de aprendizaje en el logro de los objetivos de aprendizaje.
	Participación activa del grupo de aprendizaje	Los integrantes de un grupo de aprendizaje no solo serán participantes sino sujetos aportantes en la comunidad de aprendizaje,

		mediante la construcción de contenidos y reconstrucción de nuevos significados.
	OPORTUNIDADES	
	Comunidad de aprendizaje	Implementar un intercambio de información en espacios presenciales y virtuales con otras comunidades de aprendizaje sobre un mismo tema académico.
	Desarrollo de actividades prácticas	Continuar con la implementación de la técnica de “solución de caso” y visitas a diversos órganos y tribunales judiciales, relativos a la asignatura que se trate.
	Diseño de estrategias de aprendizaje	Se mantendrá la inclusión de actividades en ambientes formales y lúdicos que consideren la teoría de las inteligencias múltiples (estilos de aprendizaje), lenguaje paraverbal, programación neurolingüística y gimnasia cerebral, entre otras.
	AMENAZAS	
	Ponderación de los principios y valores	Ante los cambios sociales que permean en nuestro país, la ponderación de principios y valores <i>pro homine</i> pueden convertirse en una fortaleza académica más que mantenerse como una amenaza intocable en el aula.

4.5. Propuesta de uso de técnicas y recursos didácticos lúdicos para el aprendizaje significativo del derecho, como resultado de la comprobación de que éstos constituyen estrategias para provocar un aprendizaje significativo de la materia jurídica.

El análisis de la estructura y dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje se considera imprescindible no solo en la formación sino también en el ejercicio de docentes del Derecho,

En el nivel universitario, los alumnos y profesores operan en el nivel más alto desde el punto de vista intelectual, por lo que el aprendizaje pretende lograr no sólo el registro y acumulación de nuevos conocimientos sino también la aplicación funcional y pertinente de ellos.

Se requiere un docente universitario capaz de concebir su rol como orientador y promotor de un acto educativo dialéctico y dinámico del conocimiento jurídico, que conciba a las estrategias didácticas no como buenas o malas, tradicionales o de vanguardia, obsoletas o de tecnología de punta, formales o informales; sino como recursos instru-mentales que pertinentemente diseñados y planeados propician el logro efectivo de los objetivos curriculares.

Profesores que se actualicen en nuevas técnicas y métodos que provoquen aprendizajes significativos en los estudiantes de Derecho, tales como: actividades de aprendizaje en contextos lúdicos, la programación neurolingüística, la gimnasia cerebral, el lenguaje corporal, entre otros.

Maestros que consideren a las TICs como herramientas en los procesos y se empoderen de las mismas para su uso adecuado y plausible en las aulas y fuera de ellas.

Docentes que al ver los resultados satisfactorios de implementar estrategias didácticas lúdicas en su labor educativa continúen en la búsqueda de nuevas y novedosas técnicas, siempre pensando en construir aprendizajes significativos en los estudiantes y, por qué no, en que a través de ellos, se puedan modificar realidades que nos hacen daño y no queremos.

Hoy en día, La enseñanza formal y rígida del derecho supone una enseñanza no renovada; a diferencia del aprendizaje en ambientes lúdicos, que constituye una propuesta para el aprendizaje significativo, que afortunadamente, día a día es empleada con mayor frecuencia en entornos educativos de nivel superior.

Esta propuesta pretende inspirar al docente a una renovada crítica de su quehacer educativo más desde el punto de vista humano que curricular.

Pues los materiales y recursos didácticos lúdicos, requieren a su vez del manejo de otras técnicas y tácticas, tales como la gimnasia cerebral enmarcada dentro de la neurolingüística, técnicas de negociación y mediación, así como de los métodos de la inteligencia emocional e inteligencia motivacional; técnicas y métodos cuya inclusión en la dinámica de la enseñanza –aprendizaje del Derecho debe ser siempre considerada para lograr que sea una experiencia significativa y exitosa.

Enfatizamos que para que el alumno aprenda significativamente requiere no solo componentes cognitivos sino también, en gran medida los afectivos, ambos son clave para lograr entornos educativos significativos, afectivos, lúdicos y extraordinarios.

Como lo hemos comentado anteriormente, las técnicas didácticas en un contexto lúdico nos van a permitir:

- Enfrentar problemas de aprendizaje en un ambiente de afectividad.
- Planear el logro de los objetivos curriculares mediante una planeación estratégica.
- Provocar un aprendizaje significativo.
- Permite la participación activa de los alumnos.
- Permite el comentario crítico.
- Permite priorizar actividades para el logro del objetivo.
- Desarrolla un ambiente empático (aún para personas difíciles).
- Fomenta la competencia y erradica la rivalidad.
- Se ponderan principios y valores.
- Se construye un aprendizaje significativo

En un contexto lúdico, y utilizándose un modelo de empaque para medicamento (portada y contraportada), se presenta más adelante y se afirma que el elixir para provocar aprendizajes significativos en ambientes de juego, se compone de elementos que se encuentran en el aire, el agua, la tierra, la libertad, el pensamiento, en los otros. En el estar conscientemente conscientes de que la motivación, afectividad, empatía, creatividad, interacción activa y aportante, los conocimientos previos, la inteligencia emocional, los estilos de aprendizaje, la crítica dialógica, las estrategias del facilitador, las metas y la gimnasia cerebral, nos van a permitir producir las drogas endógenas o neurotransmisores para provocar el aprendizaje y la memoria; que básicamente son:¹⁸⁶

- ✓ **Endorfinas y hormona psicodélica:** Para el carisma, creatividad, alegría, optimismo y liderazgo.
- ✓ **Endovalium:** Pues dota de una buena capacidad de inteligencia emocional, pues regula la serenidad en el individuo y es un antidepresivo de gran importancia.
- ✓ **Dopamina:** Que nos hace aprender, desarrolla y resalta la inteligencia e interviene en asociación con la acetilcolina en los procesos de la memoria.

¹⁸⁶Cruz Ramírez, op. cit., pp. 19 a 39.

- ✓ **Acetilcolina:** Sube los conocimientos aprendidos de la memoria de corto a la de largo plazo en el cerebro.
- ✓ **Melatonina:** Ayuda al manejo del estrés, inteligencia inter y transpersonal, estados de autoconcentración y autoreflexión.
- ✓ **Serotonina:** Necesaria para inteligencia inter y transpersonal, adecuado coeficiente de inteligencia emocional y proactividad en el trabajo.
- ✓ **Fenilalanina:** Reactivo importante que propicia estados de ánimo motivados y entusiastas.
- ✓ **Oxitocina:** Actitudes ante la vida como la ternura, los retos, el sexo y la sexualidad.

PORTADA

Hecho en México

SIGNIAPRENDIZAJE-EXPECTORANTE

PARA EL ALIVIO DE ALGUNOS PROBLEMAS DE APRENDIZAJE: MONOTONÍA, AGOTAMIENTO, ABURRIMIENTO, FALTA DE MEMORIA A CORTO Y LARGO PLAZO, INACTIVIDAD PERSONAL, FRUSTACIÓN, FALTA DE INTERACCIÓN GRUPAL, TRISTEZA, TENSIÓN Y FALTA DE RELAJACIÓN Y TRANQUILIDAD.

Advertencias: Este producto, si se ingiere en grandes cantidades puede producir alegría, felicidad, amor y aprendizaje acelerado permanente; si se toma en grupo provoca un número inigualable de amigos que no cabrían en su casa, por lo que se recomienda su administración a personas deprimidas, pasivas, tristes y de aprendizaje lento. No está contraindicado con la música ni el movimiento dado que dejan fluir más rápidamente los neurotransmisores de este medicamento. **Reacciones Secundarias:** Pueden presentarse muchas sonrisas, sorpresas, sueños cumplidos, notas escolares de excelencia, autoexigencia y aceleramiento de la creatividad e imaginación. En caso de continuar con las molestias consulte a su farmacia cerebral.

Vía de administración: Visual, auditiva, oral, sensorial e interacción de cerebros mediante juego.

CONTRAPORTADA

ENDIZAJE-EXPECTORANTE

Tabletas

Fórmula:
Proceso bioquímico de neurofuncionalidad

Endorfinas

Hormona psicodélica:

Endovalium

Acetilcolina.

Melatonina

Serotonina

Fenilalanina

Oxitocina



Lote: 50 (sin cuenta)

Caducidad: Infinita

Sólo por citar algunos de los beneficios ...aunque el mayor de ellos será *aprender a hacer aprender y a aprehender*.

Quizás sea un reto utópico pero tengo la firme convicción de que con ello estoy participando activamente en el nuevo modelado *pro homine* del jurista y ser humano que tanto requerimos en nuestra sociedad para que pueda transformarla ... porque esto es realmente lo que nos merecemos: significativos aprendizajes para sociedades con mejores significados, pertinentes y plausibles.

CONCLUSIONES

Primera. En México, la psicología educativa se aborda desde una diversidad teórica metodológica que permite explicar el comportamiento humano en escenarios o situaciones educativos; i. e, da cuenta de los fenómenos que ocurren en el contexto de una persona (educación formal e informal) a fin de proporcionarles estrategias didácticas que le permitan un óptimo desarrollo de sus prácticas educativas y propiamente de su estructura cognitiva.

Segunda. El docente en la actividad educativa es insustituible y debe realizarse en un ambiente de organización y planeación de las actividades instructivas; en dónde realmente exista una *comunicación afectiva y efectiva en el aula*. Recordando que la docencia es ante todo un acto de saber y verdad, de conocimiento ... y de amor.

Tercera. Es importante que el docente reciba constantemente una preparación y capacitación sobre cuestiones psicopedagógicas y didáctico-tecnológicas para el desempeño de la actividad educacional. Una profesionalización que lo lleve al profesionalismo del ejercicio docente.

Cuarta. Es menester tener presente que todo tipo de aprendizaje debe suscribirse a la dignificación del ser humano, como principio básico en todo proceso educativo. Entendiendo por dignidad, tal y como lo hace Recaséns Siches, en reconocer que el hombre tiene fines propios que cumplir por sí mismo, y que conforme a ello, los hombres se ligan unos a otros conservando en todo momento el carácter de fines autónomos, sin que en ningún momento sea considerado como medio para otros fines. No cabe aceptar que bajo una postura de aprendizaje se utilice como medio a un ser humano en investigaciones científicas, pues ello implica atentar contra los principios de libertad y dignidad de las personas.

Quinta. La metodología para la enseñanza del derecho es basta y de su aplicación dependerán las estrategias didácticas previstas por el docente para el logro de los objetivos. En opinión de la suscrita no existen técnicas específicas para la enseñanza del derecho, pues todas y cada una, incluso las lúdicas, previa planeación y diseño de las mismas, nos permitirán alcanzar los contenidos jurídicos propuestos dentro y fuera del aula.

Sexta. Las técnicas didácticas en un contexto serio, son las que tradicionalmente se han utilizado y se utilizan preponderantemente hasta la fecha en el proceso educativo: tales como: exposición, dictado, biográfica, exegética, cronológica, círculos concéntricos, efemérides, interrogatorio, argumentación, diálogo, discusión, debate, seminario, estudio de casos, enseñanza de lenguas, resolución de problemas, demostración, experimental, investigación, redescubrimiento, tarea dirigida, estudio supervisado, mapas mentales, mapas conceptuales, redes conceptuales, lluvia de ideas, fichas bibliográficas, etcétera.

Séptima. Las técnicas didácticas lúdicas ofrecen la posibilidad al alumno de ser y encontrarse activo durante el proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se divierte, investiga y construye su conocimiento individual y social. Cuando uno planea, diseña y emplea estrategias didácticas lúdicas, es pertinente tener en consideración y estar consciente de los valores que a través de ellas se filtran y fomentan a los alumnos.

Octava. El hombre juega porque le gusta, se relaja, corrige errores sin presión ni estrés, le satisface, siente libertad en su cuerpo, crea, inventa y piensa. Por eso el juego como herramienta y entorno de aprendizaje, planeado, responsable y serio nos conduce a obtener resultados de excelencia, casi siempre más allá de los previstos,

Novena. Para la suscrita, los recursos didácticos son los medios instrumentales con que cuenta el docente para sus estrategias didácticas, por lo que

su uso debe estar dirigido a un objetivo; pueden ser de todo tipo: ambientales, electrónicos, materiales, mentales, etcétera. Tienen una función innovadora, motivadora, estructuradora de la realidad, configuradora de la relación cognitiva, facilitadora de la acción didáctica y formativa.

Décima. La teoría del aprendizaje significativo, se suscribe dentro del conjunto de teorías cognitivas que conciben al ser humano como agente activo de su aprendizaje que posee una organización cognitiva interna, mediante la cual interpreta su realidad y le confiere un significado particular; esto es, el individuo no reproduce la realidad en su cognición sino que al conocerla la modifica y le da un nuevo significado.

Décima primera. Un material didáctico significativo, no necesariamente se suscribe a una técnica determinada; en el caso, dentro de la teoría del aprendizaje significativo, el material didáctico deberá ser elaborado y utilizado de acuerdo con la planeación de la estrategia didáctica diseñada para los contenidos a aprehender.

Un material didáctico significativo será aquél que el profesor diseñe y prepare en relación con las actividades de aprendizaje, procurando que sea el adecuado y no desproporcionado a los resultados que se desea obtener, así como que no sea el más costoso frente a otros materiales didácticos alternativos.

Décima segunda. La inclusión en la dinámica de la enseñanza-aprendizaje de los estilos de aprendizaje en relación también con la gimnasia cerebral nos mostrará cómo es posible lograr una experiencia instruccional significativa. Si ponderamos lo anterior en la elaboración y diseño de los materiales didácticos aplicables en contextos formales y lúdicos, estoy convencida que provocaremos aprendizajes significativos terminales de eficiencia.

Todas estas herramientas, por supuesto que pueden utilizarse para optimizar el aprendizaje, no importa la edad que tenga el estudiante ni el modelo educativo en el cual se encuentre inscrito.

Décima tercera. Cuando hablamos de los estilos de aprendizaje nos referimos a la forma en que cada alumno recibe y procesa la nueva información a través de sus sentidos, por eso también suele llamárseles estilos de percepción. Son tan importantes que nos permiten afirmar que codificar y decodificar es la clave en todo proceso educativo. Conocer los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos nos permitirá una mejor comunicación en la enseñanza-aprendizaje.

Pues nadie puede negar que el lenguaje es un producto cultural y que a través de él, se establecen todas las relaciones interpersonales de comunicación. Codificar y decodificar ... esa es la clave para comunicarnos y lograr que los demás comprendan el sentido de nuestro lenguaje y nos ayuden a lograr lo que deseamos.

Décima cuarta. No tenemos duda, de que la enseñanza-aprendizaje del derecho se considera como un proceso dialéctico, participativo, reflexivo y crítico que permite la coherente relación entre lo que se informa y forma a los estudiosos jurídicos con sus necesidades reales. Por ello, la didáctica jurídica debe ser enriquecida con herramientas lúdicas y neurolingüísticas que ponderen las habilidades y competencias de los operadores jurídicos a partir de esquemas mentales más humanos e integrales, que modifiquen *pro homine* su realidad social, que tanta falta nos hace en estos momentos.

Décima quinta. Si las técnicas didácticas lúdicas y las técnicas de PNL como la gimnasia cerebral puede ayudar a lograr aprendizajes más significativos, entonces, se deben incluir en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje del derecho.

Décima sexta. El constructivismo es una propuesta educativa que focaliza su atención en el proceso enseñanza-aprendizaje centrado en la persona del alumno como constructor de sus propios esquemas mentales y reconstructor de los saberes que le aporta su sociedad, pero no como reproductor o copia de la realidad, sino con nuevos significados que la modifican.

Décima séptima. La metodología jurídica es una disciplina que tiene por objeto el estudio de los métodos aplicados a la ciencia jurídica (a sus procesos de creación, interpretación, aplicación, enseñanza e investigación), requiere para ello, apoyarse de la filosofía y teoría del derecho.

Décima octava. Postulo por una metodología jurídica integradora, que estudie al derecho como el quehacer de los juristas ... pero siempre con intención *pro homine*, encontrando en la filosofía del derecho, una crítica histórica y permanente de este quehacer, fomentando una enseñanza activa, participativa y dialogante, que permita la complementariedad en los métodos y no el sincretismo, que dé lugar a una creación normativa *justa y digna* de todo ser humano, con *presencia legal y moral*.

Décima novena. Entender a la pedagogía como una disciplina que estudia los principios, métodos, técnicas, procedimientos, recursos y contexto sociocultural que se encuentran involucrados en el proceso educativo; y a la pedagogía jurídica como una disciplina para la enseñanza aprendizaje del derecho teórica y práctica, que no es exclusivamente ciencia, arte, filosofía o técnica y, que es importante enmarcarla en una metodología y didáctica crítica.

Vigésima. La didáctica crítica debe diferenciarse, de entrada, con la crítica de la didáctica.

Así entendemos por didáctica crítica una forma de entender a la enseñanza, pero también una forma de entender a la sociedad, en una convivencia donde se

cuestiona y evita cualquier forma de violencia que pretenda el sometimiento cognitivo-intelectual de todo ser humano.

La didáctica crítica nos permite romper con las redes institucionales y la construcción de forma intersubjetiva, logrando una comunidad dialógica.

Vigésima primera. La didáctica crítica es la parte adjetiva de la pedagogía, que en un escenario educativo, ofrece un proceso dialéctico, dialógico, analítico, reflexivo, comunicativo y reconstructivo de la realidad, mediante un conjunto de procedimientos y técnicas de enseñanza.

Si consideramos esta didáctica como elemento emancipador, con ella tendremos un instrumento de cambio de actitudes, valores, juicios, sentimientos, capacidades, aptitudes y mentalidad de los estudiantes; pues en la medida en que cambie su personalidad e interior, cambia su exterior y su actitud ante la sociedad influirá de un modo emancipador, por ello enseñar es transformar.

Vigésima segunda. Por instrumentación didáctica comprenderemos al espacio donde se concentra y medios con el que se lleva a cabo la práctica docente.

Vigésima tercera. La innovación didáctica es esencial en todo cambio educativo, supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas en las que existen relaciones dinámicas y transformadoras; que tienen como referente al profesor. Se descubren así todos los procesos personales implicados en el cambio y se pueden diseñar las estrategias más idóneas para ello.

Vigésima cuarta. Debemos darnos la oportunidad de conocer y confirmar que las técnicas y recursos didácticos lúdicos realmente propician un aprendizaje

significativo del derecho, pues el contenido o el currículo es construido y reconstruido por el aprendiz en un ambiente libre, afectivo, armónico, grupal, reflexivo y crítico. Se requiere para ello, el compromiso y responsabilidad que implica todo uso y aplicación de estrategias didácticas, pero sobre todo, se necesita reconocer en cada uno de los estudiantes, la natural relevación de la sociedad, a la que hay que dejarle la mejor herencia: una significativa formación humana y profesional de la que dará cuenta a su generación y permitirá su constante co-reconstrucción.

Vigésima quinta. En estos tiempos, resulta necesario modificar los paradigmas educativos tradicionales, dando paso a nuevos modelos que respondan a las necesidades sociales actuales, poniendo primero, en mi opinión, a una franca autocrítica nuestro quehacer educativo y, segundo, reconociendo nuestras debilidades para reconvertirlas en fortalezas.

Vigésima sexta. Se requiere una nueva política estatal que dé prioridad a la educación en México y aporte mayores recursos para la instauración y desarrollo de la Universidad Pública del Futuro en México, en el entendido de que ésta no debe perder su función social y realizará los cambios paradigmáticos educativos necesarios. Acelerando y optimizando la investigación científica para el bien de nuestra sociedad. Buscando primero disminuir la brecha digital al mismo tiempo que apoyar en el abatimiento de la pobreza en nuestro gran país.

El reto educativo es muy grande, pero no debemos olvidar que una sociedad más instruida y educada, presupone una sociedad libre con mejor calidad de vida. La educación es cara pero más caro resulta no tener educación.

Vigésima séptima. El establecimiento del sistema multimodal en nuestra Facultad de Derecho, considero es muy conveniente y pertinente como un nuevo paradigma de aprendizaje para la obtención del grado de licenciado en derecho y de posgrado.

Dicho sistema de educación multimodal tiende a una experiencia educativa de calidad, flexibilidad y pertinencia enmarcada en su contexto social y las peculiaridades de la persona que aprende.

Vigésima octava. Lo importante del presente trabajo, es considerar la aplicación de técnicas didácticas lúdicas en los diversos sistemas educativos, pues ello nos permitirá alcanzar mayores aprendizajes significativos y una educación terminal de excelencia.

Vigésima novena. Entendemos por técnicas y recursos didácticos en un contexto lúdico, a todas aquéllas estrategias didácticas que se desarrollan en una actividad libre, dentro de límites espaciales y temporales determinados, de acuerdo con reglas absolutamente obligatorias y relacionadas necesariamente los contenidos de una asignatura. Resulta difícil prescindir de un contexto lúdico en la enseñanza- aprendizaje del derecho.

Trigésima. En opinión de la suscrita y respecto de esta importante profesión de licenciado en Derecho, se debe reflexionar sobre la pertinencia de señalar con precisión los alcances de una cédula profesional de maestro o doctor en derecho, con el propósito de evitar que profesionistas de otras áreas y so pretexto de adquirir conocimientos interdisciplinarios, sin ética ni honestidad personal e intelectual, litiguen o den clases en la licenciatura en derecho al amparo de esa autorización, pues es evidente que para ambas cosas se requiere la preparación profesional suficiente que no la da el hecho de “saltarme la licenciatura con un posgrado” en perjuicio directo e inmediato de los clientes, estudiantes y sociedad en general; -ésta última- la más perjudicada finalmente con la deficiencia terminal de estudiantes que tuvieron la “*mala suerte*” de tener no juristas sino simuladores y defraudadores en la enseñanza del derecho.

Trigésima primera. Por eso, todo docente debe cubrir un perfil que garantice su participación con calidad en la modalidad educativa, y que implica de

antemano determinados valores, actitudes, capacidades y habilidades. Este perfil debe considerar las competencias profesionales del docente, de las cuales surgen diferentes tipos y formas de asesoría o de impartir clase.

Trigésima segunda. La llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) obliga al docente a adaptarse a los cambios tecnológicos tan innovadores que han surgido en el ámbito educativo en los últimos años. De nada sirve realizar cambios significativos en nuestros planes de estudio, si alguno de los actores principales (alumno, profesores y materiales), no van en la misma dirección. Para el docente, la llegada de la tecnología altera sustancialmente su labor y le obliga a desempeñar un rol que afecta profundamente al modo en que venía desarrollando su papel. Ya no basta ser solo un experto en la materia que imparte, ahora además tiene que conocer los recursos disponibles con los que puede enriquecer su clase, sus estrategias y sus técnicas didácticas (chat, foros, correos electrónicos, wikis, blog, etc.).

Trigésima tercera. Un conocimiento transdisciplinario, implica comprender que la comprensión humana no puede digitalizarse y que tiene sentido solo para el bien vivir en la tierra, para que de una manera corresponsable, salvando la unidad y diversidad humana se forme y se eduque al estudiante plantado espiritual y objetivamente en la tierra para dar soluciones humanas reales y sustentables a los problemas locales, regionales, nacionales, internacionales y planetarios.

Eso es lo que sostiene a una sociedad, un conjunto de principios comunes de organización de la vida, en donde entendamos al proceso de aprendizaje como una construcción activa del conocimiento, en la que la nueva información está relacionada con la del pasado en una búsqueda constante de nuevos patrones y significado, resaltando la importancia del aprendizaje experiencial, de diversos estilos de aprendizaje que involucren inteligencias múltiples y del contexto emocional y social en que el aprendizaje tiene lugar.

Trigésima cuarta. Las TIC's y las estrategias didácticas lúdicas, desde mi punto de vista, pueden vincularse en el proceso educativo, siempre y cuando su aplicación esté diseñada y planeada en relación con un currículo, *corpus curricular* o contenido instruccional, necesariamente transdisciplinario, contextual (objetivos escolares: conceptuales, procedimentales y actitudinales) e interplanetario (como lo diría Edgar Morín) y con un *corpus* psicopedagógico (motivación, afectividad, estilos de aprendizaje, métodos y técnicas de aprendizaje, etc.).

Si enmarcamos nuestro acto educativo en un contexto lúdico y constructivista, teniendo como herramientas a las TIC's, estoy convencida de que provocaremos aprendizajes significativos.

Trigésima quinta. EL FODA permite conformar un cuadro de la situación real del aprendizaje en contextos lúdicos de una determinada comunidad escolar, a través de identificar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades en el uso y aplicación de las estrategias didácticas lúdicas, de manera sencilla. Y a partir de ello, se puede hacer las modificaciones pertinentes a las mismas para lograr un futuro deseable, mediante alternativas de acción.

Al contar con un análisis FODA se podrán generar acciones futuras -estratégicas- de organización mediante el análisis del desempeño presente (en prospectiva es un proceso previsional, en el caso, aplicado a una organización educativa).

BIBLIOGRAFÍA

1. ALCALÁ ZAMORA Y CASTILLO, Niceto, *Derecho Procesal en serio y en broma*, Ed. JUS, México, 1978, Publicaciones de la Escuela Libre de Derecho.
2. ARISTÓTELES, *Política*, Carlos García Gual (Introducción), Patricio de Azcárate (Traducción), ed. vigésima cuarta, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 2007.
3. AUSUBEL, D. P., Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen, *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, décimoprimer impresión, Trillas, México, 1998.
4. AUSUBEL, David P., *Psicología educativa Un punto de vista cognoscitivo*, Trillas México, 1976.
5. B. ARAÚJO y Clifton B. Chadwick, *Tecnología educacional Teorías de Instrucción*, 2ª edición, Paidós Educador, España, 1993.
6. BERUMEN CAMPOS, Antonio, *Apuntes de Filosofía del Derecho*, México, Editorial Cárdenas Editor y Distribuidor, 2003.
7. BLANDER, Richard, *Use su cabeza para variar*, Editorial Cuatro Vientos, 10ª edición, Santiago de Chile, 2004.
8. BRADSHAW, John, *Cómo recobrar y vivir con su niño interior*, Selector, trigésima primera reimpresión, México, 2007.
9. BRUNER, Jerome, *Acción, pensamiento y lenguaje*, en: El niño: Desarrollo y Proceso de construcción de conocimiento, Antología, México, SEP/UPN, 1994.
10. BRUNER, Jérôme, *Acción, pensamiento y lenguaje*, José Luis Linaza (Comp.) Ed. Alianza, segunda ed., México, 1986.
11. BRYAN KEY, Wilson, *Seducción Subliminal*, Ed. Diana, 33ava impresión, Estados Unidos.
12. CÁCERES NIETO, Enrique, *Hacia un modelo de Institución Nacional para la protección y promoción de los derechos humanos del siglo XXI*, CNDH, 2007.
13. CACERES NIETO, Enrique, *Lenguaje y derecho. Las normas jurídicas como sistema de enunciados*, Cámara de Diputados LVIII Legislatura y UNAM, México, 2001.
14. CAPRA, Fritjof, *Ecoalfabeto*, Revista Namaste, España, 2007.

15. CARLES MÉLICH, Joan, *Filosofía y educación en la postmodernidad*, Ed. Trotta, Madrid, España, 2008.
16. CARPIZO MCGREGOR, Jorge, et al., *Moral Pública y Libertad de Expresión*, Jus Res Pública, México, 2008.
17. CASTILLO SANDOVAL, Antonio, Apuntes de la clase Teoría Pedagógica, 16 y 18 de febrero de 2010, Posgrado Derecho, UNAM.
18. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, *Artículo 3º, fracción VII*, Secretaría de Gobernación, México, 2009.
19. CONTRERAS DOMINGO, José, *La autonomía del profesorado*, Ed. Morata, España, 1997, Colección Pedagogía.
20. CORREAS, Oscar, *Metodología Jurídica II Los saberes y las prácticas de los abogados*, México, Fontamara, 2006, colección Argumentos.
21. CRUZ RAMÍREZ, José, *Química del pensamiento*, segunda edición, Ed. Orión, Colección Nueva Ciencia, México, 2001.
22. DESCAMPS, Marc-Alain, *El lenguaje del cuerpo y la comunicación corporal*, Ediciones Deusto, Bilbao España, 1993.
23. DEWEY, John, *Democracia y Educación, Introducción a la Filosofía*, Madrid, Morata, 1995.
24. DÍAZ BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo Una Interpretación constructivista*, 2ºed., México, Ed. McGraw-Hill, 2002.
25. DICCIONARIO DE FILOSOFÍA, Tomo II L-Z, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1971.
26. DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO DE EDUCACIÓN ESPECIAL, Diagonal Santillana, Madrid, 1985, Tomo P-Z.
27. EGGEN, Paul D. y Kauchak, Donald P., *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos y desarrollo de habilidades del pensamiento*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001.
28. FERNÁNDEZ, Adalberto, Texto Inédito, GRUPO CIFO C 1997.
29. FERNÁNDEZ RUÍZ, Jorge, *Teoría de juegos, su aplicación en economía*, segunda edición, Colegio de México, México, 2010.

30. FIX ZAMUDIO, Héctor, *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y en Latinoamérica*, p. 375; En antología de estudios sobre la enseñanza del derecho, UNAM-IIJ, México, 1976; Docencia en las facultades de derecho, ensayos sobre metodología, docencia e investigación, México, UNAM, 1981.
31. FIX ZAMUDIO, Héctor, *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, 14ª edición, México. 2007.
32. FUNDACIÓN EDUCA MÉXICO A. C., *Congreso Anual 2008, Módulo 2. Dinámica de Grupos*, EDUCA, México, 2008.
32. G. NÉRICI, Imídeo, *Hacia una didáctica general dinámica*, cuarta edición, Buenos Aires, Ed. Kapeluz, Biblioteca de Cultura pedagógica, 1969.
33. GACETA UNIVERSITARIA de 21 de septiembre de 2009, número 4,187, expresión tomada del mensaje del Señor Rector de la UNAM, José Narro.
34. GAGNÉ, Robert M. y Leslie J. Briggs, *La planificación de la enseñanza Sus principios*, México, Trillas, 2002.
35. GARCÍA, Julieta, frase pronunciada durante la 8ava. Sesión del Seminario Sistemas Educativos Abiertos y Educación a Distancia, impartida en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia CUAED en la UNAM, el 17 de noviembre de 2010.
36. GIMENO SACRISTÁN, José, *Tecnología y educación ¿Qué hay de nuevo?*, Editorial Morata, Madrid, 2008.
37. GÓNGORA PIMENTEL, GENARO. *La suspensión en materia administrativa*, octava edición, Editorial Porrúa, México, 2004.
38. GONZÁLEZ COVARRUBIAS, María de la Luz, *Apuntes de la clase Técnicas de la Enseñanza del Derecho II*, 10 de noviembre 2010, Posgrado Derecho, UNAM.
39. GONZÁLEZ GARZA, Ana María, *El enfoque centrado en la persona*, Trillas, 2008.
40. HERNÁNDEZ ANGARITA, Orlando, *Manual para la detección del delincuente y sospechoso Leyendo el lenguaje corporal*, seguridad y defensa.com, Colección Seguridad y Defensa, 19, Argentina, 2007.

41. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, Ed. Paidós Educador, México, 2006.
42. HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, Ed. Paidós Educador, México, 2004.
43. HERNÁNDEZ, Fernando y Sancho, Juana María, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Editorial Paidós, Barcelona, 1993.
44. HERNÁNDEZ, María del Pilar. *Didáctica aplicada al derecho*, Editorial Porrúa y UNAM, México, 2008.
45. HUIZINGA, Johan, *Homo ludens*, séptima reimpresión, Emecé Editores, España, 2008.
46. IBARRA, Luz María, *Aprende fácilmente con tus imágenes, sonidos y sensaciones*, Garnik Ediciones, México, 2008.
47. IBARRA, Luz María, *Aprende mejor con gimnasia cerebral*, Garnik Ediciones, México, 2008.
48. JONES BEAU, Fly, et. al., *Estrategias para enseñar a aprender*, Editorial Aique, Buenos Aires, 1990.
49. LATAPÍ, Sarre, Pablo, *Finale prestissimo*, Fondo de Cultura Económica, 2009.
50. LÓPEZ DURÁN, Rosalío, *Metodología Jurídica*, segunda reimpresión, IURE editores, México, 2006.
51. MONROY FARÍAS, Miguel, et. al., *Psicología educativa*, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, 2009.
52. MORÁN OVIEDO, Porfirio, *Operatividad de la Didáctica*, 12ª edición, Gernika, Tomo 2, México, 2009.
53. MORÍN, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.
54. MOULY, George J., *Psicología para la enseñanza*, ed. tercera, Interamericana, México, 1978.

55. MUÑIZ RANGEL, María del Carmen, Guión de Trabajo y lecturas para el semestre 2011-1 en archivo de Word, Maestría en Derecho de la UNAM, agosto 2010.
56. MURCIO ACEVES, Rosángela, *Perfil del docente en la carrera de licenciatura en derecho en la Universidad Nacional Autónoma de México*, UNAM, México, 2002, Introducción.
57. N. COFER, Charles, *Motivación y emoción*, Editores Limusa, México, 1997.
58. PANSZA G., Margarita, et. al., *Operatividad de la didáctica*, 12va. Edición, Gernika, México, 2009.
59. PENAGOS ARRECIS, Carlos Rolando, *Proyecto de investigación para elaborar una tesis en derecho*, en Raquel S. Contreras López y Santiago Campos, Gonzalo (coord.), *El legado de un jurista Estudios en homenaje a Don Ernesto Gutiérrez y González*, México, Ed. Porrúa, 2008.
60. PERKINS, David, *La escuela inteligente*, Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Ed. Gedisa, Barcelona, 1997.
61. PLATÓN, *Apología de Sócrates*, Visión libros, España, 1980.
62. PLATÓN, *La República*, capítulo VII, Dirección General de Publicaciones UNAM, México, 1971.
63. POZO, Juan Ignacio, *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Ediciones Morata, Madrid, 1999.
64. RECASENS SICHES, Luis, *Direcciones Contemporáneas del Pensamiento Jurídico, la Filosofía del Derecho en el siglo XX*, Ediciones Coyoacán, México, 2007, Colección Derecho y Sociedad.
65. RODRÍGUEZ ESTRADA, Mauro, *Creatividad en los juegos y juguetes*, en Editorial Pax, México, 1995.
66. ROSS, Alf, *Sobre el derecho y la justicia*, (trad.) Genaro Carrió, Eudeba, Buenos Aires, 1997.
67. SAN AGUSTÍN, *La ciudad de dios*, Introducción de Francisco Montes de Oca, séptima edición, Porrúa, México, 1984.
68. SÁNCHEZ PICHARDO, Alberto C. *Los Medios de Impugnación en materia Administrativa*, Editorial Porrúa, México, 1997.

69. SANTIAGO NINO, Carlos. *Ética y Derechos Humanos. Un ensayo de fundamentación*, segunda edición ampliada y revisada, Buenos Aires, Editorial Astrea, 1989.
70. SANZ PINYOL, Gloria, *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*, Ed. Graó, España, 2005.
71. SASTRE, Genoveva y Moreno, Monserrat, *Descubrimiento y construcción de conocimientos*, Barcelona, Gedisa, 1999.
72. TYLER, Ralph W., *Principios básicos del currículo*, Ed. Troquel, Buenos Aires, 1973.
73. TZVI MEDIN, *Ortega y Gasset en la cultura hispanoamericana*, FCE, México, 1994.
74. UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO, *Desarrollo de habilidades para la enseñanza*, quinta edición, Ediciones INITE DE LA UNITEC, Especialidad en docencia, México, 2006.
75. UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE MÉXICO, *Marco conceptual para la práctica docente*, Ediciones INITE DE LA UNITEC, México, 2002.
76. VIGOTSKY, Lev, *Zona de desarrollo próximo: Una nueva aproximación*, Joao B. Araujo y Clifton B. Chadwick, La teoría de Piaget en: *El niño: Desarrollo y Proceso de construcción de conocimiento*, Antología, México, SEP/UPN, 1994.
77. VILLORO TORANZO, Miguel, *Metodología del trabajo Jurídico. Técnicas del Seminario de Derecho*, Ed. Limusa, México, 2003.
78. VOS SAVANT, Marilyn, *Gimnasia cerebral en acción*, Ed. EDAF, Madrid, España, 1999.
79. VYGOSTHY L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1999.
80. WITKER, Jorge y Larios, Rogelio, *Metodología Jurídica*, México, Editorial McGraw-Hill, Serie J. Enseñanza del derecho y material didáctico, número 17, 1997.
81. WOOD, Robert y Harry Tolley. *Ponga a prueba su inteligencia emocional Técnicas para aumentar su IE*, Ed. Gestión, España, 2004.

82. ZAPATA, Oscar, *Juego y aprendizaje escolar*, en Editorial Pax, México, 1989.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

1. BLOG UNI>ERSIA, Studium, *Universidad y Nuevas tecnologías*; Consultado el 20 de noviembre de 2009, en: <http://studium.universiablogs.net/un-nuevo-buscador-inteligente> y en: http://es.wikipedia.org/wiki/Wolfram_Alpha
2. CÁCERES NIETO, Enrique, *Psicología y constructivismo jurídico: Apuntes para una transición paradigmática interdisciplinaria*, Consultado el 1° de agosto de 2009, en <http://www.bibliojuridica.org/libros/1/359/3.pdf>
3. CERVERA MEDEL, Manuel, *FODA Un enfoque prospectivo*, Working Papers 9 Prospectiva Política, FCPyS, UNAM, México, 2008, p. 14; consultado el 30 de octubre del 2010, en: <http://bidi.politicas.unam.mx/semprospectiva/dinamicas/workingpapers/wp9.pdf>
4. CUAED-UNAM, Seminario Sistemas Educativos Abiertos y a Distancia, Sesión sexta consultado en: <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/videos/1570/%22formaci%C3%B3n-multimodal-en-la-universidad-aut%C3%B3noma-del-estado-de-morelos%22>
5. DELORS, Jacques, Informe a la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, *La educación encierra un tesoro*, Santillana Ediciones UNESCO, Compendio, Francia, 1996; Consultado el 19 de febrero de 2010 en: http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
6. GARCÍA ARGÜELLES, et. al., Ponencia: *El sistema de educación multimodal en la Universidad Veracruzana*, X Congreso Internacional de Universidad Veracruzana Investigación Educativa, Consultado el 10 de octubre de 2010, en:

http://www.uv.mx/SEA/interes/publica_SEA/documents/MultimodalCOMIE-Calderon_Garcia.pdf

7. GARDUÑO OCHOA, Raúl, *Prospectiva para todos Working Papers 1 Prospectiva Política*, FCPyS, UNAM, México, 2008, pp. 1 a 35; consultado el 15 de octubre del 2010, en: <http://ciid.politicas.unam.mx/semprospectiva/dinamicas/workingpapers/wp1.pdf>
8. GIL RENDÓN, Raymundo. *La enseñanza del derecho y los estudios de posgrado*, consultado 23/03/2009, Formato pdf, disponible en http://docs.google.com/Doc?id=dd2cnmzb_ofkf7f3gx&btr=EmailImport&pli=1
9. GIL RENDÓN, Raymundo. *La enseñanza del derecho y los estudios de posgrado*, consultado 23/03/2009, Formato pdf, disponible en http://docs.google.com/Doc?id=dd2cnmzb_ofkf7f3gx&btr=EmailImport&pli=1
10. GIL RENDÓN, Raymundo, Presentación de Microsoft Office Power Point 97-2003: *Metodología jurídica*, marzo de 2009, proporcionado en la Maestría en Derecho de la UNAM.
11. LANDON, Paul, *Entrevista a Paul E. Dennison, el creador de Edu-K*, 20/3/99, consultado el 16 de mayo de 2010, en: <http://memcel.com.ar/dennison.htm>
12. OCDE, *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*, Paidós-MEC, Madrid, 1991, consultado el 30 de octubre de 2010, en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110301A.PDF>
13. PORTILLA RENDÓN, B. Adriana, Presentación impresa de Microsoft Office Power Point: *Metodología para el estudio del derecho*, Diapositivas números 3 y 77, material proporcionado por la autora en febrero de 2010, en la Maestría en Derecho de la UNAM.
14. PORTILLA RENDÓN, B. Adriana, Presentación impresa de Microsoft Office Power Point: *El problema de la metodología del derecho*, diapositiva número 10, material proporcionado por la autora en febrero de 2010, en la Maestría en Derecho de la UNAM
15. PORTILLA RENDÓN, Beatriz Adriana, Presentación de Microsoft Office Power Point 97-2003: *La enseñanza por el método de caso*, 27 de abril de 2010.

16. TECNOSORD, Noticias e informaciones de la comunidad sorda e ILSES, Consultada el 23 de noviembre de 2009, en: <http://www.tecnosord.com/2007/11/09/secundaria-12-esta-en-programa-mundial-escuelas-innovadoras/>
17. VIVANCOS, Jordi, *Competencia Digital y ePedagogías*, Infoensino, 2009; consultado el 1 de octubre de 2010, en: <http://www.slideshare.net/jvivancos/e-pedagogia>