



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO

¿CUÁL ES EL MEJOR METODO PARA ENSEÑAR DERECHO?

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRO EN :

DERECHO

PRESENTA:

LIC. GABRIELA AGUADO ROMERO

DIRIGIDA POR:

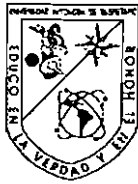
DR. CESAR AUGUSTO LACHIRA SAENZ

CENTRO UNIVERSITARIO
QUERETARO. QRO - MEX
2002

BIBLIOTECA CENTRAL UAQ
"ROBERTO RUIZ OBREGON"

No. Adm. 91067
No. Título _____
Clas. D340.17
A282C

BIBLIOTECA CENTRAL UAQ
"ROBERTO RUIZ OBREGÓN"



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Derecho
Maestría en Derecho

"Cual es el mejor método para enseñar Derecho"

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Derecho

Presenta:

Lic. Gabriela Aguado Romero

Dirigido por:

Dr. Cesar Augusto Lachira Saenz

SINODALES

Dr Cesar Augusto Lachira Saenz
Presidente

Mtro Agustín Alcocer Alcocer
Secretario

Mtro Jose Enrique Rivera Rodriguez
Vocal

Mtro Martha Elena Soto Obregon
Suplente

Lic Arturo Altamirano Alcocer
Suplente

Nombre y Firma
Mtro. Agustín Alcocer Alcocer

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Nombre y Firma
Dr. Sergio Quesada Aldana

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Abril del 2002
México



THESIS: WHAT IS THE BEST METHOD FOR TEACHING LAW?

The purpose of the pedagogic relationship is the teaching and learning of cultural contents, but this relationship faces a serious problem when applied in front of a class. The students are restless, they are not interested in the class, they are often absent, etc. The teacher wants to find the solution to this problem within the classroom, but overlooks the fact that the school is an institution. As a result of this, outside of the classroom there are actions, events and norms that are independent of the classroom and the individual in it. When the teacher attempts to possess all the necessary techniques for learning, he forgets to question the concepts concerning man, knowledge, etc. that are implicit in these techniques. School is "a whole, made up of socially established conventions which have become norms or principles rigidly applied in an impersonal manner." Institutionalism involves such rigid aspects as the classroom, the schedule and the use of time, and it is within this framework that pedagogic pursuits are carried out. The relationship between teacher and student is based on one teaching and the other learning. As a result, learning is limited to the classroom and becomes the memorization of the notions, concepts, principles and even procedures which are to be copied during the class or on exams. The learning the student is required to receive is determined through study plans and programs established in the school. But beyond the plans and programs mentioned, there are others that are encouraged within the classroom: these are the guidelines and models for social relations which are the implicit tasks of education. A law class should be taught from this viewpoint of the law. Therefore, it is necessary to make my student understand that in order to learn law, he must think; he himself must formulate solutions to different problems which in their entirety make up the law and situate it in the most exact social and historical dimension. The student must be provided with the elemental instruments to understand the law.

KEY WORDS: LAW, TEACHING (TO TEACH), METHOD, KNOWLEDGE.

RESUMEN.

TESIS: ¿ CUAL ES EL MEJOR METODO PARA ENSEÑAR EL DERECHO?

La relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos culturales, pero se enfrenta a un grave problema cuando se encuentra frente al salón de clases, los alumnos se encuentran inquietos, les falta interés en clase, dejan de asistir a ella, etc. El maestro por su parte quiere encontrar la solución a ese problema dentro de la misma aula, pero pierde de vista que la escuela es una institución y que como consecuencia de ello, en el pasar de la clase existen actos, acontecimientos, normas independientes a la misma aula y a los sujetos que en ella se encuentran. El maestro al pretender tener todas las técnicas necesarias para el aprendizaje, olvida cuestionar las concepciones sobre el hombre, el conocimiento, etc. que encuentra implícitas en esas técnicas. La escuela es un conjunto de convenciones que se establecen socialmente y que se han convertido en normas o principios que son aplicados con rigidez y en forma impersonal. El institucionalizo se encuadra en aspectos tan rígidos como lo es el salón de clases, el horario, el empleo del tiempo y es dentro de ese marco donde se lleva a cabo la labor pedagógica. La relación entre maestro y alumno estriba en que uno enseña y el otro aprende, por lo que el aprendizaje se reduce al salón de clases y se traduce en memorizaciones de las nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos que serán copiados dentro de la misma clase o en los exámenes. A través de los planes de estudio y programas establecidos en la escuela, se determina el aprendizaje que el alumno esta obligado a recibir, pero mas allá de los planes y programas señalados, existen otros de otro tipo que se promueven dentro del aula: son las pautas y modelos de relación social que se traducen en las tareas educativas implícitas. Desde este punto de vista del Derecho, se debe de dar una clase de derecho y por lo mismo es necesario hacer entender a mi alumno que para aprender derecho tiene que pensar, tiene que formularse el mismo soluciones a diferentes problemas que en conjunto encuadran lo que es el derecho, situándolo este en su mas adecuada dimensión histórica y social, proporcionándole los instrumentos elementales para que se entienda el derecho.

PALABRAS CLAVES: DERECHO, ENSEÑANZA, METODO, CONOCIMIENTO.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPITULO I.	
LA RELACIÓN PEDAGÓGICA	
1.1 ¿Cómo se transmiten los contenidos y su método?.....	9
1.2 Enseñanza y aprendizaje en profesores y alumnos.....	14
CAPITULO II.	
LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN ENSEÑANZA DEL DERECHO	
2.1 Enseñanza e investigación del derecho.....	16
2.2 Tipos de educación.....	19
2.3 El método.....	21
2.4 Tipos de métodos.....	24
2.4.1 Método Analítico.....	25
2.4.2 Método Sintético.....	25
2.4.3 Método Inductivo.....	25
2.4.4 Método Deductivo.....	26
2.4.5 Método Dialéctico- Materialista.....	28
2.4.6 Método Científico.....	27
2.4.7 Método Jurídico.....	39
2.4.8 Método Fenomenológico.....	39
CAPITULO III.	
TEORÍAS DEL APRENDIZAJE	
3.1 Teorías del aprendizaje.....	41
3.2 El condicionamiento clásico de Pavlov.....	43
3.3 El aprendizaje por ensayo y error en Thorndike.....	44
3.4 Otros principios del aprendizaje.....	46
3.5 El condicionamiento operante de Skinner.....	47
3.6 Las técnicas de modificación de conducta.....	49

3.7 Teorías del desarrollo cognitivo.....	50
3.8 La teoría de Gestalt.....	52
3.9 ¿Cuál es la concepción del hombre en la Gestalt?.....	55
3.10 El campo organismo – entorno.....	56
3.11 El principio de la autorregulación.....	56
3.12 La frontera contacto.....	57
3.13 El concepto ajuste creativo.....	59
3.14 La situación de urgencia y la situación terapéutica.....	60
3.15 La conciencia.....	61
3.16 La secuencia del contacto.....	62
3.16.1 El Precontacto.....	62
3.16.2 La Toma de Contacto.....	62
3.16.3 El Contacto Final.....	63
3.16.4 El Poscontacto.....	63
3.16.5 Ejemplo comentado de la Secuencia del Contacto.....	63
3.17 Las tres funciones del Self.....	65
3.18 Las diferentes perturbaciones del Self.....	66
3.19 Las pérdidas de la función - yo y sus consecuencias.....	67
3.20 La psicología cognitiva.....	72
3.21 Líneas de investigación.....	73
3.22 Vigotsk : la zona del desarrollo próximo.....	73
3.23 Piaget. La epistemología genética.....	74
3.24 Gagné: la teoría del aprendizaje.....	79
3.25 Las teorías de Bruner.....	81
3.26 Ausubel : el aprendizaje significativo.....	84
3.27 Los conceptos inclusores.....	85
3.28 Bandura, la teoría del aprendizaje social.....	88
3.29 Kelly. La teoría de los constructos personales.....	89
3.30 Otras aportaciones de la psicología cognitiva.....	91
3.31 La participación guiada de Rogoff.....	91
3.32 La enseñanza recíproca de Palincsar y Brown.....	92

INTRODUCCION.

Como maestro de derecho es necesario tener un ideal, siempre, de enseñar derecho de la mejor manera posible. Me parece que el maestro de derecho es y debe ser un forjador y removedor de conciencias. No se trata simplemente de dar una clase de derecho común y corriente, como cualquier maestro en una facultad de derecho lo haría, cumpliendo con el programa que se le ha establecido, no solo se ha de enseñar en el sentido clásico del término, no, eso para mí no sería ser maestro, ni mucho menos maestro de derecho; el derecho se debe sentir para hacerlo sentir, y digo el derecho tanto como la justicia que por naturaleza se siente y se intuye.

Sentir el derecho, en la dimensión más amplia del término, es posiblemente la tarea fundamental de auténtico jurista. Se trata de hacer que mi alumno piense, sacudirlo para que se tenga esa emoción por aprender el derecho. "Dicen que los libros se explican solos o no se explican; su razón está en su propia sustancia, sin embargo cuando un libro es el resultado de un ideal, es necesario explicarlo"¹ Precisamente porque nuestra disciplina posee una técnica vasta es que la emoción no debe ser jamás desplazada.

El derecho va más allá de ideas y conceptos rígidos, de toda posible organización y regulación, el derecho es primordialmente libertad y paz, el derecho es espíritu, es lo bueno, lo equitativo.

Por eso pienso que enseñar derecho es algo muy complejo y difícil que requiere olvidar a veces mil principios que encierran y sacrifican la verdadera libertad jurídica. Enseñar derecho tal vez sea ignorarlo todo y andar junto con el alumno el largo y noble camino de la búsqueda. Enseñar derecho tal vez sea buscar, infatigablemente la luz de la verdad justa quien solo encuentra quien desde el principio se encuentra dispuesto a sentir.

¹CARRANCA y Rivas Raúl. *El Arte del Derecho*. Magister Iuris 3ª Edición Porrúa, 1997. Pág. 9

tecnocrática y crítica y se hace una crítica a cada una de ellas y posteriormente se abordan los métodos de investigación.

El capítulo tercero se caracteriza por su aspecto psicológico es el más amplio de los cuatro capítulos, ya que se abordan las teorías del aprendizaje, y otras aportaciones de la psicología cognitiva.

Durante el desarrollo de este capítulo se podrán observar a los diferentes autores y su aportación.

·El capítulo IV enfoca un resumen analítico sobre las Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo con interpretación constructivista.

Tiene como propósito ofrecer al docente un conjunto de elementos conceptuales y de estrategias aplicables al trabajo en el aula.

Señalando entre sí la función Mediadora del docente. La postura constructivista en el aprendizaje significativo. La motivación y sus efectos en el Aprendizaje, Aprendizaje Cooperativo y Estrategias para el Aprendizaje Significativo y la Evaluación Constructivista.

El ofrecimiento de algunas fases teóricas y principios de aplicación sustentado a lo largo de la investigación realizados y cubiertos en esta obra. Serán de gran vitalidad al docente, de seguro permite inducir en una reflexión sobre su forma de pensar el acto educativo, así como con relación a su propia práctica docente.

CAPITULO I. LA RELACIÓN PEDAGÓGICA

1.1 ¿Cómo se transmiten los contenidos y su método?

La relación pedagógica tiene como propósito la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos culturales, pero se enfrenta a un grave problema cuando se encuentra frente al salón de clases, los alumnos se encuentran inquietos, les falta interés en clase, dejan de asistir a ella, etc. El maestro por su parte quiere encontrar la solución a ese problema dentro de la misma aula, pero pierde de vista que la escuela es una Institución y que como consecuencia de ello, en el pasar de la clase existen actos, acontecimientos, normas independientes a la misma aula y a los sujetos que en ella se encuentran.

El maestro al pretender tener todas las técnicas necesarias para el aprendizaje, olvida cuestionar las concepciones sobre el hombre, el conocimiento, etc. que encuentra implícitas en esas técnicas.

La escuela es "un conjunto de convenciones que se establecen socialmente y que se han convertido en normas o principios que son aplicados con rigidez y en forma impersonal"². El institucionalismo se encuadra en aspectos tan rígidos como lo es el salón de clases, el horario, el empleo del tiempo y es dentro de ese marco donde se lleva a cabo la labor pedagógica.

La relación entre maestro y alumno estriba en que uno enseña y el otro aprende, por lo que el aprendizaje se reduce al salón de clases y se traduce en memorizaciones de las nociones, conceptos, principios e inclusive procedimientos que serán copiados dentro de la misma clase o en los exámenes.

² PEREZ J. Esther Carolina: *Problemática General de la didáctica*. Ed Harla Mexico, 1997. Pag 43

El profesor realiza actividades que promuevan la retención memorística y la verificación , ejemplos de estas actividades: Copiar, responder a cuestionarios, repetir, imitar, exponer lo entendido de forma oral o por escrito.

La tecnología educativa se apoya en la concepción de que el aprendizaje es una modificación de la conducta; se interesa la conducta observable y particularizada, susceptible de ser provocada y controlada (objetiva), argumentando que sus procesos internos no son medible y por tanto no son controlables ; hace a un lado o desconoce la importancia de los procesos inconscientes de la conducta. "La enseñanza se centra en el reforzamiento de las conductas, y en consecuencia, en la programación de las circunstancias contingentes."³

Hay que considerar al aprendizaje como un proceso en espiral, las explicaciones, los cambios, son la base para otros nuevos, diferentes, cada vez mas complejos y profundos conocimientos y este aprendizaje no solo se tiene que ver individualmente, sino con una connotación social, ya que no podemos perder de vista que tanto el maestro como el alumno son seres sociales.

La acción del profesor realiza cambios significativos en los alumnos y en el mismo, el hecho de enseñar lo obliga a aprender, este aprendizaje se da a través de los propios alumnos.

Esto significa el cambio en las funciones que tienen asignadas inicialmente tanto los maestros como los alumnos. Este cambio de roles produce ansiedad, pero el precio de tener seguridad y tranquilidad nos lleva al bloqueo de la enseñanza y el aprendizaje.

2 Ibidem. Pag 67

El problema de la disciplina escolar hace evidente el autoritarismo que se encuentra latente en la escuela tradicional. El verbalismo, el formalismo, el detallismo, la mutilación de la curiosidad, el mercantilismo y la competencia, son mecanismos que promueven ese alineamiento en el que viven los estudiantes dentro de esa escuela.

El saber “se convierte en un medio de manejar arbitrariamente la realidad que puede ser conocida y modificada y a las personas que aspiran a obtenerlo”⁴ los alumnos se sitúan en los roles que la institución les otorga y el vínculo que se establece es de dependencia.

Esta dependencia aparece, de una forma más sutil en la comiente de la tecnología educativa, esta dependencia se manifiesta respecto de un maestro ausente físicamente o presente de manera simbólica en los recursos tecnológicos.

El vínculo de dependencia se relaciona con la noción de rol, estatus, y comunicación y tiene lugar en tanto no hay un operar entre sujetos.

La asunción u adjudicación de los roles que se da en las relaciones sociales y específicamente en las relaciones pedagógicas es la que crea la cohesión del grupo y los vínculos grupales.

En los roles que cada grupo asume se presentan contradicciones por el estereotipo que se da en ellos, es necesario conocer esta característica para poder penetrar en tal situación y poder transformar la relación pedagógica institucionalizada u disponer de un repertorio de nuevos roles.

⁴ Ibidem Pag 95

Cuando el vínculo de dependencia se transforme en un vínculo de cooperación, en ese momento se eliminará el problema de la interacción humana.

La creación de nuevos roles se va a enfrentar con una gran resistencia institucional, cada que se gana terreno frente a ella, posibilita el cambio de actitudes, se modifica el tipo de relaciones que se da dentro del salón de clases y posteriormente esto propiciara las condiciones para los cambios a nivel escolar y social.

El aprendizaje es el que dirige las acciones y participaciones, el profesor es un coordinador, orientador, observa la dinámica, pero este cambio implica que surjan dificultades y obstáculos como son los miedos de los estudiantes y profesores: los alumnos tienen la sensación de pérdida de tiempo y los profesores enfrentan angustia ante la poca estructuración de la clase, por el lento avance, el riesgo de mostrar su ignorancia ante los alumnos, la posible discusión, análisis, indagación que lleven a los alumnos a conclusiones equivocadas entre otras situaciones.

Pero el trabajo grupal da la oportunidad de encontrar sentimientos positivos al tener la oportunidad de pensar y trabajar al mismo tiempo que se viven tensiones y sufrimientos al enfrentar las contradicciones, los miedos, las ansiedades y los conflictos.

1.2 Enseñanza y aprendizaje en profesores y alumnos.

El profesor es considerado como un transmisor de conocimientos y su preocupación se dirige a disponer de los contenidos teóricos de su disciplina y de su instrumental que le ayuda a cumplir su función.

Las instituciones distribuyen los tiempos para la teoría por un lado y la práctica por otro, desvinculando los dos momentos, que en casos son hasta por maestros diferentes, y en ocasiones la práctica no se da.

Y así se da la división del trabajo, donde al profesor se le considera como un trabajador intelectual, y dejando una categoría de trabajo manual aparte, y donde los crecientes procesos de enajenación han disociado el pensar y el hacer.

En la escuela tradicional los contenidos se transmiten de forma verbalista, sobrecargadas de conceptos, principios y teorías y en la mayoría de los casos la tarea del alumno se traduce a la recepción. Hasta los procedimientos prácticos de la disciplina son teorizados, por lo que el conocimiento si se da será memorístico.

En la separación de los contenidos y la metodología, se presenta el problema de transmitir en muchas ocasiones conceptos ideológicos que pretendan dar sustento a las relaciones de la sociedad.

En el proceso de la educación "esta constituido fundamentalmente por el tipo de relaciones humanas entre individuos y entre grupos sociales, mediatizados por objetos, lenguajes, intereses económicos, conductas sociales y valores dentro de una organización social determinada."⁵

⁵ GUZMAN J Teodoro. *Proceso de la Educación*. 2ª Edición. Ed Estíng. Argentina, 1996 Pag 104

La metodología utilizada en la mayoría de las ocasiones por parte de los profesores es de transmisión y difícilmente se podrán con esto construir el conocimiento.

El termino PRAXIS se refiere a la actividad teórico - práctica del hombre en su vida cotidiana, tal es el núcleo de su conocimiento.

Esta PRAXIS llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos e igualmente a la validación del saber, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización permanente que constituye una vía efectiva para la conformación de la Ciencia de la Educación.

CAPITULO II.LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

2.1 ENSEÑANZA E INVESTIGACION DEL DERECHO.

“Enseñanza según la Real Academia Española, es la acción y efecto de enseñar, y también el sistema y método de dar instrucción.

Investigación es la pesquisa o averiguación que se hace de una materia para saber la verdad, el secreto u otra cosa.

Jurídico es lo que atañe al derecho o se ajusta a el.”⁶

Así pues, la enseñanza jurídica sería la acción de enseñar el derecho, y enseñar es simplemente instruir, doctrinar, amaestrar con reglas y preceptos.

Por su parte la investigación jurídica sería la pesquisa o averiguación que se hace sobre el derecho.

Dicho en otras palabras la enseñanza del derecho es la transmisión del conocimiento que engloban o que comprenden esta materia, y la investigación del derecho es la actividad que se realiza con el fin de analizar o averiguar todo lo relativo al fenómeno jurídico en sus diversas manifestaciones.

Las definiciones anteriores parten del significado que el diccionario de la Lengua Española da a los vocablos enseñanza , investigación y jurídico. Pero, para comprender su forma de operar dentro del mundo jurídico, ha de recurrirse al modo en que los propios juristas han contemplado su propia disciplina , de

⁶ ALPES.Diccionario de la Lengua Española. Ed Porrúa México, 1995. Pags. 18, 67 y 267

ahí que se haga necesario explicar que acepciones le han dado los juristas al vocablo derecho.

El derecho ha sido el vehículo o el instrumento para la ordenación de la vida social en sus diferentes manifestaciones. Por medio del derecho se prohíben o autorizan conductas, se crean instituciones, se fijan atribuciones a los funcionarios, se regulan las relaciones entre los países, se establecen reglas para las actividades comerciales, se fijan sanciones para los sujetos que incumplen las normas jurídicas, etc.

Para que se cumpla la función ordenadora, todas las sociedades han elaborado normas de diverso tipo que se plasman en ordenamientos, cuando las normas son jurídicas (Es decir, que el Estado vela por su cumplimiento) y no morales, religiosas o éticas, son el objeto y el contenido del derecho.

Todo lo que a ellas se refiere (a las Jurídicas) a sido plasmado por escrito o en la memoria de los hombres, recurriendo a vocablos que tienen, para los sujetos involucrados en el proceso de creación de las normas, de su fijación, de su interpretación o de su aplicación, un significado específico. Por decirlo de otra manera el derecho tiene un lenguaje propio.

“La enseñanza del derecho es pues la transmisión del conocimiento de las normas jurídicas que existen en una sociedad dada; de las opiniones de los juristas sobre las normas y los ordenamientos jurídicos; de las reflexiones de los juristas sobre los principios que inspiran esas normas; de la conducta de los entes sociales frente a las normas en su acatamiento o en su transgresión; del comportamiento de los órganos encargados de aplicar las normas, los cuales tienen encomendada esa misión en virtud de que otras normas se la atribuyeron;

de cómo ha sido el fenómeno jurídico en otros tiempos y lugares, y de cómo es en la actualidad, etc.”⁷

La investigación del derecho es, a su vez, la actividad encaminada a indagar, analizar, explicar como ha sido el fenómeno jurídico entendido en su mas amplia acepción; donde se ubica en la sociedad; cuales son sus fallas y como pueden corregirse; como opera en el contexto social; cual es su utilidad; de donde viene el derecho que se aplica en una sociedad determinada; como se crea; a quienes obliga; a cuales otros derechos se parece y de cuales se diferencia; como fue en el pasado remoto y como evoluciono, etc.

A lo largo de la historia del derecho las actividades de enseñanza e investigación se han realizado de diversos modos y su evolución muestra que siempre se han encontrado estrechamente vinculadas.

No son fenómenos que puedan ser estudiados o explicados a manera de compartimentos estancos; por el contrario, la enseñanza se nutre de la investigación, la cual a su vez es la base de la primera.

Con todo y ser modos de actuar diferenciados, no en todos los países se encuentran separados como actividades profesionales distintas, ya que en muchos lugares el profesor debe investigar sin que reciba una retribución aparte por esta tarea.

En México si constituyen actividades profesionales distintas, sin embargo es necesario que se generalice que el maestro en Derecho al mismo tiempo sea un investigador de la materia.

⁷ GONZALEZ María del Refugio *Enseñanza e Investigación del Derecho*.3ª Edición. Ed Porrúa Mexico 1996. Pag. 146.

2.2 TIPOS DE EDUCACION.

Es importante exponer los rasgos distintivos de los tres tipos de educación de los que básicamente son los más importantes:

Conservadora o Tradicional, Progresiva o Desarrollista Moderna y Reconstruccionista o Dialógica - Revolucionaria.

1.- Educación Conservadora o Tradicionalista:

El profesor asume una actitud autoritaria y antireformista, su clase es magistral, ausente de diálogo. "El alumno permanece pasivo durante el curso, ya que su calidad de recipiente le obliga a ser incapaz de formarse un sentido crítico de cuanto le rodea, sin cuestionar en lo mas mínimo el mundo de su tiempo"⁸. El método didáctico es autoritario- vertical. El valor fundamental reside en la disciplina. La carencia de objetivos se refleja en una dependencia del maestro, determinando que los sistemas de evaluación resulten subjetivos e injustos, partiendo del principio de la pasividad del educando y la repetición durante los exámenes en forma oral y memorista de los conceptos escuchados en clase.

2.- Educación Progresista o Desarrollista Moderna:

Se caracteriza por el uso de métodos que permiten la actividad y participación del alumno, el cual se adapta mas dinámicamente al mundo, lo juzga y se forma una idea mayor, ya que el profesor lo guía, le dirige y auxilia a que configure sus propias conclusiones, conservándose sin embargo, ciertos rasgos de autoritarismo del sistema tradicional clásico.

⁸ CAMPOS Chacon Sergio Alberto *Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica* 2ª Edición, Ed Cárdenas Barcelona España 1995, pag.53

El alumno permanece sumido en una actitud individualista. Como técnicas de enseñanza operan los audiovisuales.

3.- Educación Reconstruccionista o Dialógica - Revolucionaria:

En este tipo, el profesor cuestiona junto con el alumno el sistema social para influir en él y transformarlo constantemente, a raíz de la plena igualdad entre educando y educador, el cual propone soluciones alternativas, precisamente por la amplia discusión de los problemas contemporáneos.

Esto ayuda a formar un ser crítico con capacidad para juzgar y proponer soluciones, desligadas de cualquier individualismo, pues la solidaridad social que adquiere el estudiante le impulsa a mantener estrecho contacto con la realidad social, frente a la cual ya no es una cosa, sino un ser crítico, actuante y comprometido.

En las universidades estatales, desafortunadamente funciona como regla general el primer tipo de educación, atemperando con rasgos del progresista o Desarrollista moderno; todo lo cual produce que el sentido crítico del estudiante de profesional permanezca sumido en un letargo de graves consecuencias sociales, ante la misión en las labores de investigación.

2.3 EL METODO.

El estudio del derecho siempre debe tener presente que el conflicto jurídico o la consulta sencilla, están vinculados estrechamente a distintas ramas del orden jurídico: de ahí la importancia de centrarlo con la mayor precisión posible; esto es diagnosticarlo. Sin duda que la delimitación del problema reviste el punto de mayor trascendencia toda vez que, su desarrollo, tratamiento y resolución, constituye un efecto lógico, pues debe estructurarse todo un esquema de trabajo, que en ocasiones solo es mental, cuando el problema es sencillo, y en otras exige un tratamiento meticuloso, en cuyo caso nada o casi nada, debe escapar al abogado. El abogado debe anticiparse a la mayor parte de los problemas.

Todo ello implica el cumplimiento de ciertos y bien determinados pasos; es decir, seguir estrictamente un método.

"Esta palabra tiene su origen en las raíces griegas MHETA que significa "mas allá" y HODOS, "camino". Literalmente significa ruta o camino. En general es todo proceder ordenado y sujeto a ciertos principios o normas para llegar de una manera segura a un fin u objetivo que de antemano se ha determinado."⁹

"Pardinas define el método como una sucesión de pasos que debemos dar para descubrir nuevos conocimientos o en otras palabras, para comprobar o disprobar hipótesis que explican o predicen conductas de fenómenos desconocidos hasta el momento. Por otro lado el método es la materia de estudio de la metodología."¹⁰

Villoro Toranzo afirma que la Metodología General es la disciplina que estudia los métodos comunes a todos los trabajos científicos. Por ello cada

⁹ESPASA CALPE. *Diccionario Enciclopédico* Ed Espasa - Calpe Argentina 1995 Pag 365

¹⁰ CAMPOS Chacón. Sergio Alberto. *Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica* 2ª Edición Ed Cárdenas. Barcelona España, 1995. Pag. 117

ciencia tiene un método privativo auxiliándose en la búsqueda incansable e infinita de nuevos conocimientos, en razón de lo cual, la sociología, la medicina, antropología y demás ciencias emplean los métodos y técnicas acordes a sus objetivos.

"Lasso de la Vega extiende el concepto de la metodología, en cuanto que le otorga la calidad de ciencia que estudia las formas del pensamiento, en particular ocupándose de la investigación de los métodos generales empleados tanto en la ciencia, como en la filosofía —análisis, síntesis, deducción, inducción, etc.— y en especial a un orden determinado de materias, subdivisiones y ramas específicas de ellas. "el estudio del método pertenece a la lógica y mas especialmente a la lógica aplicada"¹¹

"Quien no realice sus investigaciones sin seguir un método, fracasara irremediamente. El éxito de cualquier investigación reside en el cumplimiento estricto y riguroso de las etapas del método; en otras palabras, trabajo sin método es igual a resultados difusos, esfuerzo, tiempo, recursos y animo desperdiciados: resultados negativos. Empezar de nuevo. Trabajo metódico: objetivos concretos; resultados positivos; planteamientos de nuevas perspectivas de investigación para trabajos mas elevados."¹²

Esto no quiere decir que si no se demuestran las hipótesis y el resultado es negativo, se halla fracasado; al contrario, demuestra que el método permitió precisamente, llegar al convencimiento honesto de que las hipótesis eran falsas, y en vía de consecuencia, determina plantear nuevas hipótesis para iniciar el proceso de comprobación de las mismas. El método es autocorrectivo en si mismo, ya que según los resultados sabemos si debemos corregir o no nuestros procedimientos.

¹¹ YUREN Camarena, María Teresa. *El Método*. 2ª Edición. Ed Harla. México, 1998. Pag. 85.

¹² GEYMONAT. *El pensamiento Científico*. 3ª Edición. Ed Porrúa. México. 1995. Pag. 119.

Trabajar con método permite a las inteligencias llegar con mas prontitud y seguridad a un máximo relativo del conocimiento de la verdad.

Descartes afirma: mejor que buscar la verdad sin método es no pensar nunca en ella, porque los estudiosos desordenados y las meditaciones oscuras turban las luces mentales de la razón y ciegan la inteligencia.

De ahí que el método, al igual que la ciencia, implica tanto orden como proceso, concatenados, racional y lógicamente. "Por racionalidad en sentido científico entendemos aquella actividad característica del hombre que le impulsa a construir racionios cada vez mas controlados en todas sus relaciones."¹³

Como efecto de esta racionalidad, necesaria y objetiva, el método hace uso pleno de la lógica y la lógica aplicada tiene en su objeto de estudio al método en si mismo.

Por tanto comprende toda una gama de procedimientos que le permiten descubrir como existen los procesos del universo, encontrando sus conexiones internas y externas, llevando a generalizar y profundizar los conocimientos, para demostrarlos rigurosamente, para comprobarlos en los experimentos y para utilizarlos prácticamente a través de sus aplicaciones tecnológicas.

¹³Ibidem

2.4 TIPOS DE METODOS.

Abarcando las diversas exposiciones sobre el método y previo a la conclusión a la que llegaremos de ¿cuál será el mejor método para enseñar el derecho?, haremos un análisis de los tipos de métodos mas usuales.

Una característica esencial del conocimiento científico es que se obtiene a través de un metodo, y que el método es la derivación de la razón o expresión de la racionalidad del hombre. La racionalidad del método científico es, en parte, la logica general tácita o explícitamente empleada para dar valor a los méritos de una investigación¹⁴.

Los métodos como expresión de racionalidad van a depender de la epistemología que utilice el investigador frente al proceso de construcción de conocimientos científicos. La ciencia es una reflexión teórica sobre un hecho de la realidad, lo cual lleva al científico a la construcción de conocimientos sobre éste.

Estas elaboraciones no se consideran las unicas y validas para hablar de la realidad, sino que de acuerdo con las transformaciones de la misma, los conocimientos sobre ésta no pueden cosificarse, y deben estar en una reconstrucción que permita dar cuenta de que y cómo se construye sobre la realidad, lo que impide que las construcciones se consoliden como las únicas que hablan científicamente de la realidad , y en donde la ciencia no se da en explicaciones elaboradas, sino en reflexiones que teórica y epistemológicamente se destruyen y construyen de acuerdo necesariamente con lo que los hombres van conformando en su actividad como realidad.

¹⁴ Alcida Plascencia Moro *Metodología de la Investigación histórica*. La Habana. Ed Pueblo y Educación 1990 p 43

Es por ello que es difícil circuncibir a las ciencias a una metodología que se reduce y estanca en la aplicación de un método que se denomina científico, validado extensamente por la comunidad científica tradicional.

2.4.1 Método Analítico:

Es aquel que distingue las partes de un todo y procede a la revisión ordenada de cada uno de esos elementos por separado. Analizar significa observar y penetrar en cada una de las partes de un objeto que se considera como unidad.

Trata de descubrir y construir los objetos de conocimiento dividiendo la realidad en sus partes más elementales. Se parcializa y segmenta el objeto de investigación de lo más simple a lo más complejo.

2.4.2 Método Sintético:

Consiste en reunir los diversos elementos que se habían analizado anteriormente. En general, análisis y síntesis son dos fases complementarias en el método aplicable a cualquier ciencia.

Busca solo la unión de las partes que el analista separa, incorporando una idea de totalidad relativa al proceso de investigación.

La unión de los métodos analítico y sintético es conveniente en una investigación, pues son correlativos como deducción – inducción. Estos métodos son útiles al jurista y abogado.

2.4.3 Método Inductivo:

Es el proceso mental que trata de obtener una ley universal, partiendo del análisis de los casos singulares

2.4.4 Método Deductivo:

Es el proceso inverso a la inducción. Es el raciocinio que consiste en obtener conclusiones particulares a partir de una ley universal. En ello coincide con el sintético.

La deducción es un razonamiento que va de lo general a lo particular. Se ejemplifica con el siguiente silogismo:

- Todos los hombres son mortales (verdadero)
- Socrates, es hombre (verdadero)
- Luego, Sócrates es mortal (verdadero)

Por su parte, el razonamiento inductivo, a la inversa del deductivo, va de lo particular a lo general. Se ejemplifica con el siguiente silogismo:

- El cobre se dilata con el calor (verdadero)
- La plata se dilata con el calor (verdadero)
- El oro se dilata con el calor (verdadero)
- Luego, Todos los metales se dilatan con el calor (verdadero)

Estos razonamientos metódicos tienen aplicación relativa con el campo del derecho. El inductivo es aplicable a las investigaciones jurídicas, formalistas o dogmáticas (objeto-sujeto), mientras que el deductivo es aplicable a las investigaciones jurídicas o empíricas o sociológicas¹⁵.

2.4.5 Método Dialéctico- Materialista:

Esencialmente es el instrumento que sirve como guía para la concepción materialista del universo, interpretándolo en su desarrollo a fin de estudiar y

¹⁵ WITKER Jorge. *Metodología de la enseñanza del derecho*. Ed Temis, Mexico p 59, 1987

transformar la realidad en la que definitivamente se encuentra el derecho como parte de la superestructura social y efecto del modo de producción respectivo.

La dialéctica se define como la ciencia de las leyes generales del movimiento y del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento, la ciencia de la concatenación universal de todos los fenómenos que existen en el mundo.

Y precisamente por eso es opuesta a toda metafísica.

En este conjunto de leyes generales se ubica la relación interna entre la dialéctica, la lógica y la teoría del conocimiento, de las que no podemos desprender un límite específico y concreto de cada una de ellas, pues implicaría incurrir en el subjetivismo de que subsisten una con independencia de las otras, de donde, el método dialéctico exige el conocimiento real del derecho situado en una infinita vinculación de procesos económicos, sociales y políticos, que a su vez se presentan como eslabones de todo cuanto existe por lo que a la conducta del hombre se refiere.

2.4.6 Método Científico:

El método científico no incluye solamente leyes, modelos e hipótesis, sino también todo un sistema de categorías y conceptos.

Este método se caracteriza por estrecha unidad entre la teoría y el método. Es el medio para alcanzar un objetivo determinado, procedimiento para ordenar la actividad.

Desde el punto de vista filosófico , el método es la manera de reproducir en el pensar el objeto que se estudia.

El método es objetivo y apropiado si corresponde al objeto que se estudia. El método universal de conocimiento es la dialéctica materialista y sirve de base a los métodos de las ciencias particulares. En la base de todos los métodos se encuentran las leyes objetivas de la realidad.

Existen métodos especiales de las ciencias concretas por cuanto estudian sus objetivos específicos.

El método científico esta constituido por principios, leyes y categorías, de aquí su estrecha unidad con la teoría y tiende a la elaboración de hipótesis y modelos. La hipótesis y los modelos son explicativos e incluyen el criterio de la predicción. El método dialéctico científico se halla contrapuesto a la dialéctica idealista y la metafísica.

Es importante señalar que por "método científico" entiendo la suma de los principios teóricos, de las reglas de conducta y, de las operaciones mentales y manuales que usaron en el pasado y hoy siguen usando los hombres de ciencia para generar nuevos conocimientos científicos. Creo que los principales esquemas propuestos sobre este método a través de la historia pueden clasificarse en las siguientes cuatro categorías:

1) *Método inductivo-deductivo.* Para los proponentes de este esquema la ciencia se inicia con observaciones individuales, a partir de las cuales se plantean generalizaciones cuyo contenido rebasa el de los hechos inicialmente observados. Las generalizaciones permiten hacer predicciones cuya confirmación las refuerza y cuyo fracaso las debilita y puede obligar a modificarlas o hasta rechazarlas. El método inductivo-deductivo acepta la existencia de una realidad externa y postula la capacidad del hombre para percibirla a través de sus sentidos y entenderla por medio de su inteligencia.

para muchos partidarios de este esquema, también nos permite explotarla en nuestro beneficio. Pertenecen a este grupo Aristóteles y sus comentaristas medievales, Francis Bacon, Galileo, Newton, Locke, Herschel, Mill, los empiristas, los positivistas lógicos, los operacionistas y los científicos contemporáneos en general.

2) *Método a priori-deductivo*. De acuerdo con este esquema, el conocimiento científico se adquiere por medio de la captura mental de una serie de principios generales, a partir de los cuales se deducen sus instancias particulares, que pueden o no ser demostradas objetivamente. Estos principios generales pueden provenir de Dios o bien poseer una existencia ideal, pero en ambos casos son invariables y eternos. Entre los pensadores que han militado en este grupo se encuentran Pitágoras, Platón, Arquímedes, Descartes, Leibniz, Berkeley, Kant (con reservas) y Eddington, los idealistas y la mayor parte de los racionalistas.

3) *Método hipotético-deductivo*. En este grupo caben todos los científicos y filósofos de la ciencia que han postulado la participación inicial de elementos teóricos o hipótesis en la investigación científica, que anteceden y determinan a las observaciones. De acuerdo con este grupo, la ciencia se inicia con conceptos no derivados de la experiencia del mundo que está "ahí afuera", sino postulados en forma de hipótesis por el investigador, por medio de su intuición. Además de generar tales conjeturas posibles sobre la realidad, el científico las pone a prueba, o sea que las confronta con la naturaleza por medio de observaciones y/o experimentos. En este esquema del método científico la inducción no desempeña ningún papel; de hecho es evitada conscientemente por muchos de los miembros de este grupo. Aquí se encuentran Hume, Whewell, Kant (con reservas), Popper, Medawar, Eccles y otros (no muchos) científicos y filósofos contemporáneos.

4) *No hay tal método*. Dentro del grupo de pensadores que niegan la existencia de un método científico podemos distinguir dos tendencias: por un lado, están los que afirman que el estudio histórico nunca ha revelado un grupo de reglas teóricas o prácticas seguidas por la mayoría de los investigadores en

sus trabajos, sino todo lo contrario; por el otro lado, se encuentran los que señalan que si bien en el pasado pudo haber habido un método científico, su ausencia actual se debe al crecimiento progresivo y a la variedad de las ciencias, lo que ha determinado que hoy existan no uno sino muchos métodos científicos. El mejor y más sobresaliente miembro de la primera tendencia es Feyerabend, mientras que en la segunda se encuentran varios de los biólogos teóricos, como Ayala, Dobshansky y Mayr, así como algunos de los racionalistas contemporáneos.

En forma igualmente breve, a continuación voy a hacer un análisis crítico de cada uno de los cuatro grupos genéricos de métodos científicos señalados arriba, aunque sólo sea para indicar en forma somera algunas tendencias filosóficas relevantes.

En relación con el *método inductivo-deductivo*, conviene considerar a los tres postulados del inductivismo, que son: 1) la ciencia se inicia con la observación de los hechos; 2) tal observación es confiable y con ella se puede construir el conocimiento científico, y 3) éste se genera por inducción, a partir de los enunciados observacionales. Comentaré en ese orden cada uno de los tres postulados.

1) *La ciencia se inicia con la observación de los hechos.* Para el inductivista es fundamental que la percepción de los fenómenos sea objetiva, es decir, que esté libre de sesgos o parcialidades introducidas por la personalidad, experiencia o intereses del observador. Un corolario de este postulado es que diferentes investigadores colocados en las mismas circunstancias deben hacer las mismas observaciones. Sin embargo en la realidad ninguno de estos dos requerimientos se cumplen, pues no todos vemos lo mismo cuando miramos un objeto, y la capacidad de los sentidos del científico para registrar distintos tipos de fenómenos varía no sólo con su experiencia y educación, sino que depende de manera primaria de sus conceptos e ideas preconcebidas. Pero además, se ha insistido en que la ciencia no se inicia con la observación de los hechos

porque primero debe decidirse cuáles hechos vamos a observar, por qué los vamos a observar y cómo los vamos a observar.

2) *La observación científica es confiable.* Existen tres factores que restringen el otorgamiento de confianza ilimitada a la observación científica: *i)* el nivel (le desarrollo del campo específico al que se pretende incorporar el nuevo conocimiento, que si es muy primitivo garantiza una vida media muy breve a la información reciente, por la sencilla razón de que muy pronto vendrá otra más precisa o diferente a sustituirla; *ii)* la moda científica del momento, un factor muy complejo pero no por eso menos real, que determina (a veces dolosamente) si la observación reportada se incorpora o no al *corpus* aceptado oficialmente por el "colegio invisible" relevante; *iii)* la existencia del fraude científico que, aunque excepcional, socava la confianza ciega en la observación científica. Sin embargo, con las reservas mencionadas, concluyo que la observación científica es confiable dentro de ciertos límites. Pero dada la naturaleza del conocimiento ésta no es una propiedad absoluta, permanente y ni siquiera muy importante. Es cierto que, cuando hablamos o escribimos, los científicos tenemos el interés común de decir "el menor número posible de mentiras por minuto". Pero también tenemos conciencia de que nuestras observaciones no son perfectas y que con mejores métodos seguramente las podremos hacer más precisas.

3) *El problema de la inducción.* En 1748 el filósofo escocés David Hume publicó su libro *An inquiry concerning human understanding (Un examen del entendimiento humano)* en donde demuestra que la creencia de que con base en experiencias previas es posible utilizar el presente para predecir el futuro es lógicamente insostenible. Esta conclusión afectó en forma grave al pensamiento científico, en vista de que tanto la causalidad como la inducción resultan ser operaciones sin fundamento lógico, y ambas son fundamentales para la ciencia. El propio Hume se dio cuenta de que sus ideas iban en contra del sentido común y de creencias intuitivas universales, determinantes de la mayor parte de sus actos y pensamientos cotidianos; sin embargo, aunque lo intentó seriamente, no encontró argumentos en contra de la lógica inexorable de su

pensamiento, y lo mismo ha sucedido desde entonces hasta nuestros días con la mayoría de los filósofos que han intentado reivindicar a la inducción como una operación lógicamente legítima.

¿Cuál es la posición actual del *método inductivo-deductivo*? Desde luego, entre el público no profesional de la ciencia, así como entre la gran mayoría de los científicos, la idea más generalizada de cómo se hace la ciencia es la siguiente: existe un mundo exterior histórico y real, cuyo conocimiento es el objetivo de la investigación científica; los hombres de ciencia invierten su tiempo en la observación cuidadosa de ese mundo, anotando absolutamente todo lo que registran con sus sentidos. Poco a poco, de este noble esfuerzo irán surgiendo los principios generales que explican los hechos registrados y que además nos permitirán predecir gran parte de la majestuosa totalidad de la naturaleza. En cambio, para la mayor parte de los filósofos y para unos cuantos hombres de ciencia (ciertamente, de muy alto nivel), la objeción de Hume es válida e impide aceptar a la inducción como parte del método científico. Recientemente Harold Himsforth, un médico inglés con antiguo, sólido y bien ganado prestigio como profesor e investigador biomédico, publicó un librito (apenas tiene 99 breves páginas) con el título *Conocimiento científico y pensamiento filosófico (Scientific Knowledge and Philosophic Thought)*, en el que se pregunta si las proposiciones con estructura lógica impecable son necesariamente válidas, aun cuando contradigan a la experiencia derivada directamente de la realidad.

Himsforth acepta que en su rechazo de la inducción, la lógica de Hume es irrefutable, pero se pregunta si la solución al problema no estará más bien en las premisas del planteamiento. Cuando Hume considera que el curso de la naturaleza puede cambiar, sólo está tomando en cuenta una de las dos alternativas posibles; la otra es que el curso de la naturaleza no cambie. Himsforth señala:

Por lo tanto, según empecemos por la proposición de que el curso de la naturaleza puede cambiar, o por la proposición de que puede no cambiar, la lógica nos llevará inexorablemente a conclusiones diametralmente opuestas. Si optamos por la primera de estas proposiciones nos veremos obligados, como Hume, a concluir que es imposible razonar del pasado al presente y que nuestra creencia en la causalidad está equivocada. En cambio, si optamos por la segunda proposición, nos veremos inclinados con la misma fuerza a concluir qué sí es posible razonar de esa manera y que nuestra creencia en causa y efecto está completamente justificada. Según la proposición de que se parta, ambas conclusiones son igualmente lógicas. Por lo tanto, es imposible decidir entre ellas en esa base.

El criterio que Himsworth propone para decidir si la naturaleza es o no regular no es lógico sino experimental; después de señalar que cualquier alteración en el curso regular de la naturaleza sería un hecho observable, cita el ejemplo siguiente:

Si arrojó una piedra al aire espero, con base en experiencias previas, que tarde o temprano, caiga al suelo. Sin embargo, si la fuerza de la gravedad se suspendiera, la piedra no caería sino que continuaría su viaje hacia el espacio exterior... Sin embargo, esto da una imagen totalmente inadecuada de lo que pasaría si cesara la fuerza gravitacional. El efecto no se limitaría a ninguna clase particular de objetos. Todo lo que tiene peso se vería afectado; por ejemplo, este planeta ya no sería capaz de retener su atmósfera. Como resultado, todos los organismos vivos que dependen del aire para respirar morirían, y no quedaría nadie para experimentar algo. Por lo tanto, el hecho de que hay, haya tales criaturas vivas significa que mientras han existido, la gravedad ha estado operando; además, que mientras continúen existiendo la gravedad no cesará de operar.

El problema de la inducción parece centrarse en la posibilidad de que la regularidad de la naturaleza se suspenda; naturalmente, todos reconocemos la

casí infinita variabilidad del mundo exterior, junto con nuestra inmensa versatilidad interior, pero también tenemos conciencia de que tales oscilaciones ocurren dentro de rangos de tolerancia bien definidos. Las violaciones a las leyes naturales no se refieren a la aparición de diferencias cuantitativas o cualitativas dentro del mismo tipo, género o especie, sino a la ocurrencia de un episodio que viola los mandatos aceptables dentro del orden definido. En última instancia, el problema es que puestos ante la alternativa de una posibilidad lógica y su ocurrencia real, Hume le da más peso a la primera mientras que Himsworth se inclina por la segunda. Mi conclusión es que aunque Hume pensó que estaba determinando los límites del conocimiento humano, lo que en realidad demostró fueron las limitaciones del pensamiento abstracto, por más lógico que sea, como instrumento para avanzar el conocimiento de la realidad.

Respecto al *método a priori-deductivo*, en realidad tiene dos vertientes distintas: la platónica o cartesiana y la kantiana. La vertiente cartesiana postula que por medio de la razón es posible establecer los principios más generales que regulan la naturaleza y a partir de ellos deducir a la realidad; en cambio, la vertiente kantiana sostiene que la razón pura es incapaz de alcanzar conocimiento alguno sobre el mundo exterior y que se requiere de la experiencia de nuestros sentidos, pero que esta experiencia sólo la conocemos después de que ha sido elaborada y estructurada por medio de los imperativos categóricos (realmente, *categorías imperativas*). Además, la vertiente kantiana afirma que la verdadera realidad nos está vedada, ya que lo único que percibimos de ella son las sensaciones que estimula en nuestros órganos de los sentidos, si tuviéramos otros órganos sensoriales, capaces de percibir propiedades distintas del mundo exterior, nuestra imagen de la realidad sería muy diferente, pero ella seguiría siendo la misma, y también seguiría siendo inalcanzable. A pesar de que las dos vertientes del *método a priori-deductivo* son tan distintas, ambas postulan que nuestro contacto con el mundo exterior no es directo sino que ocurre a través de estructuras previamente establecidas (o sea, *a priori*), en el primer caso por la razón pura y en el segundo caso por la razón crítica.

El destino histórico de estas dos vertientes ha sido interesante; por un lado, el mismo Descartes se dio cuenta de que la deducción de la naturaleza, a partir de sus principios generales *a priori*, no lo llevaba muy lejos y pronto se vio obligado a echar mano de otros elementos empíricos, como el análisis geométrico de problemas ópticos, el uso de analogías, hipótesis y modelos, y hasta la práctica personal de disecciones (transformándose en otro preclaro ejemplo de que para conocer el método científico no hay que prestar atención a lo que los investigadores dicen que hacen, sino a lo que realmente hacen); por el otro lado, gracias a metamorfosis más o menos sutiles, los 12 imperativos categóricos kantianos originales se incorporaron a la psicología del siglo XIX y muchos de ellos sobreviven hasta hoy, protegidos por diferentes disfraces, como las "nociones psicológicas de tiempo y espacio", o los conceptos de causalidad, reciprocidad, posibilidad, existencia y otros.

El *método hipotético-deductivo* postula que el investigador se asoma a la naturaleza bien provisto de ideas acerca de lo que espera encontrar, portando un esquema preliminar (pero no por eso simple) de la realidad; en otras palabras, la ciencia se inicia con problemas, que son el resultado de las discrepancias entre las expectativas del científico y lo que se encuentra en la realidad. La ciencia empieza en el momento en que la estructura hipotéticamente anticipada de un segmento de la naturaleza no corresponde a ella. Pues bien, una de las objeciones más graves al esquema de Popper es que no toma en cuenta que en la confrontación de las hipótesis con los hechos, los responsables de la discordancia no siempre son las teorías: también los hechos pueden estar equivocados. No hay nada en la lógica de la situación que exija que siempre deba ser la hipótesis la rechazada cuando hay discrepancia con la "realidad". Todos los investigadores científicos activos sabemos lo difícil que es estar seguro de que los experimentos, observaciones, analogías o comparaciones con qué trabajamos son realmente como parecen ser; existen numerosos ejemplos de rechazos de "hechos" y conservación de la hipótesis que parecía haber sido falseada por ellos. El mismo Popper sugiere que sólo se usen los resultados observacionales que ya han sido repetidos y confirmados

por otros investigadores (los llama "enunciados básicos") y que se guarde reserva para los que todavía están en espera de esa confirmación. Pero el argumento le roba su carácter nítido y definitivo al *método hipotético-deductivo*, pues resulta que las hipótesis no se pueden falsear en forma clara y concluyente porque las pruebas a las que se someten tampoco arrojan resultados absolutos y completamente confiables, sino más bien probables y perfectibles.

Otra objeción al *método hipotético-deductivo* es histórica. Si los científicos se hubieran atendido rigurosamente al falsacionismo, muchas de las teorías más sólidas de la ciencia nunca hubieran podido alcanzar su desarrollo actual; en efecto, habían sido rechazadas cuando se propusieron pues fueron confrontadas con distintos "hechos" que las contradecían o falseaban. Sin embargo, esas teorías siguieron en boga, crecieron y poco a poco superaron a los "hechos" contradictorios, una vez que se demostró que eran equivocados o producto de las limitaciones técnicas de su tiempo.

Otro de los principios centrales en el *método hipotético-deductivo* es que no existen las observaciones puras, o sea aquellas que se hacen en ausencia de algún tipo de esquema o hipótesis preconcebido. Pero si esto es así, entonces las hipótesis deben surgir de manera independiente de las observaciones. Para llegar a esta conclusión Popper se pregunta, "¿qué es primero, la hipótesis o la observación?", lo que inmediatamente recuerda la otra pregunta, "¿qué es primero, la gallina o el huevo?" Como Popper responde esta segunda interrogación diciendo, "un tipo anterior o primitivo de huevo", la respuesta a su primera pregunta es, naturalmente, "un tipo anterior o primitivo de hipótesis". Pero esto lo coloca de inmediato en algo que en lógica se conoce como regresión infinita, porque cada hipótesis irá precedida por otra anterior, y así sucesivamente. Para escapar de esta trampa Popper postula que el *H. sapiens* posee genéticamente una serie de expectativas *a priori* (o sea, anteriores a cualquier experiencia) que le hacen esperar regularidades o que le crean la necesidad de buscarlas. Pero los científicos activos sabemos muy bien que no todas las observaciones van precedidas de hipótesis, sino que a veces surgen

hechos sorprendidos o fortuitos, o resultados totalmente inesperados, para los que entonces es necesario construir una hipótesis. Incluso los científicos hemos adoptado un nombre específico para designar este tipo de episodio, "serendipia", que significa "capacidad de hacer descubrimientos por accidente y sagacidad, cuando se está buscando otra cosa". Himsforth se refiere al papel de estos episodios en la investigación como sigue:

Por lo tanto, debemos reconocer que, en la vida real, las observaciones van desde las que son totalmente inesperadas hasta las que están completamente de acuerdo con las expectativas. Sin embargo, la mayoría caen entre esos dos extremos. En otras palabras, la observación excepcional es la que no contiene elementos inesperados y, por lo tanto, no buscados. De hecho si las cosas no fueran así, no tendría sentido hacer investigación.

Finalmente, recordemos que Popper acepta el juicio de Hume y rechaza cualquier proceso inductivo en la ciencia, o sea que no se puede citar el resultado de un experimento como prueba favorable a una hipótesis determinada. Si tal resultado fue predicho a partir de la hipótesis, lo único que puede decirse es que no ha sido refutada. No es válido sugerir que el resultado apoya o refuerza a la hipótesis porque sería un pensamiento inductivo. Muchos de los científicos que han aceptado las ideas de Popper realmente no lo han tomado en serio y mientras ostensiblemente aplauden el esquema hipotético-deductivo continúan actuando subrepticamente dentro del concepto inductivo-deductivo clásico. Sin embargo, si se enfrentaran a algunas de las premisas claves del pensamiento popperiano, como que no existen criterios para determinar la verdad de cualquier teoría, que las observaciones (los llamados "hechos") son irrelevantes como criterios de verdad, y que además son inútiles para inferir o construir teorías y que sólo sirven para falsificarlas, quizá reconsiderarían su afiliación popperiana.

La postura *anarquista* en relación con el método científico incluye a los que niegan que tal método haya existido en otros tiempos o existe actualmente pero

va más allá, al predicar que además está bien que así sea, pues de otra manera introduciría restricciones perniciosas en la práctica de la ciencia. Como ya mencionamos, los argumentos de Feyerabend son de dos tipos, históricos y de exhortación moral. En relación con los primeros, Feyerabend usa ejemplos de descubrimientos realizados en física y astronomía en los que no parece reconocerse método alguno, sino todo lo contrario incluyendo maniobras como supresión de datos opuestos a las hipótesis favoritas trucos propagandísticos, apelación emocional, etc.; pero generalizar a partir de esos ejemplos, como él lo hace, a todas las ciencias de todos los tiempos, parece peligroso no sólo porque se trata de una inducción sino porque es utilizar un método científico para demoier la existencia del método científico. Es seguro que si Feyerabend fuera experto no en la historia de los trabajos científicos de Galileo sino en los de Claude Bernard y los fisiólogos de su tiempo, su opinión sobre la realidad del método científico sería diferente. Feyerabend también señala que las dos reglas usadas por los filósofos de la ciencia, la "condición de consistencia" y el "principio de autonomía", pueden ser sustituidas por las reglas opuestas que, a pesar de ser igualmente plausibles, llevan a resultados contrarios. La condición de consistencia exige que "las nuevas hipótesis estén de acuerdo con las teorías aceptadas", mientras que el principio de autonomía postula que "los hechos pertenecientes al contenido empírico de alguna teoría son accesibles al margen de que se consideren o no otras teorías alternativas". Pero la condición de consistencia enunciada por Feyerabend simplemente no es la utilizada por la mayor parte de los filósofos de la ciencia; por ejemplo, Newton-Smith la enuncia como sigue:

En igualdad de circunstancias, las nuevas teorías deberán estar de acuerdo con los aspectos observacionales comprobados de las teorías aceptables y aceptadas actualmente.

Además, la regla opuesta que propone Feyerabend es la de la proliferación de las teorías, especialmente aquellas incompatibles con las aceptadas corrientemente, que aunque tiene algo a su favor ("La variedad de opinión es

fundamentos básicos se centran en la evidencia y la intuición, los cuales describen el objetivo de la investigación pero nunca lo explican.

Este método tiene escasa aplicación en el campo de las ciencias jurídicas y sociales. Según Sanchez Vazquez los principios se reducen a:

1.- El reconocimiento del carácter intencional de la conciencia, de acuerdo con el cual, ésta es un movimiento trascendente hacia el objeto y por el cual el objeto mismo se presenta en "carne y hueso" o en "persona" a la conciencia;

2.- La evidencia de la visión del objeto debido a la presencia efectiva del mismo objeto;

3.- La generalización de la noción del objeto, que comprende no sólo las cosas materiales sino también las formas categoriales, las esenciales y, en general

CAPITULO III. TEORIAS DEL APRENDIZAJE

3.1 TEORIAS DEL APRENDIZAJE.

La orientación, en cierta manera, persigue conseguir algún cambio en la conducta y está relacionada, por tanto, con el aprendizaje. Por consiguiente, debe poner en práctica los principios de las teorías del aprendizaje. "Desde el enfoque conductista, se ha definido el aprendizaje como un cambio en la conducta, más o menos permanente, que no se debe a tendencias innatas, ni a procesos de maduración, ni a estados pasajeros del organismo."¹⁷

Los dos principales pilares sobre los que se han construido las teorías del aprendizaje son el condicionamiento clásico de I. Pavlov y el condicionamiento operante de B. F. Skinner. Otras formulaciones han sido elaboradas por autores como R. L. Thorndike, E. R. Guthrie, E. C. Tolman y C. L. Hull, entre otros.

A partir de la investigación empírica, se han elaborado leyes y teorías, a veces con matices distintos, lo cual ha dado como resultado que no se hable de «la teoría» del aprendizaje sino de «las teorías». Las teorías del aprendizaje de inspiración conductista insisten en la modificación de la conducta. Después de analizar la conducta observable en función de la interacción entre herencia y ambiente, consideran que la mayor parte de la conducta humana es aprendida y, por lo tanto, susceptible de ser modificada mediante técnicas adecuadas (refuerzo, modelado, etcétera).

En los planteamientos conductistas tiene una función básica el principio del refuerzo, que se concibe como la creación de consecuencias deseables que fortalezcan o faciliten determinada conducta. I. Pavlov, a partir de sus experimentos con perros, definió el refuerzo como la presentación de un estímulo no condicionado (alimento) que suscita la respuesta no condicionada

¹⁷ GADEMIER, Hans George *La Educación es educarse*. 2ª Edición Ed. Paidós, Barcelona España, 2000. Pag. 50

(salivación) inmediatamente a continuación del estímulo condicionante (campana).

En contraste con ello, B. F. Skinner, en sus estudios de condicionamiento instrumental, concibió el refuerzo como el logro de una meta que satisface plenamente una necesidad.

Existen, principalmente, cuatro tipos de refuerzo: El refuerzo positivo, el negativo, la extinción y el castigo.

Es conveniente que el refuerzo se produzca lo *más inmediatamente* posible a la conducta. Por otra parte, el refuerzo puede presentarse con distintas modalidades: como un programa de razón fija (cada cierto número de respuestas correctas), de razón variable (se varía la proporción de respuestas correctas), con intervalo fijo (cada cierto tiempo, durante el cual el sujeto se comporta de acuerdo con lo esperado) o con intervalo variable.

Los programas de refuerzo que presentan una difícil extinción, es decir, aquellos cuyos efectos se dejan sentir a largo plazo, son los de refuerzo positivo de razón variable, lo cual ofrece sugerencias de cara a la práctica educativa.

Refuerzo positivo: El refuerzo positivo se basa en el hecho de que la conducta que precede a estímulos gratificantes tiene más probabilidades de repetirse en el futuro; estos estímulos reciben la denominación de «recompensas», entre las que se encuentran, por ejemplo, los elogios, el afecto o, en el ámbito escolar, las buenas calificaciones.

Refuerzo negativo: El refuerzo negativo consiste en la eliminación de un estímulo desagradable, lo cual supone un alivio y tiende a aumentar la respuesta; por ejemplo, correr a un refugio para evitar acabar empapado por la lluvia.

Extinción (no refuerzo): En la extinción la conducta es ignorada, carece de consecuencias. No se da ningún refuerzo, y con ello se pretende la extinción de esa conducta.

Castigo: El castigo es el estímulo negativo que sigue a un comportamiento con objeto de disminuir la frecuencia de su aparición.

3.2 EL CONDICIONAMIENTO CLÁSICO DE PAVLOV

El psicólogo ruso I. Pavlov, que inició hacia 1880 unas investigaciones sobre el aparato digestivo de los perros, hizo una constatación que, pese a su aparente obviedad, fue el punto de partida para el desarrollo de las teorías del aprendizaje, en sus experimentos observó que el animal salivaba a la vista del alimento y no sólo cuando lo alcanzaba con la boca.

El animal «había aprendido», mediante experiencias repetidas, que la visión del alimento significaba el anuncio de la comida inmediata.

En uno de sus experimentos introdujo un «estímulo neutro», el sonido de una campanilla, seguido de la comida, después de repetir la experiencia, el sonido de la campanilla desencadenaba la secreción de saliva, no obstante.

observó también que esta respuesta al estímulo neutro era inestable y acababa extinguiéndose si no iba seguida del estímulo natural (comida).

“I. Pavlov denominó «reflejo» al conjunto de estímulo y respuesta, y definió como «reflejo condicionado» la respuesta (la salivación) provocada por un estímulo neutro (la campanilla). A la respuesta neutral (la salivación al tomar el alimento) la denominó «reflejo incondicionado».”¹⁸

Nuevos experimentos le permitieron observar que la audición de otros sonidos distintos a la campanilla producían una interferencia en el establecimiento de reflejos condicionados, lo cual le obligó a trabajar en laboratorios insonorizados.

A partir de estas observaciones, I. Pavlov formuló las leyes del condicionamiento, que tratan de la adquisición y duración de los reflejos condicionados, estableciendo que el aprendizaje tiene lugar mediante la formación de intrincados sistemas de reflejos condicionados basados en reflejos incondicionados. Igualmente, señaló que la interferencia, es decir, la confusión producida por estímulos similares, identificada a menudo como distracción, es un fenómeno frecuente en el aprendizaje humano.

3.3 EL APRENDIZAJE POR ENSAYO Y ERROR EN THORNDIKE

La investigación conductista cobró impulso con las aportaciones de E. L. Thorndike y C. L. Hull. El primero observó la conducta de un gato hambriento, encerrado en una jaula y con comida a la vista, aunque en el exterior la apertura de la jaula era posible mediante un mecanismo situado en su interior, que podía ser accionado por el animal.

¹⁸ PIAGET, Jean. *Psicología y pedagogía*. 3ª Edición Ed. Ariel. Barcelona, 1996. Pag. 203.

El gato deambulaba por la jaula de un lado a otro, arañando al azar y tratando de escapar para conseguir la comida, hasta que, por casualidad, accionaba el mecanismo de apertura. Los ensayos subsiguientes demostraron que la actividad del animal se centraba cada vez más en la zona próxima al mecanismo y el tiempo que tardaba en conseguir escapar iba disminuyendo, finalmente, al ser introducido en la jaula, accionaba el pestillo de forma inmediata.

A este proceso de aprendizaje, que después se consideró como un tipo de «condicionamiento instrumental» muy relacionado con los trabajos de B. F. Skinner, se le denominó «ensayo y error» (error antrial).

Experimentos similares realizados con otros animales, por ejemplo ratas obligadas a recorrer un laberinto para conseguir la comida, confirmaron que la conducta exploratoria inicial tiende a reducirse progresivamente, evitando los caminos equivocados, hasta que el animal consigue su objetivo sin errores y a gran velocidad. Sobre esta base experimental, E. L. Thorndike sugirió ciertas leyes que rigen el aprendizaje, entre ellas la llamada «ley del efecto»; el comportamiento que va seguido de éxito tiende a repetirse, mientras que la conducta que no es premiada tiende a extinguirse. Trabajos posteriores le llevaron a la conclusión de que, para el aprendizaje, el refuerzo es mucho más efectivo que el castigo.

Para E. L. Thorndike, el aprendizaje se realiza a través de asociaciones o conexiones entre estímulos y respuestas (conexionismo de Thorndike). El establecimiento de las conexiones depende esencialmente de la proximidad en el tiempo entre el estímulo y la respuesta. Una larga dilación temporal impide la conexión.

En esta misma línea de investigación, C. L. Hull llegó a la conclusión final de que el aprendizaje tiene lugar gracias a un proceso de «reducción de la necesidad».

Es decir, un animal hambriento, tirando de la palanca de la jaula o siguiendo el camino correcto a través del laberinto, consigue reducir su necesidad de alimento, de modo que la actividad que origina esta reducción de la necesidad es «reforzada» y, por tanto, tenderá a repetirse.

3.4 OTROS PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE

Algunos principios que se deducen de las teorías del aprendizaje son los siguientes:

- Se aprende mejor cuando se está dispuesto a aprender. Es más fácil comprender y progresar en el aprendizaje cuando se tiene voluntad y razones claras para hacerlo.
- Cuánto más se pone en práctica lo aprendido, mejor se entiende o se hace.
- Se recuerda mejor lo aprendido cuando ha sido útil, beneficioso o satisfactorio.
- Aprender algo nuevo es más fácil cuando está basado en lo que ya se sabe. Es mejor empezar con lo más simple y con lo que está relacionado con cosas que ya se saben hacer, o con conceptos que ya se comprenden, y luego tratar de abordar tareas o ideas nuevas o más difíciles.
- Se aprende haciendo. Para que el aprendizaje sea completo debe practicarse lo aprendido.

Los principios de las teorías del aprendizaje tienen aplicaciones prácticas a través de una serie de técnicas de modificación de conducta. La expresión «terapia conductista» fue utilizada por primera vez, en 1953, por B. F. Skinner y R. L. Solomon. Con posterioridad la utilizaron A. A. Lazarus en 1958 y H. J. Eysenck en 1959. Desde entonces, su uso se ha ido generalizando para referirse a una amplia gama de teorías derivadas de las teorías del aprendizaje con objeto de modificar la conducta. Por eso, las teorías del aprendizaje también se denominan «teorías de modificación de conducta».

3.5 EL CONDICIONAMIENTO OPERANTE DE SKINNER.

La obra de B. F. Skinner, de la misma forma que las de E. L. Thorndike y C. L. Hull, puede incluirse en la amplia categoría del «condicionamiento instrumental», si bien B. F. Skinner introduce un matiz personal: el llamado condicionamiento operante.

En la «caja de Skinner», una versión perfeccionada de la «jaula de Thorndike», el accionamiento de la palanca no produce la liberación del animal sino la presentación de una dosis de alimento. La palanca actúa, pues, como estímulo.

En este caso, la respuesta del animal al presionar la palanca es operante o instrumental, porque produce un reforzante (comida). Dado que la dosis de comida que recibe el animal al presionar la palanca no es suficiente para satisfacer su necesidad, éste continúa la conducta exploratoria hasta que vuelve a accionar la palanca y consigue una cantidad adicional de alimento.

3.6 LAS TÉCNICAS DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA.

Las técnicas de modificación de conducta son estrategias conductistas que facilitan la producción de pequeños cambios de comportamiento y cuyas pautas, basadas en las teorías del aprendizaje, son las siguientes:

- Establecer unos objetivos en términos de comportamiento observable (objetivos operativos).

- Establecer el nivel de partida del alumno en relación con el comportamiento que se pretende modificar.

- Planificar las tareas del alumno, especificar los refuerzos que acompañarán a cada esfuerzo, los materiales y el tipo de interacción que se establecerá entre profesor y alumno.

- Realizar el registro acumulativo de las observaciones a lo largo de todo el proceso, para analizar la evolución.

- Evaluar sistemáticamente los cambios y adquisiciones del alumno.

Debe tenerse en cuenta que, como se afirma en el principio de Premack, una actividad por la que se siente una predilección particular puede servir como elemento reforzador de otra actividad. Es decir, cuando una conducta de baja probabilidad de ocurrencia va seguida de otra de mayor probabilidad de ocurrencia, la primera conducta aumenta la probabilidad de aparecer. así por ejemplo, si a un niño no le gusta leer y en cambio se pasar horas delante de la televisión, se puede condicionar el ver la televisión a una sesión previa de

psicología cognitiva. Esta nueva corriente ha sido propuesta como un nuevo paradigma en psicología.

La intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje tiene como fundamento las teorías del desarrollo cognitivo.

La corriente cognitivista pretende aunar el humanismo y el conductismo.

La implantación progresiva del cognitivismo se debe, en gran parte, a la insuficiencia explicativa del conductismo, especialmente por lo que respecta a que no toma en consideración la actividad pensante del ser humano, que necesariamente es un proceso interno de carácter cognitivo.

Las aportaciones de esta corriente han resaltado el papel que juega el procesamiento de la información para que los aprendizajes sean efectivos. Esto implica que, si se quieren prevenir posibles problemas de aprendizaje escolar que puedan derivar en fracaso, se debe intervenir en el desarrollo de las funciones implicadas en el procesamiento de la información.

El cognitivismo sostiene que el ser humano es activo, en lo que se refiere a la búsqueda de información. Ésta se va procesando con una motivación intrínseca para encontrar un orden lógico, un significado personal y una predicción razonable en su entorno físico y psicológico. Como parte de esta búsqueda de significado y comprensión, las personas desarrollan estructuras cognitivas o constructos con los cuales procesan los datos del entorno para darles orden y significado. La naturaleza de estos constructos cambia de un individuo a otro, y, en un mismo individuo, cambia a lo largo del tiempo.

3.8 LA TEORÍA DE LA GESTALT.

En nuestro moderno sistema educacional, muchos creen que es casi imposible dar a los estudiantes libertad para aprender, a causa de las muchas limitaciones impuestas desde el exterior.

Este problema es, quizá, particularmente cierto en los colleges. ¿ como puede darse libertad al estudiante en los cursos que son obligatorios y que, por lo tanto, no eligió? ¿ Cómo puede un profesor dejar que los estudiantes persigan sus propios objetivos si su grupo es solo una parte de un curso muy numeroso, donde se requiere que todos los grupos tengan el mismo texto, el mismo curriculum y los mismos exámenes?

Sin embargo a la existencia de estas preguntas y muchas mas, un creciente numero de profesores audaces e innovadores, han demostrado que aun con todas las limitaciones presentes al mismo tiempo es posible facilitar un aprendizaje significativo al dar a los estudiantes libertad para aprender.

La educación Gestalt nace aquí, al tratar de darle un lado a la enseñanza opuesto por completo a los principios convencionales. Es una técnica de resolver problemas de forma creativa. Este modelo será particularmente útil para los maestros que trabajan dentro de limites educacionales definidos e incluso rígidos.

"El rigor científico y la creatividad no están reñidos" ²⁰ Es posible conciliar el rigor científico y la creatividad y mantener el esquema durante un periodo amplio.

²⁰ ROBINE. Jean Mane. *Terapia Gestalt*. Ed 2a Edición. COFAC S.A. Madrid España. 1990 Pag 19

Para entrar al estudio de la educación Gestalt es necesario entrar primero al estudio de lo que tiene que ver la psicología en este tema y lo que sea la Terapia Gestalt.

El alumno existe, es un ser, está aquí, se siente su presencia. En reconocimiento de este dato básico se debe fijar una relación con el maestro. El propósito de esto es revelar su existencia. ¡Ser! No necesita impresionar a los demás o pretender ser lo que no es. El maestro no tendrá preparado lo que habrá de decirle y el alumno tampoco necesita pensar que le dirá. Solo se pretende que Usted sea, exista y que ambos se conozcan. Por supuesto que es optativo aceptar o no la invitación.

G. Köhler, que quedó asilado en la isla de Tenerife durante la Primera Guerra Mundial, realizó allí diversos experimentos con el objetivo de estudiar el proceso de aprendizaje en los chimpancés. De forma similar al procedimiento empleado por E. L. Thorndike, colocó a un mono en una jaula en cuyo interior había un plátano colgado del techo, fuera del alcance del animal. En el otro extremo de la jaula había una vara en el suelo. El problema se estimaría resuelto cuando el mono tomase la vara y la utilizase para alcanzar el fruto. El mono, tras comprobar que no podía alcanzar el plátano con las manos, se sentó y permaneció así un rato, como si estuviera pensando. Luego se levantó, tomó la vara y se sirvió de ella para alcanzar el plátano. G. Köhler argumenta que el chimpancé no resolvió el problema por «ensayo y error» como explicaría E. L. Thorndike, sino que se detuvo a pensar y analizar la situación hasta que de súbito se produjo el insight, o aprendizaje intuitivo, que le permitió la solución inmediata del problema. El análisis de la situación es aquí distinto al que propone el conductismo, puesto que se incluye la actividad pensante del organismo. Las principales características del insight son que la solución del problema se percibe como un destello y que dicha solución es consecuencia de la organización de la situación en el cerebro.

Lo que se argumenta es que el simio vio de repente la forma o configuración total de la situación y la solucionó sin ensayos previos.

Este tipo de constataciones están en la base de la teoría de la Gestalt, que se ha ocupado de la percepción y según la cual la significación de una forma (Gestalt) radica en el todo, que es algo más que la suma de las partes, de la misma manera que una composición musical es mucho más que la suma de sus notas. Los psicólogos de la Gestalt están de acuerdo en conceder a la experiencia previa una función primordial en la consecución del insight.

Gestalt es un término tomado de la psicología de la Gestalt de principios de siglo, que quiere decir forma, estructura, configuración: una figura que se organiza sobre un fondo.

La educación Gestalt empezó siendo un estudio de la psicología de la percepción y después se va ampliando al punto de influir masivamente en la totalidad de la psicología y la epistemología contemporáneas.

Se tiene como fundador de la terapia Gestalt a Frederick S. Pearls, psiquiatra y psicoanalista alemán con ayuda de su esposa Laura y de la gran contribución de Paul Goodman que además de ser el transcriptor de las ideas de Pearls supo otorgarle estructura, coherencia y densidad a las intuiciones persianas.

El libro fundacional La Terapia Gestalt, es publicado en 1951.

Hoy en día, y en especial en Europa, en donde ha podido reencontrar muchas de sus raíces culturales (Psicoanálisis, fenomenología, existencialismo, teoría de la Gestalt, etc.) , la educación Gestalt experimenta una considerable expansión.

Este crecimiento es a la vez directo (de acuerdo al creciente número de sus practicantes y la profundización en sus propias competencias y exigencias, así como el creciente número de pacientes que encuentran gracias a ella

caminos a los que no tuvieron acceso de otro modo) e indirecto (mediante la adopción progresiva y con frecuencia no consciente, por parte de las psicoterapias y los tratamientos psicoanalíticos contemporáneos, de numerosos conceptos y herramientas desarrollados por la Gestalt).

Su relativa juventud y la escasa afición por la escritura de muchos de sus practicantes ha llevado a que se acumulasen los temas que quedan por desarrollar, la circulación de ideas y prácticas siga siendo sumamente difícil, y las autopistas del pensamiento sean más frecuentadas que los atajos. Sin embargo las personas que se meten al estudio de la Gestalt suelen mostrarse sorprendidos por la pertinencia, la creatividad, la libertad de pensamiento y la eficacia clínica de este enfoque, que se halla lejos de resultar tan superficial como se ha pretendido hacer creer.

La Gestalt ha encontrado de una manera general, su arraigamiento teórico, clínico y práctico coherente, habiendo sabido acceder a las evoluciones del saber psicoterapéutico contemporáneo, logrando a veces que este se mostrase abierto a su aportación.

3.9 ¿CUÁL ES LA CONCEPCIÓN DEL HOMBRE EN LA GESTALT?

"Pearls y Goodman, parten del concepto naturaleza humana-animal, es decir, que observan que la naturaleza humana procede tanto de factores fisiológicos y animales como de factores sociales y culturales. Cuando se habla de naturaleza humana-animal, no se trata de proceder a una reducción del hombre al animal o de recuperar un naturalismo a la Rousseau, sino de evocar nuestra condición primordial"²¹.

La naturaleza es considerada una fuerza sumamente poderosa y autorregulada, postulándose a la vez, que existe una especie de sabiduría

²¹ SINAG Sergio y Blasberg Pablo. *Gestalt* Ed. Saïres, Argentina 2000. Pág. 43

ecológica consistente en cooperar con esta naturaleza, mucho mas que en procurar dominarla.

Tampoco se trata de abstraerse del flujo y reflujo de las pulsaciones, lo que implicaría que el hombre corriese el riesgo de una ruptura (neurótica) tanto de su presencia ante si mismo como de su presencia ante el mundo.

3.10 EL CAMPO ORGANISMO-ENTORNO.

En primer termino, si se acepta que la definición de un animal, y la de su propia existencia implica su entorno, y no hay organismo sin entorno, siendo la definición de un organismo la definición de lo que nosotros denominaremos un "campo", el campo organismo-entorno; la entidad constituyente de este campo organismo-entorno una unidad.

La teoría en tanto que método de la psicoterapia de la Gestalt, tendrá que ser pensada, o repensada, a partir de este carácter indisociable del campo. Este entorno de que se trata no es un mundo de contornos indefinidos, imprecisos, no es EL mundo, es MI mundo.

3.11 EL PRINCIPIO DE LA AUTORREGULACION.

Relacionada con esta noción de campo organismo- entorno se halla la idea de que el organismo humano- animal es capaz de autorregulación.

Si la naturaleza humana es definida ante todo por el campo organismo-entorno, el contacto entre organismo y entorno se convierte en "la realidad primera mas simple".

En efecto, no existe una sola solución del animal que no implique un contacto con el objeto o con el entorno, aunque no sea mas que para asegurar

su supervivencia: es necesario respirar, moverse, alimentarse, resguardarse, reproducirse, etc.

La teoría de la naturaleza humana-animal contiene el principio de la autorregulación, denominado organísmico; es decir, del organismo entendido en su totalidad como función del campo.

La autorregulación es sana si el campo no resulta alterado por determinados factores, socioculturales por ejemplo, o más sencillamente, si nada ajeno al campo acude a perturbar el proceso de contacto en curso.

La interacción organismo-entorno se desarrollara de manera sana y fluida a partir y en beneficio de esta autorregulación del campo.

3.12 LA FRONTERA CONTACTO.

A partir de aquí consideramos que por psicología se entiende el estudio de todos los fenómenos de contacto que conectan organismos y entorno.

Todo lo que concierne al organismo es dominio de la fisiología en sentido amplio, de la biología, mientras que todo lo concerniente al entorno será dominio de la sociología, de la geografía, etc.

Pero todo lo que ataca al contacto entre un organismo dado y su entorno, los acontecimientos que van a desarrollarse en la frontera entre este organismo y el entorno (la serie de fenómenos de la Gestalt denominada frontera-contacto), serán objeto de la psicología.

Por consiguiente la psicología puede ser definida como el resultado del conjunto de fenómenos que van a ponerse de manifiesto en esa frontera, frontera contacto organismo-entorno

Otro modo de planteamiento sería el siguiente: como los ajustes fisiológicos obraran en relación con lo no fisiológico (el mundo), es decir, como van a convertirse en psicológicos en y mediante el contacto.

Las funciones fisiológicas se verifican en el interior del organismo , pero no pueden hacerlo durante mucho tiempo sin mostrar la necesidad de asimilar algo del entorno, aunque no sea mas que para sobrevivir., y de este modo desarrollarse.

Para asimilar algo del entorno es necesario que el organismo contacte con él, es decir, que vaya hacia y que capte algo; en ese momento lo fisiológico podrá convertirse en lo psicológico, y las funciones de conservación podrán convertirse en contacto.

El contacto siempre implica un objeto exterior, en términos Gestalticos, es por lo general un error hablar de contacto consigo mismo porque no es posible alimentarse de sí mismo, es preciso que vayamos hacia el mundo y beber en él. Volveremos a encontrar este término, "contacto", a todo lo largo de la exposición de nuestro método debido a que es, sin duda alguna, el concepto clave de la Gestalt.

El contacto es la experiencia, la experiencia del funcionamiento de la frontera entre el organismo y el entorno.

El contacto es la conciencia del campo que es el nuestro, y , al mismo tiempo, es la respuesta motriz que se produce en ese campo; es la concienciación de la novedad asimilable y del comportamiento que nosotros dirigimos hacia ella. Y es, asimismo la desestimación de lo que es inasimilable.

Así pues, todo contacto es un ajuste creativo entre organismo-entorno.

Mediante el contacto ocurre también que el organismo acabará estableciendo que va a mantener su diferencia, y, más aún, asimilando el entorno es como va a alimentar su diferencia.

3.13 EL CONCEPTO AJUSTE CREATIVO.

Este concepto designa una síntesis indisociable entre ajuste y creación. El ajuste es el proceso de propulsar la interacción entre las necesidades, en un amplio sentido, del organismo y las posibilidades del entorno. En cuanto a la creación, estará ligada a la novedad, se trata del descubrimiento de una nueva solución, de la mejor solución posible, de la creación de una nueva configuración, de una nueva integración a partir de los datos con que se cuenta.

Desde este punto de vista, si bien el ajuste garantiza la dimensión de "lo real" y de la adaptación, la creación, por su parte, da acceso a la dimensión de la fantasía y de la ampliación de los posibles.

Una de las definiciones posibles de la neurosis consistiría entonces en considerar que hay una pérdida de las capacidades de ajuste creativo.

3.14 LA SITUACIÓN DE URGENCIA Y LA SITUACIÓN TERAPEUTICA.

La terapia Gestalt puede enfocar el sufrimiento, la neurosis y todas las dificultades ante las cuales pudiera ser necesario apelar a la psicoterapia y a un psicoterapeuta.

Tomemos el ejemplo del caso de un niño que se encuentra ante una situación difícil, a la que denominaremos "situación de urgencia", en donde se verá enfrentado a un padre amenazador, y se verá obligado a plantearse protecciones de todo tipo como serían una reacción de repliegue y de cierre, la postura corporal que adopte, la tensión muscular o la reacción de huida. Pero si con el correr del tiempo se le impide a reiterar esta "respuesta" aunque ya no este enfrentado a un adulto cualquiera amenazador, habrá que entender que ha creado una situación de urgencia crónica de débil intensidad, puesto que ya no existe amenaza dominante; y cuando vuelva a encontrarse en su vida cotidiana de adulto con alguien que, en cierta manera le recuerde de modo no consciente, de cerca o de lejos, la situación en la que se había hallado en aquel momento, repetirá los parámetros de la situación de urgencia y procurará protegerse como si se viese amenazado. Ese niño, ha perdido la capacidad de ajuste creativo en la situación presente.

Las situaciones de urgencia que el adulto se ha visto obligado a vivir, por ejemplo en su infancia, habrá de repetirse en su ahora, y por consiguiente, también, en el ahora de la situación terapéutica.

Frente a la situación de urgencia de baja intensidad que el sujeto mostrará en el momento de la sesión, el psicoterapeuta intentará plantearle una nueva situación de urgencia, pero en la cual creará al mismo tiempo condiciones de seguridad y modos de impedir las hábitos neuróticos de la persona, sus reiteraciones, con el fin de que movilice sus recursos creativos, de que pueda enfrentar la novedad que surja en el ahora.

Ante la situación de urgencia crónica y de baja intensidad, la secuela de la historia vivida anteriormente, el terapeuta propondrá experimentar una situación de urgencia de fuerte intensidad, cubierta de seguridad gracias a su apoyo. y en

la cual el paciente será invitado a movilizar todos sus recursos creativos para adaptarse y elaborar una respuesta apropiada a la situación.

Hablar de esta pérdida de la capacidad de ajuste creador no supone congelar la situación o a la persona: nosotros consideramos las cosas en una situación dada, en un momento dado; si se sostiene que el ajuste creador ha dejado de funcionar, no quiere decir que esto sea en general, sino en una situación determinada.

3.15 LA CONCIENCIA

Una de las primeras herramientas que hemos de utilizar es, ante todo, la toma de conciencia, una conciencia inmediata a la que en terapia Gestalt denominamos "darse cuenta". Es el conocimiento inmediato e implícito.

El psicoterapeuta procurará ayudar a la persona a que se convierta cada vez más consciente, a que restablezca una continuidad de conciencia, instante tras instante, de lo que va ocurriendo.

Una gestalt designa una figura que el sujeto constituye en su contacto con su entorno; lo que esencialmente va a conformarse como figura es aquello que el sujeto organizará en función de sus necesidades, deseos, apetitos o situaciones inacabadas del momento.

Un ejemplo sería que cuando estoy en mi coche, de vacaciones con la familia, las Gestalten que conformo están constituidas por paisajes, o por curiosidades arquitectónicas que atraen mi atención. Si surge un peligro en la carretera, la Gestalt conducir reemplaza de inmediato a la precedente, volviendo a ser la carretera la figura de contacto. Si advierto que el indicador de mi

depósito se acerca peligrosamente a cero, mi interés por el paisaje se difuminará en beneficio de las gasolineras.

Por lo tanto una persona perturbada, en dificultades o neurótica, es una persona que ha perdido la facultad de construir y destruir Gestalten.

3.16 LA SECUENCIA DEL CONTACTO.

3.16.1 EL PRECONTACTO.

La primera fase se denomina precontacto. En esta fase, lo que constituye el fondo, es esencialmente el cuerpo; a partir del cuerpo surgirá una sensación.

Esta sensación es el indicador de la necesidad más cercana del organismo, de la necesidad más próxima.

En donde la necesidad puede ser pulsión, apetito, deseo, situación inacabada, etc.

3.16.2 LA TOMA DE CONTACTO.

En la fase siguiente, denominada toma de contacto, esta Gestalt, va a pasar a alimentar el fondo, a procurarle energía; a partir de aquí, se movilizará una excitación, una energía, para permitir que el organismo se vuelva hacia el entorno, con el fin de examinar las posibilidades que éste le ofrece y de encontrar satisfacción en él.

El organismo procederá a las elecciones y a las desestimaciones entre los recursos del entorno, con el fin de satisfacer la necesidad de la situación.

3.16.3 EL CONTACTO FINAL.

La secuencia prosigue con el contacto final, se trata del objeto elegido. El sujeto establecerá el contacto final con él, un contacto pleno, una fusión entre el objeto elegido y él. Ya no hay, momentáneamente, figura ni fondo, ninguna frontera entre el sujeto y objeto.

3.16.4 EL POSCONTACTO.

En la fase de contacto final se había abierto la frontera de modo que quedaba permitida la entrada al objeto. En la fase de postcontacto, la frontera vuelve a cerrarse sobre la experiencia vivida, dando inicio en ese momento la tarea de asimilación.

3.16.5 EJEMPLO COMENTADO DE LA SECUENCIA DE CONTACTO.

Por ejemplo para un sujeto dado, la necesidad del momento es, por ejemplo, una necesidad de protección.

En la fase de precontacto siente que sus hombros se alzan, que su cabeza tiende a replegarse entre sus hombros y que su mirada se vuelve algo recelosa, se dibuja una figura en términos de necesidad de protección.

Esta necesidad de protección, una vez actualizada, despertará una excitación, una energetización que habrá de permitir que el sujeto se vuelva hacia el entorno para acudir en busca de la protección que necesita. El sujeto procederá a establecer y dirigir su atención, va a manipular su mundo de algún modo, para poder hallar la protección que busca. En la sala de terapia en donde se encuentra, por ejemplo, las lámparas no le ofrecerán protección por lo que

tampoco los sillones, por el contrario, determinada persona que se manifestase eventualmente a través de una mirada cálida quizá interesase a nuestro sujeto en tanto que la reconociese como capaz de darle lo que él busca. Elegir y desestimar, en eso consiste la fase de toma de contacto en la que el sujeto se vuelca por entero hacia el entorno. Se trata de la fase en la cual experimentará el mayor grado de emociones, porque es la fase en la que el sujeto pasa de centrarse en sí a centrarse en los recursos del entorno, podría decirse que se trata del choque entre los recursos que se hallan en él y los recursos del entorno, que, al encontrarse, producen lo que conocemos como emoción, tristeza, alegría, cólera, rabia, miedo, etc.

Una vez que el sujeto ha elegido el objeto (pues en el ejemplo dado se trata de una persona), el sujeto tendrá posibilidad de contacto final, es decir, de plena satisfacción de aquella que se había actualizado: la necesidad de protección.

Llegará un momento en que el sujeto vivirá una unidad completa entre su necesidad y el recurso elegido del entorno. Habrá entonces una Gestalt plena y total. Tras la fase de contacto final vuelve a cerrarse la frontera sobre esta experiencia vivida; el sujeto asimilará dicha experiencia, y de esta integración provendrá el crecimiento. Pero lo que vemos en terapia es que la mayoría de nosotros vivimos con interrupciones que son totalmente deliberadas, voluntarias y por consiguiente, manejables: en el momento en que yo iba a realizar tal o cual acción, suena el teléfono y me interrumpe; puedo retrasar la acción y retomarla mas tarde. Y puedo, también, proceder a la elección deliberada, consciente, de interrumpir la secuencia. No estoy obligado a satisfacer mi deseo o mi necesidad de manera impulsiva o automática: mantengo mi facultad de elección en todo momento.

3. 17 LAS TRES FUNCIONES DEL SELF.

La función "esto" que atañe al surgimiento de la "necesidad" mas inmediata, necesidades, deseos, pulsiones, apetitos, situaciones inacabadas. Es una función que se despliega esencialmente en el cuerpo, momento a momento, manifestándose mediante sensaciones.

Las función "personalidad" es más estable puesto que se trata de la función en la acabarán registrándose, inscribiéndose, la historia, la experiencia vivida, etc, será capaz de contestar al interrogante.

La función "personalidad", designa la representación, no siempre consistente, que yo me hago de mi mismo, aquí es donde se establece la experiencia al ponerla, potencialmente en palabras.

Estas dos funciones, bien simultáneamente bien por separado, va a propiciar en el contacto con el mundo a través de la función yo que producirá las identificaciones y las alineaciones.

La función "personalidad" o la función "esto". Si por ejemplo, mediante la función-esto identifico determinada necesidad, mediante la función-yo entraré en contacto con el mundo, procederé a elegir diciéndome: "Esto me interesa; eso no me interesa."

A veces se produce una especie de competencia entre dos funciones, ente la función-esto y la función personalidad.

Mediante la función "yo" – o a través de aquello a que da lugar- el Self ejercerá, actualizará la información que le llegue de la función personalidad: en este caso sin razón, dando lugar a malas elecciones y malas desestimaciones. y a que ella actué entonces partir de esta Gestal fijada, inmovilizada, según la cual "soy alguien que..."

Algunas perturbaciones de la función-personalidad puede asimismo ser muy sutiles. Por ejemplo, si yo soy, digamos parte de la familia (es algo que forma parte de mi identidad, pero que ejerzo en un contexto determinado)

3.18 LAS DIFERENTES PERTURBACIONES DEL SELF.

La función-personalidad: Se trata de una función que puede resultar perturbada, en el sentido de que un sujeto puede tener representaciones de su experiencia que no corresponden a la "realidad": esto es lo que habrá de denominarse perturbaciones de la función-personalidad. Si por ejemplo, pienso de mí que soy un creador y me presento ante alguien como novelista, ese alguien estará en todo su derecho de comentarme: "¡Que bien! ¿Y qué obras ha escrito?" y mi respuesta sería "¡Oh! Por ahora no he escrito nada, pero el caso es que esa idea forma parte de mis intereses y proyectos.

En la neurosis se encuentran perturbaciones de la función-personalidad que impide el pleno funcionamiento del yo.

La función-esto: Esta función resultará perturbada de manera característica en la psicosis. en la neurosis podemos perder la conciencia de nuestro "esto" del momento, de nuestro deseo, necesidad, apetito.

Estas dos funciones-esto y la función-personalidad, puede resultar perturbadas. Si estas dos funciones-o incluso sólo una de ellas-son perturbadas, y puesto que ambas van a confluir en el contacto con el mundo a través de la función del ego ¿que puede ocurrir? ¿Cómo podrá actuar la función-ego si ha resultado perturbadas sus "fuentes de información"? quedará perdida la función-yo. "Perdida Significa que el sujeto haga algo que recuerde una elección, pero que no será tal, ya que no puede dejar de actuar de este modo: habrá perdido su libertad, ya que no puede hacer otra cosa habida cuenta su historia, lo que sabe de sí mismo. etc

Así pues, especifiquemos algo más la función-yo, uno de los modos de funcionamiento del self. Y está es la función que permitirá que el self exprese a la vez lo que lo proviene de la función y de la función-personalidad, y que va a asegurar las identificaciones y las alineaciones, las elecciones y las desestimaciones en contacto con el entorno. Ya hemos hablado de la secuencia de construcción/destrucción de la Gestalten y de esa frase consistente en proceder a la identificaciones y a las alineaciones (fase de toma de contacto, en especial): la función-yo constituye aquí el modo activo del self..

3.19 LAS PERDIDAS DE LA FUNCIÓN-YO Y SUS CONSECUENCIAS.

Cuando hay una pérdida del funcionamiento del modo "yo", en esta ausencia se precipitan ciertos fenómenos que serán, a su manera, fenómenos de contacto de frontera. Asegurar la conducción a la frontera del organismo y del entorno, es función del yo; el fenómeno sustitutivo de un funcionamiento sano del modo "yo" deberán también presentarse con un fenómeno de frontera. Estos fenómenos que abordaremos podrían ser fenómenos "sanos" pero cuando se los asocia a una pérdida de funcionamiento del yo, estamos en presencia de fenómenos no sanos, disfuncionales.

La confluencia: En la confluencia ha una situación de no contacto, de no frontera y de no conciencia: nada surge de ella, no hay distinciones, por decirlo esquemáticamente, entre el "yo" y el "no yo". No hay distinción entre la figura y el fondo.

Cuando la confluencia interrumpe la construcción de la Gestal no permitiendo que en la fase de precontacto, surja una figura y haciendo de este modo que todo quede en el fondo (para que surja algo es necesario que se cree una frontera es preciso que se distinga un objeto o una sensación): la

confluencia impedirá que puede afluir una figura y la excitación que la acompaña.

La introyección: Cuando comience a surgir una figura aparecerá una excitación que proporcionará la energía para poder contactar con el entorno. El fenómeno de frontera que puede acudir a interrumpir este movimiento, ante la pérdida de la función-yo, es la introyección. En tanto que fenómeno frontera, es la modalidad consistente en captar algo del exterior haciéndolo pasar al interior.

Se habla de una introyección no acertada, patológica, cuando se ingerido claramente algo; ideas, opiniones, lo "es necesario que" y "no es preciso que", que va a actuar en mí.

La introyección puede ser un medio de interrumpir el contacto con el mundo, cuando el sujeto pierde su capacidad de identificación/alineación sustituyendo su propio deseo por el deseo del otro.

Si bien introyección en todas las relaciones humanas, el problema consiste en que no se pierda la función-yo, la facultad de estar en condiciones de proceder a identificaciones/alienaciones, o sea, que dicha función no haya desaparecido de la conciencia.

La proyección: Una vez que ha surgido la forma, que ha surgido la excitación sin ser interrumpida por la introyección del deseo del otro, el desarrollo de la secuencia de ajuste creativo puede dar acceso a otra manera de perder la facultad de efectuar identificaciones/alineaciones: la proyección. Se trata de otro fenómeno frontera en la dirección inversa de la introyección: algo que en realidad pertenece al sujeto habrá de ser atribuido al entorno. Mediante la introyección, algo pertenecía al entorno y el sujeto lo hacía pasar al interior del organismo, mediante la proyección, coloca en el entorno algo que le

pertenece, siendo esto, en general, aquello que no puede asumir, en especial sus emociones y afectos.

La proyección del efecto, de la emoción, o de modo más amplio, de la experiencia, nos atañera en primer grado en el proceso terapéutico.

El contenido de la proyección es con frecuencia algo que ha sido introyectado previamente, y las proyecciones que no atañerán en la terapia serán en especial situaciones inacabadas.

La retroflexión: El siguiente de los fenómenos que pueden interrumpir la contrucción/destrucción de una Gestalt, es, es la retroflexión. "Retroflexión" es un termino original de la terapia Gestalt, mientras que "proyección" e introyección" son comunes a otras disciplinas. Designa una experiencia que va a dar inicio como contacto con el entorno, pero que habrá que retomar al propio organismo; es decir, que el sujeto va a realizar sobre sí aquello que está o estaría destinado al entorno; por ejemplo, en vez de agredir, se dará golpes en la mano; en vez de morder, se morderá las uñas. Suele tratarse de agresiones que el sujeto no se autoriza a dirigir hacia sus verdaderos destinatarios y que devuelve a su propio organismo fuese el entorno.

Una forma particular de retroflexión consiste en lo que se conoce como egotismo. Mediante el egotismo, el sujeto mantiene una frontera sumamente hermética con el entorno. Por supuesto, la frontera nunca es total. El egotismo se manifiesta a través de un freno, una ausencia de soltar asideros en el momento en que esto sería necesario para acceder al contacto final. En el egotismo, el carácter deliberado de la labor de orientación y de manipulación que marcaba las frases precedentes no puede ser abandonado en beneficio de la espontaneidad.

El objetivo de la psicoterapia puede mostrarse mucho más claramente gracias al conjunto de los conceptos que acabamos de esbozar, la terapia Gestalt apunta a permitir que un sujeto restaure su facultad de establecer contactos de ajustes creativos, lo que implica que sea capaz de asegurar las identificaciones y alineaciones requeridas en su contacto con el entorno. Esto exige una función-yo sana, restablecidas, "limpia", de alguna manera, lo que le impide funcionar (a saber, proyección, retroflexión, introproyección, confluencia, etc) ya articulada armoniosamente con las otras funciones en un self espontáneo y comprometido con la situación.

El psicoanálisis tenía por definición y objetivo efectuar el análisis de las psique. La terapia Gestalt se propone efectuar la terapia de la Gestalt; es decir, la terapia de la facultad de un sujeto para formar Gestalten. Se trata de volver a encontrar la aptitud para realizar la totalidad de la secuencia, y con el fin de lograr que el sujeto restaure sus facultades de elegir y desestimar que le permitan realizar los ajustes creativos.

Características de la terapia gestalt: El método gestáltico se organiza alrededor del trabajo de conciencia "darse cuenta" de los fenómenos que se ponen de manifiesto en la frontera-contacto para permitir la restauración de la facultad de realizar ajustes creativos en contacto con el entorno.

Para el empleo del método gestáltico se requiere de la creación de un contexto terapéutico, cuyas modalidades en su conjunto (las apropiadas para cada paciente) pueden ser consideradas como experimentales; variando la forma de la terapia con cada paciente o por la sensibilidad del terapeuta, de ahí que, puede haber relaciones esencialmente verbales o bien alguna en que se utilicen modos de expresión y de comunicación no verbales, como el dibujo, el movimiento o el sonido; estas técnicas constituyen un camino de acceso y de experimentación.

Según L. S. Vigotski, existe una zona de desarrollo actual y una zona de desarrollo próximo. La primera es el desarrollo real actual en un momento dado. Cuando L. S. Vigotski presenta el concepto de zona de desarrollo próximo introduce dos conceptos que a menudo se confunden, pero que están justificados: habla de desarrollo «próximo» y de desarrollo «potencial». La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre la zona de desarrollo actual y la de desarrollo potencial.

Se puede determinar la zona de desarrollo próximo mediante la resolución de problemas con la ayuda de adultos y compañeros. Esta concepción pone en cuestión las pruebas psicotécnicas del rasgo estable, pues lo que interesa es conocer la zona de desarrollo próximo del sujeto.

Para L. S. Vigotski, el aprendizaje no sigue al desarrollo, sino que tira de él: «la instrucción sólo es buena cuando va por delante del desarrollo, cuando despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en proceso de maduración o en la zona de desarrollo próximo. Es justamente así como la instrucción desempeña un papel extremadamente importante en el desarrollo.

La capacidad de aprendizaje está en función de la mediación social en la construcción de los procesos mentales superiores y de la mediación instrumental: aspectos representacionales en la construcción de los procesos mentales el lenguaje, leer, escribir, el cálculo, objetos, materiales curriculares, juguetes didácticos. etcétera.

3. 23 PIAGET: LA EPISTEMOLOGÍA GENÉTICA.

La obra de J. Piaget puede englobarse dentro de las teorías del desarrollo cognitivo. En su concepción, las personas toman un papel activo en el procesamiento de la información, interpretando acontecimientos y desarrollando reglas en un esfuerzo de atribuir significado y orden al mundo que las rodea. Las estructuras cognitivas filtran las experiencias.

En su opinión, las diversas teorías del aprendizaje no deben considerarse contradictorias. Su diferencia radica en el hecho de que unas enfatizan unos determinados procesos y otras otros distintos. Además, las diversas teorías explican tipos de aprendizaje distintos. Así, por ejemplo, D. P. Ausubel se ocupa principalmente del aprendizaje de material verbal significativo; A. Bandura explica el aprendizaje de actitudes, valores y normas; J. S. Bruner, el aprendizaje de estrategias cognitivas. La adecuación de las diversas técnicas instruccionales depende del tipo de aprendizaje a que se hace referencia.

Las formulaciones de R. M. Gagné más recientes asumen un modelo global de aprendizaje que incluye tres tipos de elementos:

Estructuras internas: receptores, estructuras de registro sensorial, almacén de memoria a largo y corto plazo, generadores de respuesta, efectores que ejecutan la respuesta final. Todo ello bajo la regulación de determinadas expectativas y una estructura de control ejecutivo general.

Procesos internos: motivación, atención, percepción selectiva, codificación de la información, almacenamiento de la memoria, recuperación, generalización, transferencia, ejecución y retroalimentación o refuerzo.

Procesos externos: motivación, aprehensión de la información, adquisición, retención, recuerdo, generalización, ejecución y retroalimentación. En este caso se trata de procesos correlativos a los internos, por eso la denominación coincide en algunos casos.

En conjunto, la obra de R. M. Gagné y sus colaboradores se puede considerar como uno de los intentos más extensos y sistemáticos para establecer una teoría integradora del aprendizaje.

3.25 LAS TEORIAS DE BRUNER.

Bruner: el aprendizaje por descubrimiento

I. S. Bruner fundó, junto con G. Miller, el Center for Cognitive studies, considerado el primer centro de psicología cognitiva. I. S. Bruner fue director de este centro, ubicado en la misma universidad de Harvard, donde B. F. Skinner impartía su teoría del aprendizaje operante. Una de sus últimas obras es Desarrollo cognitivo y educación (1988). Entre otros muchos aspectos, su atención se ha centrado en el estudio de los procesos educativos, el desarrollo humano, el crecimiento cognitivo, la percepción, la acción, el pensamiento y el lenguaje.

Como respuesta a su concepción del desarrollo cognitivo propone el diseño del «currículum en espiral» para facilitar la comprensión de contenidos de aprendizaje. Esta propuesta coincide con el clásico principio de la «ciclicidad».

En su opinión, si se quiere conseguir una verdadera actividad cognitiva, hay que centrarse en una motivación intrínseca. Su teoría del «aprendizaje por descubrimiento» es una propuesta en esta dirección.

La transmisión de conocimientos puede esquematizarse en las siguientes fases:

1. El educador realiza la tarea él mismo para demostrar que es posible hacer algo interesante, procurando resaltar las distintas partes del proceso.

2. A continuación, induce al educando para que lo intente por sí mismo. La forma más eficaz es la que logra presentar la tarea como un juego. En

cualquier caso, se minimizan las probabilidades de error y el coste. Esta idea de la disminución del riesgo al fracaso, que todo juego posee frente a la realización «en serio» , ha sido para J. S. Bruner una de las características definitorias del juego.

3. El educador reduce la complejidad de aquello que el educando ha de hacer para completar la tarea. Este «andamiaje» (scaffolding) consiste en aceptar sólo aquello que el educando es capaz de hacer, completando el educador el resto de la tarea. Para ello es necesario sembrar primero, rutilara o dar forma a algunas subrutinas y completar aquello que el educando no es aún capaz de realizar por sí mismo.

4. Una vez que ha sido dominada una parte de la tarea, el educador anima al niño a iniciar otra de orden superior. El objetivo es ampliar la zona de desarrollo próximo sin que caiga en el aburrimiento por haber excedido la tarea el límite de la zona y haberse alejado demasiado de su nivel de desarrollo.

5. Cuando la tarea ha sido dominada, entra en juego la instrucción: separación entre lenguaje y acción, e incorporación del conocimiento adquirido al conocimiento verbalizado.

6. A partir de este momento, es posible el discurso entre educador y educando, el intercambio de conocimientos nuevos que van más allá de la tarea recién dominada. El educando puede hacer preguntas que van más allá de la información compartida.

J. S. Bruner considera que «cualquier reforma educativa que sólo se centre en la escuela está destinada a generar trivialidades». Esta idea enfatiza que también se debe intervenir en el entorno, con lo que se da pie para la introducción de modelos ecológicos.

Existe una especie de mito negativo en torno a J. S. Bruner, que personaliza en él lo que J. Piaget denominó "la pregunta estadounidense", es decir, el afán por acelerar continuamente el desarrollo infantil, de modo que los niños puedan alcanzar niveles cada vez superiores de desarrollo en edades siempre inferiores. La hipótesis de J. S. Bruner es que se puede enseñar cualquier materia a cualquier niño de cualquier edad si se hace de forma honesta. Este principio supone un optimismo pedagógico a ultranza, incluso más allá del mismo J. J. Rousseau.

Como respuesta a su concepción del desarrollo cognitivo, propone el diseño del currículum en espiral para facilitar la comprensión de contenidos de aprendizaje. Esta propuesta coincide esencialmente con el clásico principio de la «ciclicidad» propugnado por J. A. Comenius en su *Didáctica Magna*.

Por otra parte, propone las estructuras globales de conocimiento como las más adecuadas para la consecución de resultados óptimos en el aprendizaje. Tales estructuras están constituidas por una serie de proposiciones básicas bien organizadas que permiten simplificar

La información, hacer manejable un determinado corpus de conocimientos y generar nuevas proposiciones cada vez más ricas, complejas y aplicables. Estas estructuraciones deben adecuarse a la capacidad del alumno ya sus conocimientos previos mediante una secuencia adecuada.

En su opinión, si se quiere conseguir una verdadera actividad cognitiva, hay que centrarse necesariamente en una motivación intrínseca. Su teoría del aprendizaje por descubrimiento es una propuesta en esta dirección

J. S. Bruner distingue entre educación y escuela. La educación se refiere a toda transmisión de conocimiento de los sujetos más expertos de un grupo a los menos expertos y por supuesto, a las complejas interacciones entre el adulto y el niño que tienen lugar independientemente de cualquier escuela. La cultura es un poderoso instrumento que modela y amplía las capacidades cognitivas de la persona. Frente a la «ingeniería de la conducta» (conductismo) y su supuesta eficacia práctica, J. S. Bruner defiende un concepto del aprendizaje que exige la comprensión por parte de quien aprende y no la mera realización de acciones que no entiende. No enseñanza programada, sino programas sobre cómo enseñar.

3. 26 AUSUBEL: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

D. P. Ausubel centra su interés en el estudio de los procesos del pensamiento y de las estructuras cognitivas y defiende la educación formal y los contenidos educativos.

D. P. Ausubel se manifiesta a favor del aprendizaje verbal significativo, opuesto al aprendizaje memorístico (acumulación de datos, acertijos, tablas de multiplicar).

El aprendizaje significativo presenta tres grandes ventajas respecto del aprendizaje memorístico: el conocimiento se recuerda durante más tiempo, aumenta la capacidad de aprender nuevos materiales relacionados y facilita el reaprendizaje (volver a aprender lo olvidado).

El aprendizaje significativo requiere el esfuerzo por parte de los alumnos de relacionar el nuevo conocimiento con los conceptos relevantes que ya poseen. Para conocer este proceso, tanto el profesor como el estudiante deben

conocer el punto de partida conceptual si quieren avanzar de un modo más eficiente en el aprendizaje significativo.

Por otra parte, implica una interacción entre la estructura cognitiva previa del alumno (inclusores) y el material o contenido de aprendizaje. Esta interacción supone una modificación mutua. En este proceso intervienen: los conceptos inclusores, la inclusión obliteradora y la asimilación.

3. 27 LOS CONCEPTOS INCLUSORES.

Los conceptos inclusores son ideas que ya existen en la estructura cognitiva del alumno y que sirven de «anclaje» de los nuevos conocimiento. Los «procesos de anclaje» de los nuevos conocimientos en los previamente adquiridos constituyen un aspecto importante del aprendizaje significativo.

La inclusión obliteradora: La inclusión obliteradora es el proceso de interacción entre el material de aprendizaje y los conceptos inclusores. En este proceso se producen modificaciones mutuas. El inclusor cambia a causa del nuevo material. Pero el nuevo material no se incorpora a la estructura cognitiva del alumno tal cual, sino que en este proceso sufre modificaciones en función de los conceptos inclusores.

La asimilación: El resultado de este proceso es una auténtica asimilación entre los viejos significados y los nuevos. De esta forma, el aprendizaje significativo ha aumentado la capacidad de la estructura cognitiva para recibir nuevas informaciones similares. Aunque los nuevos conocimientos se olviden, posteriormente será más fácil el reaprendizaje.

Para que se produzca el aprendizaje significativo se requieren tres condiciones básicas:

Significatividad lógica: El nuevo material de aprendizaje debe tener una estructura lógica. No puede ser ni arbitraria ni confusa. Esta condición remite al contenido; las siguientes remiten al alumno.

Significatividad psicológica: El alumno debe poseer en la estructura cognitiva conocimientos previos pertinentes y activados que se puedan relacionar con el nuevo material de aprendizaje.

Disposición favorable: Es la actitud del alumno frente al aprendizaje significativo. Es decir, debe estar predispuesto a relacionar el nuevo conocimiento con lo que ya sabe. Esto remite a la motivación. También debe tener una disposición potencialmente favorable para revisar sus esquemas de conocimiento relativos al contenido de aprendizaje y modificarlos.

Los organizadores previos juegan un papel relevante en el proceso de aprendizaje significativo. Para que sea posible se requieren incluso pertinentes que deben ser activados. Los organizadores previos son materiales introductorios que se presentan al alumno antes de introducir el nuevo material, a fin de activar los incluso pertinentes. Los organizadores previos deben presentarse de forma familiar para el alumno. De esta manera son al mismo tiempo un factor de motivación. La principal función del organizador previo es cubrir el vacío existente entre lo que el alumno ya conoce y lo que necesita integrar. Los organizadores previos son un material introductorio de mayor nivel de abstracción que el nuevo material que se va a aprender. No se puede decir si un determinado material es o no un buen organizador previo en abstracto; siempre depende del nivel del alumno y de los nuevos conocimientos que se van a enseñar. El organizador es un puente entre lo que el sujeto conoce y lo que necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos. La función del organizador previo es proporcionar un «andamiaje» para la retención.

Una recomendación derivada de este razonamiento consiste en que establecer relaciones entre las materias contribuye al aprendizaje significativo.

D. P. Ausubel propone estructurar y secuenciar la enseñanza a partir de jerarquías conceptuales. Esto se fundamenta en el carácter jerárquico que tiene la estructura cognitiva. En su opinión hay unos procesos de diferenciación progresiva de conocimientos en el aprendizaje significativo. La secuenciación de contenidos a partir de las jerarquías conceptuales se establece en tres niveles: conceptos más generales, conceptos intermedios que se derivan de los anteriores y conceptos más específicos. Los primeros incluyen a los segundo y éstos a los terceros, en una estructura jerárquica.

Para llegar al aprendizaje significativo deben intervenir a la vez tres elementos: El alumno que aprende, el contenido que es objeto de aprendizaje y el profesor que promueve el aprendizaje del alumno, es decir, los elementos que constituyen el triángulo interactivo. Es en las interrelaciones entre estos tres elementos donde hay que buscar la explicación del aprendizaje.

D. P. Ausubel afirma: «si tuviera que reducir toda la psicología educativa aun solo principio, diría lo siguiente: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese en consecuencia». Este punto de vista coincide con J. S. Bruner, según el cual «no hay que abordar ningún tema en frío». Para pasar progresivamente del pensamiento concreto a concepciones más abstractas de razonamiento es necesario partir de «donde está el estudiante». Es inútil presentar explicaciones formales basadas en una lógica que es ajena a la forma de pensar de los estudiantes.

3. 28 BANDURA, LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

El principal representante de la teoría del aprendizaje social es A. Bandura. De acuerdo con esta teoría, las pautas de comportamiento pueden aprenderse por propia experiencia (aprendizaje directo) y mediante la observación de la conducta de otras personas (aprendizaje vicario). Esta teoría considera que la conducta de otras personas tiene una gran influencia en el aprendizaje, en la formación de constructos y en la propia conducta. Este último tipo de aprendizaje es el más habitual. Las conductas de cierta complejidad sólo pueden aprenderse mediante el ejemplo o la influencia de modelos. La introducción de modelos de comportamiento adecuados simplifica el aprendizaje. Se trata de poner en contacto al individuo con modelos válidos y apropiados, para que los imite o se sienta modelado por ellos.

El modelado o aprendizaje por imitación ha sido estructurado por A. Bandura de acuerdo, fundamentalmente, con los cuatro procesos siguientes: la atención, la retención, la reproducción motriz y, finalmente, la motivación y el refuerzo.

La atención: No se puede aprender por observación si no se presta atención. La atención se canaliza a través de la frecuencia de la interacción social y el grado de atracción personal. Se imitan, por tanto, las conductas de las personas más vinculadas con el individuo y, entre ellas, las que resultan más atractivas. Así, la elección profesional por imitación se realiza mediante el influjo de los modelos que con mayor frecuencia se hallan en el contexto perceptual del individuo (familiares, profesores, compañeros, personajes de ficción, etcétera), siempre que ofrezcan un atractivo personal y que estén dotados de un cierto prestigio social.

La retención: Para poder reproducir una actividad una vez desaparecido el modelo es preciso que las pautas de respuesta hayan sido almacenadas previamente en la memoria a largo plazo. El aprendizaje por observación supone aceptar la intervención de funciones cognitivas, como la asociación, la integración de imágenes y recuerdos, la codificación de señales y, principalmente, el lenguaje. Las actividades escolares, los juegos y las actividades pre profesionales son ejemplos de imitación de conductas vocacionales que contribuyen a la retención.

La reproducción motriz: Para lograr la reproducción de una actividad imitada se deben tener de las habilidades motrices necesarias. Las aptitudes mínimas necesarias son un requisito previo para intentar imitar una conducta profesional.

La motivación y el refuerzo: La motivación favorable hacia la conducta presentada por el modelo es un factor decisivo para la reproducción de esa actividad. La motivación favorece, además, la atención, la retención y la repetición de la conducta observada. El refuerzo actúa, a su vez, de tres maneras: heterorrefuerzo de la conducta imitada por el sujeto, autorrefuerzo y refuerzo vicario. Este último es el mejor estudiado por A. Bandura. El refuerzo vicario actúa sobre el modelo, y sólo indirectamente sobre el observador, en la medida en que lo imagina como expectativa de refuerzo. Se trata de un refuerzo anticipado que recibe el sujeto al inferir las ventajas remotas que obtendrá al imitar una conducta determinada.

3.29 KELLY: LA TEORÍA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES.

G. A. Kelly escribió Psicología de los constructos personales, en 1955. La teoría de los constructos personales puede encuadrarse en la corriente cognitiva, así como en el «constructivismo»

En opinión de G. A. Kelly, el comportamiento depende de la forma en que se percibe o se «construye» el mundo. Acuñó la expresión «cada hombre es un científico», para describir que las teorías de la gente sobre la naturaleza del mundo se «construyen» a partir de sus experiencias. El individuo puede hacerse una idea equivocada sobre determinado fenómeno, pero, para él, esa falsa interpretación será tan cierta como la misma realidad. El hombre observa el mundo a través de patrones perceptuales, con los cuales lo construye a su modo. A esos patrones, G. A. Kelly los denomina constructos personales. Su función primordial consiste en organizar el mundo de diversas maneras.

La psicología de los constructos personales se funda en la filosofía de la alternancia constructiva, que es el modo usual con que una persona se enfrenta a su mundo y lo estructura. El postulado fundamental se expresa del siguiente modo: «Los procesos de una persona están canalizados psicológicamente por su forma de anticiparse a los acontecimientos».

La terapia está dirigida a la reconstrucción del sistema de constructos del sujeto. El role-playing juega un papel importante, especialmente el rol fijo, en el cual el cliente representa un determinado papel que se le asigna. La terapia se concibe como un proceso de experimentación científica.

G. A. Kelly trata de cambiar el concepto de la persona sobre algún aspecto de su vida. Para ello, procede a la reconstrucción del propio papel vital de tal modo que se consiga, a través de la psicoterapia, un alivio a los desordenes y desequilibrios psicológicos y a las insatisfacciones personales. El hombre mira el mundo a través de unos modelos o constructos que son modos de construir su propio mundo. El asesor ayuda al sujeto a desarrollar nuevos constructos o a hacer mejores revisiones de los propios constructos por caminos variados. Las pautas para el estudio de cada caso vienen dictadas por la cultura

y la experiencia del individuo, sus intereses, su actividad espontánea y las relaciones con su comunidad.

G. A. Kelly aporta un enfoque nuevo y original. El término «aprendizaje» apenas aparece. Tampoco se encuentran referencias a conceptos como «yo», emoción, motivación, impulso, necesidad o inconsciente, entre otros. En su lugar aparecen, por ejemplo, conveniencia, apropiación, propositividad, terapia del rol fijo, ciclo creativo, diagnóstico transitivo o actitud crédula. Las aportaciones de G. A. Kelly son un antecedente y un fundamento del constructivismo.

3.30 OTRAS APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVA.

Son múltiples y diversas las aportaciones de la psicología cognitiva a la psicología de la educación. Además de los anteriormente citados, hay muchos otros investigadores que han contribuido en esta línea.

3.31 LA PARTICIPACIÓN GUIADA DE ROGOFF.

B. Rogoff propuso la noción de «participación guiada» en 1986. Como su nombre indica, consiste en un proceso de aprendizaje orientado o guiado por otra persona (adulto, compañero, profesor) de tal forma que el alumno vaya paso a paso asimilando el contenido objeto de aprendizaje. B. Rogoff considera que los procesos de progreso y asistencia a las ZDP (zonas de desarrollo próximo) implican varios rasgos generales:

Los adultos o compañeros ayudan al niño a encontrar conexiones entre lo que conoce y lo que es indispensable conocer en las nuevas situaciones. Esto asegura un punto de partida básico para establecer un puente entre las habilidades del niño y las habilidades necesarias para resolver los nuevos problemas que se plantean.

Los adultos o compañeros estructuran el problema que hay que solucionar. Para organizar los procesos de solución de problemas ofrecen una estructura que incluye una clarificación de los objetivos, la división de los mismos en otros más manejables y la manera de solucionarlos.

Se produce una transferencia de la responsabilidad en la gestión de la resolución de problemas. En los procesos de participación guiada el alumno toma progresivamente una parte mayor del problema bajo su responsabilidad.

Hay una participación activa tanto por parte del alumno como del guía (adulto, profesor, compañero). La insistencia en la aportación conjunta y la gestión compartida del proceso son peculiaridades específicas de la noción de participación guiada.

Se pueden originar formas de instrucción no sólo explícitas, sino también tácitas. La guía tácita se puede concretar por medio de comunicación efectiva (informaciones, ofrecimiento de ayuda), estructuración de situaciones, selección de actividades y materiales, propuesta de modelos, etcétera.

3.32 LA ENSEÑANZA RECÍPROCA DE PALINCSAR Y BROWN.

La enseñanza recíproca, propuesta por A. S. Palincsar y A. Brown a mediados de la década de 1980, consiste en diseñar actividades para el desarrollo de la comprensión lectora que toman en consideración los principios de L. S. Vigotski sobre la ZDP (zona de desarrollo próximo).

La propuesta se centra en la enseñanza sistemática de cuatro estrategias básicas:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.

- Hacer preguntas sobre lo que se ha leído.

- Aclarar las posibles dudas.

- Resumir las ideas del texto.

Para ello se organizan las actividades de enseñanza/ aprendizaje como un diálogo entre profesor y alumnos, en el cual los participantes hacen turno para asumir el rol de profesor. Quien desempeña este papel dirige la discusión sobre una determinada parte del texto que hay que entender conjuntamente.

En un primer momento el profesor inicia el diálogo y la estructura de acuerdo con las cuatro estrategias básicas antes reseñadas: Predice el contenido del texto, plantea preguntas, señala puntos que puedan requerir aclaración, resume el fragmento. Desde este punto de partida, el resto del grupo contribuye al diálogo. Posteriormente, los alumnos pasan sucesivamente por el rol de profesor. Éste, a su vez, apoya y ayuda según las necesidades que vaya observando en esa dinámica.

En diversas investigaciones, A. S. Palincsar y A. Brown han demostrado la efectividad de esta técnica como trabajo de apoyo a grupos reducidos de alumnos con dificultades de comprensión lectora.

3.33 EL CONSTRUCTIVISMO.

El término «constructivismo» se utiliza fundamentalmente para hacer referencia a los intentos de integración de una serie de enfoques que tienen en común la importancia de la actividad constructiva del alumnado en el proceso de aprendizaje

Sobre este telón de fondo, se proyectan los argumentos principales que a continuación se desarrollan. El primero concierne a la convergencia progresiva, detectable desde hace algo más de una década, en torno a una serie de ideas-fuerza o principios explicativos básicos sobre el aprendizaje en general, y el aprendizaje escolar en particular, entre investigaciones, autores y enfoques teóricos que se sitúan en principio en tradiciones psicológicas distintas.

El principio explicativo más ampliamente compartido es, sin ningún género de dudas, el que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del alumno en la realización de los aprendizajes escolares; el principio que lleva a concebir el aprendizaje escolar como un proceso de construcción del conocimiento y la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción.

De ahí el término "constructivismo" habitualmente elegido para referirse a esta convergencia.

Un argumento es que la convergencia en torno a los principios constructivistas abre una nueva vía para abordar el tema de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y la práctica educativa. Una vía que trata de buscar en esta convergencia teórica - y no en una teoría particular o en un ecléctico conglomerado de principios que tienen un origen en concepciones distintas, cuando no contrapuestas, del comportamiento y del aprendizaje humano - un marco psicológico de referencia global, coherente y articulado, para el análisis y la planificación de los procesos educativos en general, y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular.

Las ventajas que pueden derivarse de un esquema integrador de esta naturaleza son innegables. Por una parte, es posible utilizarlo como punto de partida para la elaboración de propuestas pedagógicas y materiales didácticos y para el análisis de prácticas educativas diversas.

Por otra parte, al integrar en un esquema coherente aportaciones relativas a diversos aspectos o factores de la escolarización y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pone al alcance de los profesores y otros profesionales de la educación un conjunto de conocimientos psicoeducativos cuya accesibilidad les sería de otro modo ciertamente difícil y cuya utilidad resultaría considerablemente mermada si se mantuviera su carácter parcial y disperso.

De hecho este argumento no es nuevo. La utilización del constructivismo como marco global de referencia para la educación escolar ha sido frecuentemente en la última década en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias, especialmente en lo que refiere a la enseñanza y al aprendizaje de los conceptos científicos.

Por lo demás, aunque en menor número, tampoco faltan ejemplos de utilización de los principios constructivistas como marco global de referencia para la enseñanza y el aprendizaje de otros contenidos curriculares, e incluso para la enseñanza y el aprendizaje de la totalidad de los contenidos escolares.

El segundo argumento es que, pese a las ventajas innegables que puede suponer un esquema integrador de esta naturaleza, subsisten riesgos considerables: Riesgo de perseverar en un eclecticismo encubierto seleccionando simplemente de teorías o enfoques distintos los elementos aparentemente no contradictorios; riesgo de desgajar los elementos seleccionados del contexto epistemológico, metodológico y conceptual en el que han sido elaborados y del que extraen, en definitiva, su poder explicativo.

Riesgo de que la convergencia apuntada sea mucho menor de lo que se supone y de que, tras la aceptación generalizada del término "constructivismo", se esconda en realidad una divergencia de fondo en cuanto a la explicación del

aprendizaje y de la enseñanza; riesgo de dejar al margen elementos que, pese a su interés intrínseco para la teoría y la práctica educativas, no encajan en un esquema integrador preocupado por la coherencia del conjunto.

Riesgo de olvidar las lagunas inmensas que todavía subsisten en cuanto a nuestra comprensión de cómo los alumnos construyen su conocimiento en la escuela y de cómo es posible ayudarles en esa tarea, sucumbiendo a la tentación de colmarlas mediante el procedimiento de tomar como verdades firmemente establecidas lo que son únicamente hipótesis de trabajo plausibles; riesgo de utilizaciones dogmáticas y de seguir favoreciendo la práctica del reduccionismo psicológico en la explicación de los fenómenos educativos.

Algunos de estos riesgos son inherentes a cualquier intento de integración y la única manera de hacerles frente consiste en practicar las reservas exigibles por el hecho de que, en el momento actual, el constructivismo sigue siendo más una convergencia de principios explicativos, totalmente abierta por tanto a matizaciones, ampliaciones y correcciones, que una teoría en sentido estricto de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El tercer argumento es que si se añade a estas reservas epistemológicas una serie de precauciones que tienen más bien su origen en una reflexión sobre la educación y en un rechazo radical del reduccionismo psicológico como manera de entender las relaciones entre psicología y educación, entonces es posible soslayar la mayoría de los riesgos mencionados sin renunciar a las ventajas que supone utilizar el constructivismo como un marco psicológico global de referencia, articulado y coherente, de la educación escolar.

Entre estas precauciones, las siguientes merecen una mención especial: Hay que insertar las aportaciones de la psicología, y más concretamente los principios constructivistas sobre el aprendizaje y la enseñanza en una reflexión más amplia sobre la naturaleza y las funciones de la educación escolar es

necesario tener en cuenta que los procesos de construcción del conocimiento en la escuela presentan unos rasgos muy determinados.

Fruto de la naturaleza y funciones de la educación escolar y de las características propias de las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje; hemos de renunciar a la aspiración, a todas luces excesiva, desorbitada y esencialmente errónea, de considerar las aportaciones de la psicología como la plataforma científica única y suficiente de la educación, y por último, se ha de perseguir la integración de estas aportaciones con las que tienen su origen en otras disciplinas o ámbitos del conocimiento que proporcionan visiones complementarias, pero igualmente necesarias de los procesos educativos.

La adopción de estas precauciones ha permitido utilizar el constructivismo como uno de los pilares sobre los que se fundamente el planteamiento curricular adoptado en el proceso de reforma del Sistema Educativo que está iniciando su andadura en el Estado; se ha intentado de este modo, como se tratará sacar provecho de las ventajas que supone disponer de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar evitando, en la medida de lo posible, los riesgos apuntados, en especial los que conciernen a las tentaciones de eclecticismo, dogmatismo y reduccionismo psicologizante.

Existe un cuarto argumento; las ventajas de disponer de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar no son únicamente de orden práctico o aplicado. Las exigencias que plantea la integración de aportaciones referidas a distintos aspectos de los procesos educativos, así como la necesidad de articularlas en una visión coherente de conjunto, puede conducir a la identificación de problemas nuevos, a la revisión de postulados comúnmente aceptados como obvios de forma un tanto a crítica y al señalamiento de prioridades para la investigación, adquiriendo de esta manera un indudable valor heurístico desde el punto de vista de la dinámica interna de la evolución del conocimiento psicoeducativo.

La experiencia de utilizar los principios constructivistas como marco psicológico global de referencia en tareas de diseño y desarrollo del currículum escolar, esta experiencia ha brindado la oportunidad de comprobar directamente las dificultades enormes que encierra todavía el intento de establecer las implicaciones concretas de los principios constructivistas para el diseño y el desarrollo concreto de los principios constructivistas. Para el diseño y el desarrollo del currículum, lo cual debe interpretarse a su vez, como consecuencia del carácter aún excesivamente general de estos principios y de las limitaciones explicativas del constructivismo.

Un punto en concreto, entre muchos posibles, merece ser señalado a este respecto. Se trata de las limitaciones actuales del constructivismo para dar cuenta de los procedimientos o mecanismos mediante los cuales los profesores consiguen ejercer una influencia sobre los procesos de construcción del conocimiento de sus alumnos.

La psicología de la educación y la psicología de la instrucción nos brindan en la actualidad un corpus considerable de conocimientos sobre los procesos psicológicos implicados en la construcción del conocimiento.

Sin embargo, las informaciones sobre cómo aprenden los alumnos, pese a ser un aspecto cuya pertinencia para avanzar en tareas de planificación y desarrollo curricular está fuera de discusión, no son suficientes; es necesario además, disponer de informaciones precisas sobre cómo los profesores pueden contribuir con su acción educativa a que los alumnos aprendan más y mejor.

Y en este punto es forzoso reconocer que los conocimientos disponibles son mucho más limitados.

Lo que se quiere subrayar, al margen de otras consideraciones, es que la toma de conciencia de estas dificultades y limitaciones permite identificar prioridades para la investigación.

Y lo que es más interesante, es que permite formular prioridades en términos directamente relevantes para seguir avanzando en la elaboración de un marco psicológico global de referencia para la educación escolar de naturaleza constructivista que sea cada vez más potente desde el punto de vista explicativo y más útil desde el punto de vista de su utilización práctica. Que responda de manera más ajustada a las demandas que, implícita o explícitamente, se formulan a la psicología desde el ámbito de la educación.

La concepción constructivista se organiza en torno a las siguientes ideas:

- El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- El alumno construye el conocimiento por sí mismo y nadie puede sustituirle en esta tarea.
- El alumno relaciona la información nueva con los conocimientos previos, lo cual es esencial para la construcción del conocimiento.
- Los conocimientos adquiridos en un área se ven potenciados cuando se establecen relaciones con otras áreas.
- El alumno da un significado a las informaciones que recibe.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya están muy elaborados previamente; es decir, los contenidos son el resultado de un proceso de construcción a nivel social.

- Se necesita un apoyo (profesor, compañeros, padres, etcétera) para establecer el «andamiaje» (scaffolding) que ayude a construir conocimiento.

- El profesor debe ser un orientador que guía el aprendizaje del alumno, intentando al mismo tiempo que la construcción del alumno se aproxime a lo que se considera como conocimiento verdadero.

3.34 FUENTES TEÓRICAS DE LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA.

Lo que distingue la concepción constructivista es su carácter integrador y su orientación hacia la educación. En consecuencia, tal como afirma C. Coll, el constructivismo no debe entenderse como una teoría más del desarrollo o del aprendizaje, que se presenta como una alternativa a las demás. Ni mucho menos la teoría que supera a las otras. Su finalidad es configurar un esquema de conjunto orientado a analizar, explicar y comprender la educación.

Para hacerlo se nutre de otras teorías e incluso de otras disciplinas no estrictamente psicológicas, como la didáctica, la sociología, la orientación o la educación especial, con objeto de evitar el reduccionismo psicologista.

Este núcleo esencial de la dimensión teórica y explicativa está formado por un conjunto de principios, de teorías y de enfoques diferentes, con discrepancias entre ellos, pero que se complementan al integrarse en un esquema conjunto que se orienta a analizar, comprender y explicar los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

Para C. Coll, las fuentes teóricas de la concepción constructivista son: La teoría genética del desarrollo intelectual de J. Piaget, las teorías del procesamiento humano de la información, la teoría de la asimilación de O. P. Ausubel y el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural de desarrollo y del aprendizaje de L. S. Vigotski, la educación escolar como práctica social y

socializadora y los componentes afectivos, relacionales y psicosociales del desarrollo y del aprendizaje (sentido y significado).

La teoría de la asimilación de Ausubel: La teoría de la asimilación de D. P. Ausubel pone el énfasis en los organizadores previos y en otras condiciones para un aprendizaje significativo. El alumno aprende cuando es capaz de atribuir significado al contenido de lo que está estudiando. Es decir, cuando es capaz de construir un esquema de conocimiento relativo a este contenido. Esto se hace posible a partir de las interacciones entre los elementos del triángulo interactivo (alumno, contenido, profesor).

En la escuela, los niños se ven inmersos en procesos de socialización/construcción de identidad social.

La teoría genética de Piaget: La teoría genética del desarrollo intelectual de J. Piaget aporta varias ideas fundamentales. Entre ellas merece la pena destacar las siguientes:

- La teoría de los esquemas (de acción y representativos).
- Los estadios de evolución, que, si bien son puestos en cuestión, apoyan el principio según el cual la capacidad de aprendizaje en un momento determinado está relacionada con su nivel de competencia cognitiva.
- La actividad mental constructiva a partir de actuar sobre la realidad.
- La tendencia al equilibrio de los esquemas y estructuras en los intercambios entre persona y ambiente.

CAPITULO VI. PROPUESTAS PARA UNA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

4.1 LA FUNCIÓN MEDIADORA DEL DOCENTE Y LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. El maestro se puede reducir solo a transmitir información si lo de facilitar del aprendizaje, sino tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento en el sentido de guiar y orientar la actividad constructiva de sus alumnos.

El papel de los formadores de docentes es el de proporcionar el ajuste de ayuda pedagógica, asumiendo el rol de profesor constructivos y reflexivos.

La formación del docente debe abarcar los siguientes planos conceptuales, reflexivos y práctico.

4.2 CONSTRUCTIVISMO Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos su conocimiento no es copia fiel de la realidad, sino una construcción de ser humano.

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en la escuela es promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece

Uno de los enfoques constructivistas es el **"Enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales"**.

El aprendizaje ocurre solo si se satisfacen una serie de condiciones: que el alumno sea capaz de relacionar de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que posee en su estructura de conocimientos y que tiene la disposición de aprender significativamente y, que los materiales y contenidos de aprendizaje tienen significado potencial o lógico.

Las condiciones que permiten el logro del aprendizaje significativo requieren de varias condiciones: la nueva información debe relacionarse de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe, depende también de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como los materiales o contenidos de aprendizajes con significado lógico.

4.3 La Motivación Escolar y sus Efectos en el Aprendizaje.

La motivación es lo que induce a una persona a llevar a la práctica una acción. Es decir estimula la voluntad de aprender.

Aquí el papel del docente es inducir motivos en sus alumnos en sus aprendizajes y comportamientos para aplicarlos de manera voluntaria a los trabajos de clase.

La motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo presente en todo acto de aprendizaje.

La motivación condiciona la forma de pensar del alumno y con ello el tipo de aprendizaje resultante

Los factores que determinan la motivación en el aula se dan a través de la interacción entre el profesor y el alumno

En situaciones escolares competitivas, los objetivos que persigue cada alumno no son independientes de lo que consigan sus compañeros. En la medida que los alumnos son comparados entre sí y ordenados, el número de recompensas (calificaciones, halagos y privilegios) que obtengan un estudiante, depende del número de recompensas distribuidas entre el resto de sus compañeros.

Cuando se trabaja de manera individualista y competitiva se evalúa a los alumnos con pruebas basadas en el criterio y cada uno de ellos trabaja sus materiales ignorando a los demás. La comunicación entre compañeros de clase no solo es desestimado sino castigado.

El trabajo en equipo tiene efectos en el rendimiento académico, ejemplo: no hay fracasos, así como también en las relaciones socioafectivas: Las relaciones interpersonales son favorables, ya que se incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda.

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas. El aprendizaje cooperativo se caracteriza por dos aspectos:

a) Un elevado grado de igualdad.

b) Un grado de mutualidad variable.

No todo grupo de trabajo es un grupo de aprendizaje cooperativo. En los grupos de trabajo tradicionales algunos alumnos habilidosos en lo que asumen un liderazgo solo ellos se benefician de la experiencia a expensas de los miembros menos habilidosos. Solo algunos son los que trabajan académicamente y otros cubren funciones de apoyo (fotocopiado o escriben a máquina)

Esta situación inadecuada de funciones trae problemas en el grupo como lucha de poder, divisionismo, segregación del grupo.

Hay componentes esenciales del aprendizaje cooperativo como lo son

Interdependencia Positiva se proporcionan apoyo coordinan sus esfuerzos y celebran junto su éxito Su frase "Todos para uno y uno para todos"

Interacción cara a cara: se necesita de gente talentosa, que no puede hacerlo sólo. Aquí se realizan actividades centrales donde se promueve el aprendizaje significativo en donde hay que explicar problemas, discusiones, explicación, etc.

Valoración personal-responsabilidad: aquí se requiere fortalecer académicamente y afectivamente al grupo. Se requiere de una evaluación en cuanto al esfuerzo del grupo y proporcionar retroalimentación en el ámbito individual o grupal.

Pasos que permiten al docente estructurar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje cooperativo:

1. Especificar objetivos de enseñanza.
2. Decidir el tamaño del grupo.
3. Asignar estudiantes a los grupos.
4. Preparar o condicionar el aula.
5. Planear los materiales de enseñanza.
6. Asignar los roles para asegurar la interdependencia.
7. Explicar las tareas académicas.
8. Estructurar la meta grupal de interdependencia positiva.
9. Estructurar la valoración individual.
10. Estructurar la cooperación intergrupo.
11. Explicar los criterios del éxito.
12. Especificar las conductas deseadas.
13. Monitorear la conducta de los estudiantes.
14. Proporcionar asistencia con relación a la tarea.
15. Intervenir para enseñar con relación a la tarea.
16. Proporcionar un cierre a la lección.
17. Evaluar la calidad y cantidad de aprendizaje de los alumnos.
18. Valorar el funcionamiento del grupo.

De acuerdo a estos pasos el profesor puede trabajar con cinco tipos de estrategias:

 Especificar con claridad los propósitos del curso o lección.

1. Tomar ciertas decisiones en la forma de ubicar a los alumnos en el grupo.
2. Explicar con claridad a los estudiantes la tarea y la estructura de meta.
3. Monitorear la efectividad de los grupos.
4. Evaluar el nivel de logros de los alumnos y ayudarles a discutir, que también hay que colaborar unos a otros.

Para que un trabajo grupal sea realmente cooperativo reúne las siguientes características:

 Interdependencia positiva.

Introducción cara a cara.

Responsabilidad Individual.

Utilización de habilidades interpersonales.

Procesamiento grupal.

A estas características se recomiendan algunas técnicas pero entre ellas las más aplicables son:

- Aprendiendo juntos con frases como:
- Selección de la actitud - Toma de decisiones respecto al tamaño del grupo - Realización del trabajo en grupo y Supervisión de los grupos.
- Investigación en grupo con pasos como:
 Selección de la tarea.

Planeación Cooperativa

Implementación de habilidades: Monitoreo del profesor.

Análisis y síntesis de lo trabajado.

Presentación del producto final.

Evaluación.

Aprendizaje en equipo. TAI (Team Assisted Individuation).

4.6 COMBINACIÓN DE COOPERACIÓN Y ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA.

La técnica co – op – co – op de Kegan y la cooperación guiada se realiza por lo general con estudiantes universitarios.

Aquí el alumno toma control de aprender. El equipo se prepara sus presentaciones.

Análisis.

El docente conocedor de su tarea y manejando bien el aprendizaje cooperativo con ese tratamiento constructivista, dando autonomía a sus alumnos es lógico que podría lograr éxito en el aprendizaje.

Pero muchos son las quejas en las que dicen que la institución les permite solo la enseñanza individualizada, que los grupos son numerosos, los contenidos no se prestan las presiones familiares, bien un fin de excusas.

Por otro lado se tiende a dar grandes ventajas al aprendizaje cooperativo debido pues a la recompensa. Pero la pregunta esta dado un aprendizaje cooperativo ¿Se beneficiaran por igual todo tipo de estudiante independientemente de su capacidad y rendimiento previo? Para contestar veamos una **Aplicación**.

Dada mi experiencia como docente con jóvenes adolescentes he tratado de llevar a cabo en este bimestre el aprendizaje en equipo o cooperativo tomando en cuenta algunas técnicas de aprendizaje cooperativo: concluir que se

adecua a todas las materias. Existe un alto grado de colaboración, por parte de los alumnos. Se redujo la inasistencia, eso indica que les gusta la escuela. Son solidarios, incremento de su autoestima, el alumno más tímido ha logrado participar esto indica que los alumnos si aprenden.

4.7 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZAS PARA LA PROMOCIÓN DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede ampliar con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los alumnos y que a la vez pueden incluirse basándose en su momento de uso y presentación tenemos:

Las preinstruccionales (antes): son estrategias que preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, entre esta están los objetivos (que establece condiciones, tipo de actividad y forma de aprendizaje del alumno y el organizador previo que es información introductoria, tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa).

Las estrategias coinstruccionales: apoya los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza, cubren funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización y la motivación aquí se incluye estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales, redes semánticas y analogías.

Las estrategias posinstruccionales: se presenta después del contenido que se ha de aprender y permitir al alumno formar una visión sintética, integradora. Permite valorar su propio aprendizaje. Algunas estrategias posinstruccionales más reconocidas son preguntas intercaladas, resúmenes, mapas conceptuales.

Hay estrategias para activos conocimientos previos de tipo preinstruccionales que le sirve al docente para conocer lo que saben los alumnos y para utilizar tal conocimiento como fase para promover nuevos aprendizajes. se recomienda resolver al inicio de clases. Ejemplo: actividades generadora de información previa (lluvia de ideas) Preinterrogantes, etc.

Estrategias para orientar la atención de los alumnos: son aquellas que el profesor utiliza realizar y mantener la atención de los aprendices durante una clase. Son de tipo constructiva pueden darse de manera continua para indicar a los alumnos que las ideas deben centrar sus procesos de atención codificación y aprendizaje. Algunas estrategias son: preguntas insertadas, el uso de pistas o claves y el uso de ilustraciones.

Estrategias para organizar información que se ha de aprender: permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva se ha de aprender al representar en forma gráfica o escrita, hace el aprendizaje más significativo de los alumnos.

Estas estrategias pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza. Podemos incluir en ella, a las de representación visoespacial, mapas o redes semántica y representaciones lingüísticas como resúmenes o cuadros sinópticos.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: son aquellas estrategias destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprender asegurando con ella una mayor significatividad de los aprendizajes logrados. Se recomienda utilizar durante la instrucción para lograr mejores resultados en el aprendizaje. Podemos citar los organizadores previos y las analogías.

El uso de estas estrategias dependerá del contenido de aprendizaje, de las tareas que deberán realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

4.8 ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

¿Qué significa Aprender a Aprender?

Es enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorreguladores, capaces de aprender a aprender.

Esto implica la capacidad de reflexionar la forma en que se aprende y actuar en consecuencia autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adoptan a nuevas situaciones.

¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

Son procedimientos que incluyen técnicos, operaciones o actividades, persiguen un propósito determinado "Son más que hábiles de estudio".

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre asociada con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier aprendizaje.

Ejemplo:

Procesos cognitivos básicos: se refiere a todo el procesamiento de la información (atención, percepción, almacenaje, etc.).

Bases de conocimiento: se refiere a hechos, conceptos y principios que tiene el cual esta organizado en forma de esquema jerárquico llamado **conocimientos previos**.

Conocimiento estratégico: son las llamadas estrategias de aprendizaje "Saber como conocer".

Conocimiento metacognitivo: conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como el conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos recordamos o seleccionamos problemas.

Consiste en ese saber que desarrollamos sobre nuestros propios procesos y productos de conocimientos.

Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de que tres generales o específicas son: del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen, de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan.

Existen dos clasificaciones de estrategia según el tipo de proceso cognitivo y finalidad u objetivo. En otra se agrupan las estrategias según su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

Las Estrategias de Recirculación de la información, es un aprendizaje memorístico, al pie de la letra se hace un repaso en repetir una y otra vez.

Las Estrategias de Elaboración son de aprendizaje significativo. Puede ser simple o complejas. Ambos radican en el nivel de profundidad y entre su elaboración visual o verbal.

Las Estrategias de Organización de la Información, permite hacer una reorganización constructiva de la información que ha de aprenderse. Es posible organizar, agrupar o clasificar la información, a través de mapas conceptuales, redes semánticas, etc.

Las Estrategias de Recuperación, permite optimizar la búsqueda de información que hemos almacenado en nuestra memoria, se hace un recuerdo de lo aprendido.

4.9 ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, COMPRENSIÓN Y COMPOSICIÓN DE TEXTO.

La comprensión de texto se definió como un proceso cognitivo complejo de carácter constructivo. en el que interaccionar características del lector, del texto y de un contexto determinado.

La comprensión de un texto es una actividad estratégica porque el lector reconoce sus alcances y limitaciones de memoria y sabe que de no utilizar y organizar sus recursos y herramientas cognitivas en forma inteligente y adaptativa, el resultado de su comprensión no será alcanzado y no ocurre un aprendizaje.

Son muchas las clasificaciones de los tipos de estrategias específicas que tienen como base establecer una distinción de las mismas a partir de los tres momentos que ocurre, al llevar a cabo todo proceso. Estrategias que pueden aplicarse antes, durante o después del proceso lector. Para ellos tenemos:

Las Estrategias previas a la lectura: se establece el propósito de la lectura de tal modo que los alumnos participen y la perciban como actividades autoiniciales y así como mejorar la motivación al leer. Se reconoce como estrategia autorreguladora en donde se planifica distintas acciones a realizar en todo el proceso. Algunas estrategias específicas son: la activación del conocimiento previo y elaborar predicciones o preguntas.

Estrategias durante la lectura: se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y al ejecutarse el micro y macroprocesos de la lectura. Una de las actividades autorreguladoras más relevante durante la lectura es el monitoreo o supervisión del proceso en donde se establecen actividades específicas como resaltar la importancia de partes relevantes del texto, estrategias de apoyo al repaso, subrayar, tomar notas o elaborar conceptos.

Estrategias después de la lectura, ocurren cuando ha finalizado la lectura se da la actividad autorreguladora que es la evaluación de los procesos en función del propósito establecido. Las estrategias típicas son elaboración de resúmenes, identificar las ideas principales, formulación y contestación de preguntas.

La composición de texto es un proceso cognitivo complejo autorregulado en donde el escritor trabaja en forma reflexiva y creativa sin tener las ventajas del hablante. La composición escrita se organiza con base en un tema determinado.

La persona que redacta un escrito tiene que decir qué va a contar, cómo es que va a hacerlo y para qué va a hacerlo.

Tanto para la enseñanza de las estrategias de compensación como para las del dominio de la composición, la enseñanza que se ha demostrado más efectiva es aquella que se basa en la transferencia del control y la práctica guiados en contextos dialogados entre un enseñante y los aprendices.

Constructivismo y Evaluación Psicoeducativa.

La evaluación educativa es una actividad compleja pero constituye una tarea necesaria y fundamental en la labor docente. Se describe como proceso continuo de reflexión sobre la enseñanza y debe considerársele como parte integral de ella. Sin la evaluación es imposible la comprensión y la realización de mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Desde el punto de vista constructivista la evaluación parte de tres coordenadas básicas: la Dimensión Psicopedagógica, las prácticas de Evaluación y la Normativa.

Al hablar de evaluación lo asociamos a medir. Sin duda la evaluación incluye actividades de estimación cualitativa o cuantitativa, pero involucra otros factores que va ella en que lo define.

CONCLUSIONES.

Con el desarrollo de este trabajo concluyo que no existe un método para enseñar el derecho ya que todos estos métodos solo me dicen como les puedo transmitir conocimientos a los alumnos y eso no es lo que yo quiero lograr; lo que se busca es que mi alumno piense y entienda que el derecho es un concepto interpretativo, la norma jurídica es una interpretación que se hace de lo establecido en los códigos y en la constitución, el derecho no es mas que la construcción de un sentido, de un significado, de una idea, por lo tanto el derecho es interpretación, atribuirle un significado a la ley en relación a un caso específico. Desde este punto de vista del derecho se debe de dar una clase de derecho y por lo mismo es necesario hacer entender a mi alumno que para aprender derecho tiene que pensar, tiene que formularse el mismo soluciones a diferentes problemas que en conjunto encuadran lo que es el derecho, situándolo este en su más adecuada dimensión histórica y social, proporcionándole los instrumentos elementales para que entienda el derecho, juntamente con todos los fenómenos que la realidad aporta, un trabajo crítico sobre y con el Derecho, en la comprensión de lo político y de lo social y en la conciencia de responsabilidad para determinar su imagen en el porvenir.

Por eso digo que no existe un método para enseñar derecho, ya que es imposible poner un método para crear inteligencia, se puede seguir un método para dar un tema o para hacer un trabajo, pero esto seria solamente transmitir teoría, para enseñar el derecho no hay método específico, ya que al mismo tiempo que se enseña el derecho, puede estarse creando, ya que el derecho es lenguaje; y "el lenguaje así como tiene el poder de petrificar la realidad, también esta siempre un poco mas delante de nuestro pensamiento. el lenguaje lleva consigo proyecto y por tanto, poder heurístico, de creación,

invención. Si algún rasgo le resultara esencial, ese tendría que ser el carácter del método, su poder de invención y de creación.²³

Si nos metemos a enseñar el derecho dentro del paradigma dominante del método no hay posibilidades de creación, sabemos donde empezamos nuestra materia y sabemos también donde la vamos a terminar. Se trata de un método hecho de una vez y para siempre que responde a los ordenamientos de un sistema, de esto se nutran todos los positivimos en todas sus variedades. Incluso el marxismo escolástico: ese de axiomas irreprochables con tantos argumentos de autoridad, es un sistema cerrado donde el descubrimiento y sus reglas se encuentran en un manual que proporciona los planos o en donde a mis alumnos solo les cuento lo que esta pasando ahí fuera. Enseñándoles verdaderos cánones que poseen "el saber y la verdad", subordinándolos a una razón central, sin dejarlos que sean ellos mismos quien de manera singular piensen.

La verdad esta en otra parte, en otra parte corre otra verdad, el hecho de ser maestros no quiere decir que se tenga la verdad. Es necesario tener la otra u otras versiones para relativisar nuestras certidumbres.

Metodología es un concepto ya propio del lenguaje comiente usado con gran libertad, instalándose en el deber ser, sin darse cuenta del ser de los conceptos que definen, ni de las condiciones históricas en que se encuentran, se debe dejar el campo libre para la aparición de versiones que quedan como portadoras de la verdad.

²³ CASTILLEJOS Bedwell, Simon. *Metodologia y Método de la Praxis*. 2ª Edición EJ Nueva Imagen. México. 1997 Pag.23.

Es un ejercicio desdogmatizante, pero como el espíritu científico se dialectiza entre su formación y el conservadurismo, como el espíritu científico prefiere su saber a lo que lo contradice.

La autocrítica cuesta. Y la crítica más, si se está aferrado a recetas en donde se cambia lo claro por lo útil, de lo que se trata de lograr en mis alumnos es de problematizarlos, de provocar en ellos la emoción de encontrar soluciones, la habilidad de interpretar, no de saturarlos de conocimientos que ya están dados.

Y por todo lo ya dicho, como dice Machado: "caminante, no hay camino". Y no se olvide que método significa eso: camino. Porque no se puede construir un método que cumpla con los objetivos que se reiteran: hacer pensar.

Las teorías del aprendizaje consideran que la mayor parte de la conducta humana es aprendida y, susceptible de ser modificada mediante técnicas adecuadas.

Los planteamientos conductistas tienen una función básica en el principio del refuerzo; donde el refuerzo puede ser positivo o negativo. El primero se basa en el hecho de que la conducta que precede a estímulos gratificantes tienen más probabilidades de repetirse en el futuro; el segundo, consiste en la eliminación de un estímulo desagradable, lo cual supone un alivio y tiende a aumentar la respuesta.

Algunos principios que se deducen de las teorías del aprendizaje son, que se aprende mejor cuando se está dispuesto a aprender, o cuanto más se pone en práctica lo aprendido, que sea útil, beneficioso o satisfactorio, pues se entiende mejor lo que se hace.

Para que el aprendizaje sea completo, debe de practicarse lo aprendido.

La teoría gestalt nace para facilitar la enseñanza respecto a principios convencionales, es una técnica de resolver problemas en forma creativa. El alumno existe por estar aquí, en el presente; cuando se le revela su existencia. Dentro del aprendizaje el maestro y el alumno existen, son, y se conocen.

Gestalt es forma, estructura, configuración; es decir, una forma de organizar algo, en base a un fondo determinado.

La educación gestalt empezó como un estudio psicológico de percepción; poco a poco se amplió hasta abarcar casi toda la psicología y la epistemología; actualmente es una teoría educacional en pleno auge.

Las personas interesadas en este teoría como método de aprendizaje se muestran sorprendidos por la exactitud, la creatividad, la libertad de pensamiento, eficacia clínica y sobre todo sobre sus múltiples aplicaciones para el desarrollo del ser humano; ya que este método permite que el hombre explote toda su potencialidad y se desarrolle al máximo, en lo individual y con su entorno social.

Dentro de este método de enseñanza, existen principios que lo hacen ser totalmente diferente e innovador; como la autorregulación, la frontera de contacto, el ajuste creativo, la situación de urgencia y la terapéutica. Sobre todos estos destaca la conciencia, por ser ésta la base de todo principio gestalt; ya que cuando el ser humano se da cuenta de su existir, automáticamente tiene conocimiento de su realidad, puede afrontarla y entonces podrá también, concluir todos los asuntos inconclusos, para así lograr conjuntar procesos.

Además de lo anterior, es importante establecer que la Gestalt, por estar referida a fenómenos, debe de tener ciertas fronteras, las cuales deben de entrar en conexión con el propio individuo, y, así tener el contacto indispensable para lograr el objetivo de la gestalt, que es el de comprender la propia existencia - ¿Dónde estoy?-, lo que puedo lograr -¿A dónde puedo ir?-, y como tengo que desarrollarme en mi entorno.

El ajuste creativo que el alumno o ser sujeto a la educación debe lograr, se da cuando impulsa su interacción con sus necesidades. Así podrá crear, estará ligado a la novedad, siempre estará actualizado y descubrirá muchas cosas que le servirán para su desarrollo físico y emocional.

En cuanto a la situación de urgencia y la terapéutica, están muy relacionadas, ambas se enfocan al sufrimiento, la neurosis y en general a todas las dificultades, ante las cuales el individuo, pudiera utilizar la psicoterapia y a un psicoterapeuta. Pero se ha descubierto que a través de este método, el propio individuo afectada, puede solucionar sus propios conflictos o darse cuenta de sus propias necesidades y sus aflicciones, para poder así solucionarlas, ponerles un remedio o simplemente comprenderlas y justificar sus verdaderos sentimiento.

Sólo a través de la conciencia, el ser pensante tendrá un conocimiento implícito de su realidad, ya que ésta es la verdadera herramienta para desarrollarse .

Pero el verdadero objeto de la enseñanza se organiza alrededor del trabajo de conciencia, cuando el hombre se da cuenta de todos y cada uno de los fenómenos que se manifiestan a su alrededor para permitir así, que se restauren las facultades de creatividad en el entorno. Hay que recordar que la finalidad primordial de la solución de conflictos en el Derecho es "aquí y ahora" y así podrá enfrentar la realidad.

BIBLIOGRAFIA.

Bruce J. Biddle, Thomas L. Goode Ivor, F. Goodson. La enseñanza y los profesores. Traducción: José Mayo Margalef. Edit. Esfinge. Barcelona, España; 2001. 2ª Edición

Barbara L. Mccombs y Josué Whisler. La clase y la escuela centradas en el aprendizaje. Edit. Cultura. Barcelona, España; 2001. 4ª Edición

Simón Castillos Bedwell, Juan Barreix Moarés. Metodología y método en la praxis. Edit. Nueva imagen. México, 1997. 3ª Edición

Raúl Carrancá y Rivas. El arte del derecho. Magister Iuris. Edit. Porrúa. México, 1997. 3ª Edición

Sergio Alberto Campos Chacón. Enseñanza del derecho y metodología jurídica. Edit. Cárdenas. Barcelona, España; 1995. 2ª Edición

María del Refugio González. Enseñanza e investigación del derecho. Edit. Porrúa. México. 1996. 2ª Edición

María Teresa Yurén Camarena. El método. Edit. Haría. México. 1998. 2ª Edición

Bachelard Gastón. La formación del espíritu científico. Edit. Siglo XXI. México, 1995.

Miguel Villoro Toranzo. Metodología del trabajo jurídico. Edit. Porrúa. México, 1998. 5ª Edición

Geymonat. El pensamiento científico. Edit. Porrúa. México, 1995. 3ª edición

Diccionario de la lengua española. Edit. Porrúa. México, 1996.

Diccionario enciclopédico. Espasa- Calpe. Argentina, 1995.

Pérez J. Esther Carolina. Problemática general de la didáctica. Edit. Harla. México, 1997.

Guzmán J. Teodoro. El proceso de la educación. Edit. Esfinge. Argentina. 1996.

Gadamer. Hans George. La educación es educarse. Edit. Paidós Barcelona, España; 2000.

Hanking, Ian. La construcción social. Edit. Paidós. Barcelona, España; 1999.

Piaget, Jean. Psicología y pedagogía. Edit. Ariel. Barcelona, España. 1996

Robine, Jean Marie. Terapia gestalt. Edit. COFAC. Madrid, España. 1990

Sinag Sergio y Blasberg Pablo. Gestalt. Edit. Saires. Argentina, 2000.

Aleida Plascencia Moro. Metodología de la investigación histórica. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1990. 2ª Edición

Witker Jorge. Metodología de la enseñanza del derecho. Edit. Temis. México, 1987. 3ª Edición

Nathaniel Branden. La psicología del autoestima. Edit. Paidós. México, 2001 5ª Edición