



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO

FACULTAD DE DERECHO

**MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO
LABORAL EN LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN EN EL INSTITUTO
TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO**

TESIS

QUE COMO PARTE DE LOS REQUISITOS PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRA EN DERECHO LABORAL

PRESENTA

BLANCA ESTELA VALERO GARCÉS

SANTIAGO DE QUERÉTARO, QRO., ENERO DEL 2003.

No. Adq. TS 67787

No. Título _____

Clas. D.340.17

V 436m

Ej. 1



**Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Derecho
Maestría en Derecho Laboral**

**Modelo Teórico-Práctico Para la Enseñanza del Derecho Laboral en
la Carrera de Administración en el Instituto Tecnológico de
Querétaro**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestra en Derecho Laboral

Presenta:
Blanca Estela Valero Garcés

Dirigida por:
M.I.E. SERGIO BECERRIL CALDERÓN

SINODALES

M.I.E. SERGIO RENE BECERRIL CALDERÓN
Presidente

DR. CESAR LACHIRA SAENZ
Secretario

MTRO. ANTONIO ESCOBEDO LÓPEZ
Vocal

MTRO. EXAU CONRADO PIÑA TASABIA
Suplente

MTRA. IVETT COUTINO AUDIFFRED
Suplente

MTRO. EN D. AGUSTÍN ALCOCER ALCOCER
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE DERECHO

DR. SERGIO QUESADA ALDANA
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Enero 2003
México

BIBLIOTECA CENTRAL, U.A.Q.

AGRADECIMIENTOS

Al Maestro Sergio R. Becerril Calderón, por su brillante y generosa asesoría que ha trascendido en mi formación como docente y en mi autoestima personal.

Al Dr. César Lachira Saenz, por su consistente solidaridad y su paciencia.

A los maestros sinodales por sus acertadas sugerencias.

Al Instituto Tecnológico de Querétaro, por existir.

Dedico este trabajo:

A la memoria de mis padres, con todo mi amor.

A mi cómplice, compañero de la vida: Arturo, por el soporte que representa en mi existencia, con su apoyo siempre entrañable y generoso.

A mis héroes de la infancia y juventud: mis hermanos Roberto, Rubén, Moisés, Emma, e Irma.

A mi compañero de juegos y pleitos de la infancia: mi hermano Héctor.

A mis sobrinos-hijos Jaime Alexis y Alma y mis sobrinos-nietos Israel y Samara.

A mi familia política.

RESUMEN

La investigación recupera el Estado del Conocimiento referido a la enseñanza del Derecho Laboral, para tal efecto se utilizaron los descriptores, autores y títulos más representativos de la disciplina. Esta primera aproximación exploratoria permitió seleccionar concepciones de enseñanza, principales dificultades en la enseñanza del derecho laboral, estrategias didácticas y de evaluación; al mismo tiempo, precisar sobre el marco teórico conceptual de referencia que el objeto de estudio requería para su comprensión.

Una vez concluido el estudio exploratorio sobre el estado del conocimiento en la enseñanza del derecho, la observación y la experiencia docente en el Instituto Tecnológico de Querétaro, fueron factores fundamentales para construir el objeto de investigación y plantear el problema en función de las dificultades que representan para maestros y alumnos la materia de derecho laboral dentro de las carreras de Administración que ofrece el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Problemática que condujo a reflexiones sobre la manera en la que influye el maestro sobre los estudiantes; la concepción del derecho laboral que ostentan, -en su mayoría abogados de profesión- y el entendimiento de que el campo de la administración es cualitativamente distinto en sus exigencias teóricas y prácticas al de los abogados.

El modelo académico resultado de la investigación incorpora las propuestas y sugerencias teóricas de la pedagogía, de la filosofía del derecho además de las exigencias y necesidades que la realidad institucional expresa. En tal sentido, como modelo académico, estructura y organiza un conocimiento asequible al entendimiento de los maestros y facilita su práctica docente en esta asignatura.

Por otro lado el uso de teorías del aprendizaje y su derivación en estrategias de enseñanza, constituyen una aportación original en la enseñanza del derecho laboral; tal parece que el administrador y el abogado desde sus profesiones mantienen distancia con el campo de la educación; en este modelo se establece una relación teórica y empírica que rompe con aquella posición hermética de maestros y alumnos.

Por último cabe señalar que la investigación abre nuevos campos temáticos y problemáticos en la enseñanza del derecho laboral para formar administradores.

Palabras clave: Modelo teórico-práctico, estrategias didácticas, formación de administradores, evaluación, Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, relación maestro-alumno, modelo académico, práctica docente, enseñanza-aprendizaje.

SUMMARY

This research deals with the State of Knowledge as it relates to the teaching of Labor Law. The most representative authorities, authors and titles in the field were used. This initial exploratory approach allowed us to select teaching concepts, the chief difficulties in the teaching of labor law and didactic and evaluation strategies, as well as to determine the conceptual theoretical framework of reference which the object of the study required in order to be understood.

Once the exploratory study of the state of knowledge in the teaching of law was concluded, observation and teaching experience at the Queretaro Technological Institute became fundamental factors in developing the object of the research and in presenting the problem as it relates to the difficulties encountered by teachers and students in the subject of labor law in the major of Administration offered by the National System of Technological Institutes. This problem led to reflections on how the teacher influences students, the concept of labor law teachers express –most of these teachers being lawyers – and the understanding that the field of administration is qualitatively different in its theoretical and practical demands from that of law.

The academic model obtained from this research includes the theoretical proposals and suggestions of the teaching field and the philosophy of law, as well as the demands and needs arising from institutional reality. In this way, as an academic model, it structures and organizes knowledge in such a way that it is accessible to the understanding of teachers and facilitates its teaching in this subject area.

On the other hand, the use of learning theories and their resulting teaching strategies constitute an original contribution to the teaching of labor law. It would seem that administrators and lawyers are quite removed from the field of education. This model establishes a theoretical and empirical relationship that breaks down the hermetic position of teachers and students.

Finally, this research opens up new thematic and problematic fields in the teaching of labor law within the area of administration.

Essential words: Theoretical and practical framework, didactic and evaluation strategies, major of Administration, National System of Technological Institutes, teachers and students relationship, academic model, teaching of labor law.

INDÍCE

| | Págs. |
|---|------------|
| INTRODUCCIÓN | i-v |
| CONTEXTO INSTITUCIONAL | |
| Historia del Instituto Tecnológico de Querétaro | 1 |
| Características | 5 |
| Carreras que imparte el Instituto Tecnológico de Querétaro | 9 |
| CAPITULO I | |
| 1. MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO. | |
| 1.1 ¿En qué consiste la Teoría? | 20 |
| 1.2 ¿En qué consiste la Práctica? | 23 |
| 1.3 ¿Qué es un Modelo de Enseñanza? | 25 |
| 1.4 Importancia de un modelo de enseñanza, su relación con los modelos del proceso de conocimiento y con la enseñanza del derecho laboral. | 27 |
| CAPITULO II | |
| 2. ELEMENTOS QUE DEBERÁN CONSIDERARSE PARA EL DISEÑO DE UN MODELO DE ENSEÑANZA. | |
| 2.1 Generalidades acerca del concepto de aprendizaje | 37 |
| 2.1.1 Historia cultural del aprendizaje | 42 |
| 2.1.2 Tradiciones científicas sobre el aprendizaje | 50 |
| 2.1.3 Principios del constructivismo | 55 |
| 2.2 Teorías del Aprendizaje | 60 |
| 2.2.1 Paradigma Cognitivo | 60 |
| 2.2.1.1 Panorama general acerca de la Concepción de la enseñanza | 61 |

| | | |
|----------------|--|------------|
| 2.2.1.2 | Aprendizajes significativos | 63 |
| 2.2.1.3 | Ejemplos de aprendizaje significativo | 67 |
| 2.2.1.3.1 | Aprendizaje de representaciones | 67 |
| 2.2.1.3.2 | Significado lógico y psicológico | 70 |
| 2.2.1.3.3 | Distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje de material significativo. | 72 |
| 2.2.1.3.4 | Significado y significatividad | 74 |
| 2.2.1.3.5 | Adquisición de significados | 75 |
| 2.2.1.3.6 | Tipos de aprendizaje de vocabulario | 76 |
| 2.2.1.3.7 | El aprendizaje de vocabulario como aprendizaje significativo. | 81 |
| 2.2.1.3.8 | Aprendizaje de proposiciones | 83 |
| 2.2.1.3.9 | Aprendizaje por descubrimiento | 86 |
| 2.2.1.3.10 | Distinción entre cognición y percepción en el aprendizaje verbal significativo. | 89 |
| 2.2.1.3.11 | Importancia del aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento. | 93 |
| 2.2.1.3.12 | Planificación y organización de los procesos didácticos. | 94 |
| 2.2.1.3.13 | Contexto adecuado para hacer intervenir al alumno en su dimensión cognitiva. | 99 |
| 2.2.1.4 | Panorama general acerca de la concepción Del alumno. | 104 |
| 2.2.1.5 | Panorama general acerca de la Concepción del maestro | 107 |
| 2.2.2 | Paradigma Psicogenético | 112 |
| 2.2.2.1 | Panorama General acerca de la enseñanza | 117 |
| 2.2.2.2 | Panorama General acerca del Alumno | 120 |
| 2.2.2.3 | panorama General acerca del Maestro | 122 |
| 2.2.3 | Paradigma Sociocultural | 126 |
| 2.2.3.1 | Panorama General acerca de la concepción de Enseñanza. | 133 |
| 2.2.3.2 | Panorama General acerca de la concepción del Alumno. | 145 |
| 2.2.3.3 | Panorama General acerca de la concepción Del Maestro. | 147 |

CAPITULO III

3.¿CUÁL ES UNA DE LAS MEJORES MANERAS DE ENSEÑAR DERECHO LABORAL A ESTUDIANTES DE LA CARERA DE ADMINISTRACIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO?

| | |
|--|------------|
| 3.1 Perfil del Estudiante de la carrera de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro. | 150 |
| 3.2 Importancia de diseñar un modelo teórico-práctico de Enseñanza del Derecho Laboral. | 153 |

CAPITULO IV

4. CONVENIENCIA DE ORIENTAR LA PRÁCTICA DOCENTE DEL DERECHO LABORAL A TRAVÉS DE UN MODELO DE ENSEÑANZA.

| | |
|--|------------|
| 4.1 Hipótesis de Trabajo | 156 |
| 4.1.1 Conocimientos claros y actualizados, estructura conceptual y estructura metodológica | 156 |
| 4.1.2 Un modelo teórico-práctico de enseñanza del Derecho Laboral contribuye a mejorar la Formación del estudiante de Administración en El I.T.Q. | 161 |
| 4.1.3 Mayor sentido y significado en la materia de Derecho Laboral. | 161 |
| 4.2 Actividades de aprendizaje en la Enseñanza del Derecho Laboral. | 161 |
| 4.2.1 Concepción de aprendizaje en paradigma cognitivo. | 163 |
| 4.2.2 Concepción de aprendizaje en el paradigma psicogenético. | 165 |
| 4.2.3 Concepción de aprendizaje en el paradigma sociocultural. | 166 |
| 4.2.4 Estrategias de Enseñanza en el paradigma cognitivo | 169 |
| 4.2.5 Estrategias de Enseñanza en el paradigma psicogenético | 174 |
| 4.2.6 Estrategias de enseñanza en el paradigma sociocultural | 179 |
| 4.2.7 Actividades de Aprendizaje en el Programa de la asignatura de Derecho Laboral en el ITQ. | 184 |

CAPITULO V**5. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO LABORAL.**

| | |
|---|------------|
| 5.1 Acerca de la evaluación. | 201 |
| 5.2 Necesidad de distinguir entre evaluación y acreditación. | 204 |
| 5.3 Acerca de la evaluación como proceso. | 212 |
| 5.4 Instrumentos de evaluación | 222 |

CAPITULO VI**6. METODO**

| | |
|--|------------|
| 6.1 Estado del Conocimiento | 232 |
| 6.2 Mayor Claridad y Mejor Delimitación del Objeto de Estudio | 235 |
| 6.3 Marco Teórico | 236 |
| 6.4 Diseño de Instrumentos | 242 |
| 6.5 Definición de la Población | 242 |
| 6.6 Levantamiento de la información | 243 |
| 6.7 Organización y análisis de datos e información | 244 |

CAPITULO VII

| | |
|------------------------|------------|
| 7. CONCLUSIONES | 253 |
|------------------------|------------|

| | |
|---------------------|------------|
| BIBLIOGRAFÍA | 262 |
|---------------------|------------|

ANEXOS:

| | |
|--|------------|
| 1. Resultados Obtenidos de la Aplicación de la Encuesta “Enseñanza del Derecho Laboral” | 266 |
| 2. Encuesta | 282 |

INTRODUCCIÓN.

El trabajo a presentar se fundamenta primeramente, en algunos antecedentes observados en la práctica docente durante los últimos ocho años en el Instituto Tecnológico de Querétaro en la que surgieron diversos obstáculos que involucran la formación del docente. Dichos obstáculos se refieren a la falta de conocimientos didácticos, a la observación de algunas dificultades por parte de los alumnos y al hecho de dirigirse a estudiantes que no pretenden ser abogados.

La problemática desprendida de los hechos enunciados, sembró muchas inquietudes y condujo a algunas reflexiones, como por ejemplo la forma en que influye el maestro en los estudiantes, pues muy probablemente en ocasiones se ha escuchado decir a alguna persona la “marca” que le dejó alguno o algunos de sus maestros, tratando de significar con ello que la conducta y forma de proporcionar algunos conocimientos le han dejado una huella. Otra reflexión provino del curso de pedagogía en el último semestre de los estudios de maestría y que probablemente definieron una inclinación hacia la docencia, y aunque en los inicios de la práctica docente no se vislumbró la vocación que otros profesores manifiestan haber contado con ella desde antes de incursionar en la práctica docente formal, en esos ocho años prevaleció el interés y deseo del desempeño de la profesión.

Los primeros obstáculos que se presentaron en la práctica docente, no obstante los incipientes conocimientos en pedagogía, fueron la ausencia de estrategias didácticas que permitieran guiar a los alumnos hacia un aprendizaje. Posteriormente, la participación en algunos cursos de didáctica y un diplomado en evaluación y diseño curricular, propiciaron la

revisión de la práctica docente, en donde se encontraron deficiencias, como por ejemplo la manera de contextualizar el Derecho Laboral para estudiantes de la carrera de Administración; dificultades para lograr que los temas resultaran de interés para los alumnos, elección de estrategias que propiciaran el aprendizaje en los alumnos. Pero también por parte de los educandos se observaron actitudes que dificultaron su instrucción como: problemas para conservar la atención durante el tiempo de clase, poco interés en los temas, propósito enfocado solamente a obtener una calificación aprobatoria, y no de aprender.

Lo anterior condujo a una percepción diferente de la realidad, pues se hizo evidente la existencia de una problemática cotidiana en el aula, que involucra la práctica intencionada de la docencia y que sólo se logra a través de la profesionalización de quienes egresan de una carrera y se dedican a ser profesores.

Dichas reflexiones llevaron al planteamiento del problema en el que se supone la necesidad de contar con un modelo de enseñanza que responda al perfil de la carrera y al mismo tiempo, integre contenidos propios de la materia. Para conceptualizar el problema en forma de preguntas se expresó así: ¿Qué elementos deberán considerarse para el diseño de un modelo de enseñanza del Derecho Laboral para el estudiante de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ)? Y ¿Cuál es una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral a estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ?

De ahí como objetivo surgió: “Elaborar un modelo teórico-práctico de enseñanza del Derecho Laboral que se apegue al perfil del estudiante de la carrera de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro”. En las hipótesis de trabajo se consideró que ese modelo teórico-práctico de enseñanza del Derecho Laboral para estudiantes de Administración en el I.T.Q.,

debe involucrar conocimientos claros y actualizados sobre las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del Derecho Laboral en México, así como conocer la estructura conceptual de la enseñanza del Derecho Laboral y la estructura metodológica. También que tal modelo contribuye a mejorar la formación conforme a un perfil profesional propio de la licenciatura de Administración. Y por último, que la práctica docente en la materia del Derecho Laboral encuentra mayor sentido y significado cuando es guiada y orientada por un modelo de enseñanza.

En este trabajo de investigación se inicia con una breve historia del ITQ, en la que se incluyen sus características y las carreras que imparte, con el propósito de proporcionar un contexto del nacimiento de la Institución y la evolución que ha tenido.

A continuación, se incluyen cinco capítulos que pretenden estructurar un ejemplo de cómo enseñar los contenidos de la asignatura de derecho laboral a estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ.

De esta manera en el primer capítulo se trata de explicar en que consiste un modelo de enseñanza, para al final relacionarlo con los modelos del proceso del conocimiento y a su vez vincularlos con la enseñanza del derecho laboral.

El segundo capítulo alterna algunas generalidades acerca del concepto de aprendizaje y teorías del aprendizaje elegidos para inscribir el modelo de enseñanza, en sus principios. Así, se propone el Paradigma Cognitivo con Ausubel, el Paradigma Psicogenético con Piaget y el Paradigma Sociocultural con Vigotsky.

Para el tercer capítulo se busca encontrar en base a los capítulos uno y dos, cuál sería una de las mejores formas de enseñar derecho laboral a estudiantes de Administración. Para ello se analiza el perfil establecido para la carrera, los postulados que pretende aportar la asignatura a la carrera, y se retoma la importancia que representa un modelo de enseñanza en el que se contemple al sujeto cognoscente como un ser activo. En este capítulo se pretende ir perfilando lo que será el modelo de enseñanza del derecho laboral.

Por consiguiente en el cuarto capítulo se habla sobre la conveniencia de orientar la práctica docente del Derecho Laboral a través de un modelo de enseñanza. En este sentido se destaca la importancia de cada una de las hipótesis planteadas y se trata de enlazarlas a las ideas vertidas acerca de las teorías del aprendizaje, para la conformación del modelo. Finalmente en este apartado, se realiza la revisión de los contenidos de la asignatura de Derecho Laboral, referidos a las actividades de aprendizaje, la forma en que se han expresado en los años pasados de práctica docente y la propuesta de la manera en que se pueden enunciar actualmente que se cuenta con un sustento teórico basado en los paradigmas del aprendizaje, mencionados.

Se incluye un capítulo cinco en el que se hablará de algunos conceptos sobre el Sistema de Evaluación del Aprendizaje en razón de que no es posible desligar este rubro de la enseñanza y del aprendizaje. Aquí se tratará de reflexionar a través de las ideas de diferentes autores, acerca de la diferencia entre evaluación y acreditación; de los elementos que implica ejercer una evaluación formativa del aprendizaje de los alumnos con respecto al objeto de estudio que les presenta el docente y de algunos instrumentos de evaluación.

Es importante destacar que la opinión de todos los maestros encuestados estará presente a lo largo de todos los capítulos, aunque se reconoce que a estas alturas el modelo es más teórico que empírico y la evaluación por su parte, intenta proporcionar a los docentes, herramientas para reconocer la importancia de las teorías del derecho y de la educación y la recuperación sistemática y formativa de la práctica docente en el derecho laboral.

En el sexto capítulo se hablará del método que se llevó a cabo para la realización del trabajo, y de los beneficios que proporcionó determinar una disciplina para partir de ahí a la indagación del objetivo.

Finalmente en el capítulo séptimo, se tratará de describir de manera sintética las conclusiones obtenidas a través de todos los capítulos incluidos en el trabajo realizado. Desde el planteamiento del problema; las preguntas formuladas que se desprenden del mismo; el objetivo; las hipótesis trazadas; la metodología seguida en la investigación y los resultados obtenidos. Con esto se pretende dar respuesta de manera condensada al objetivo del trabajo.

Es necesario mencionar que los juicios y valoraciones que se desprenden de la reflexión teórica, de la crítica conceptual y del análisis sobre la práctica docente, son intentos de reflexionar sobre la experiencia y aún como modelo teórico, son meras aproximaciones al conocimiento de la realidad.

Contexto Institucional

❖ Historia del Instituto Tecnológico de Querétaro

Tratando de contextualizar el nacimiento del Instituto Tecnológico de Querétaro, se hace imprescindible la consulta al ensayo que sobre el mismo realizó en vida el Lic. Ruelas Serrano¹, quien hace referencia al cuaderno de la serie “Tlaltipac”, sobre la introducción de la tecnología moderna en Querétaro, obra del Ing. Agustín Chacón Estrada. En dicho documento, se refiere el hecho que marcó posiblemente, el carácter industrial de Querétaro, cuando solamente 64 años después de la fundación de esta ciudad, el Virrey Don Luis de Velasco cede a Don Diego de Tapia, el lugar donde habría de construirse el Molino Colorado.

Edificio que después de sufrir varias transformaciones llegó a ser la fábrica “El Hércules, primera fábrica de Querétaro.

Otros datos interesantes datan del año 1960, en el que se vislumbra ya el proceso de industrialización de la ciudad. Así, se habla de la instalación de grandes plantas industriales entre 1960 y 1967. Destacan: TREMEC, Industria del Hierro, Massey Ferguson y Productos Gerber.

¹ Ruelas Serrano Antonio, Ensayo Histórico sobre el Instituto Tecnológico de Querétaro, Querétaro,

La necesidad de un infraestructura educativa de apoyo a la industria, se hace presente y la respuesta son varios centros de capacitación industrial como la Escuela Tecnológica N° 59, el CECATI N° 17, el Centro de Capacitación para la mujer y el nacimiento del Instituto Tecnológico de Querétaro.

Según palabras del Ing. Sergio Iván Buenfil Valencia, Director de la Escuela Técnica Industrial N° 59, el Sistema de Educación Tecnológica inició en Querétaro a iniciativa y tenaz promoción del entonces Gobernador Constitucional del Estado, Ing. Manuel González Cosío, el 10 de febrero de 1964 cuando la Señora Profesora Doña Eva Sámano de López Mateos inauguró la que, en ese entonces se llamó “Escuela Técnica Industrial N° 59, Benito Juárez.

Trabajando en tres niveles: Preparatoria Técnica Elemental, Secundaria Técnica y el Ciclo Subprofesional. En el mes de abril de ese año de 1964 se inauguró el Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial N° 17, el cual absorbió el Ciclo de Preparatoria Técnica Elemental. Em octubre de ese mismo año se fundó el Centro de Capacitación para el trabajo rural N° 7, en Carrillo Puerto, Qro., e que en el mes de septiembre de 1966 se transformó en la primera Escuela Tecnológica Agropecuaria que funcionó en el Estado. En el año siguiente, en 1967 se creó el Instituto Tecnológico Regional de Querétaro, comenzando sus trabajos en el mismo local de la ETI-59, absorbiendo el Ciclo Subprofesional de esta Escuela. Su nuevo nombre fue Bachillerato Técnico, con tres especialidades: Máquinas-Herramientas. Electricidad y Combustión Interna, estableciendo también el Ciclo de Ingeniería Industrial, en las opciones de Mecánica y Electricidad. Pocos meses después se reubicó en su nuevo local que había apenas concluido la primera fase de su construcción

Al Instituto Tecnológico de Querétaro, lo precedían ya otros trece Institutos; los dos primeros, el de Durango y el de Chihuahua se fundaron el año de 1948, dependiendo del Instituto Politécnico Nacional y, así se fueron creando, hasta el año de 1949, en que pasaron a depender directamente de la Secretaría de Educación Pública, a través de la ahora llamada Dirección General de Institutos Tecnológicos.

Terminada la primera etapa de la construcción del edificio actual, el 15 de mayo de 1967 se inauguró oficial y solemnemente el Instituto Tecnológico Regional de Querétaro por el Presidente de la República, Lic. Gustavo Díaz Ordaz.

El proyecto académico abarcaba el Bachillerato con las especialidades de Técnico en Electricidad y Técnico Mecánico, con planes anuales; y el ciclo de licenciatura con la carrera de Ingeniería Industrial, opciones en Mecánica y Electricidad, con planes de estudios a cubrir en cuatro años.

En el año 1970 se establecen las especialidades de Electrónica y Mecánica Automotriz para el Bachillerato y la de Producción para la Licenciatura en Ingeniería Industrial. La matrícula total en 1971 ascendía ya a 1277 estudiantes: 765 de nivel medio superior y 512 de nivel superior.

El año 1973 fue especialmente revelador para el sistema de Institutos Tecnológicos, en razón de la Reforma Educativa que el Gobierno de la República. Se trataba de reformar los programas de estudio, de emplear los criterios de la escuela activa, de revisar los libros de

texto, los calendarios escolares, de mejorar la preparación del magisterio, de atender a los grupos marginados.

Se dispuso que a partir del mes de septiembre de 1973, se implantara en los Institutos Tecnológicos del país el sistema reticular de materias evaluadas por criterios académicos para los planes de estudio de las carreras, con programas elaborados por objetivos educativos. El cambio pretendía la flexibilidad de los planes para adecuarse a las necesidades del estudiante y para ofrecer la opción de salidas laterales, en caso necesario, para el ejercicio profesional legalizado.

Por otra parte, en diciembre de 1976 la reorganización de la SEP de 1976, incluyó la creación de la actual Dirección General de Institutos Tecnológicos destinada a la administración y al desarrollo de los mismos y se creó también el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET) como órgano de consulta de la S.E.P.

En 1979, la novedad, fue la orden de desconcentrar el Bachillerato con objeto de incrementar y atender mejor la licenciatura.

❖ Características

Para hablar sobre las características del Instituto Tecnológico de Querétaro, es necesaria la revisión del Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos. Al respecto, se aportan datos interesantes en un documento de recién elaboración por Sergio Becerril y Carolina Hernández². De esta forma, señalan, que la evolución de los primeros institutos tecnológicos, se ha presentado de manera constante desde 1948, al establecerse los dos primeros en Durango y Chihuahua, hasta convertirse en el sistema de alta calidad académica que hoy se conoce. Aunque en un principio la educación tecnológica que ofrecían era de carácter de capacitación medio básico y medio superior, hoy en día todos sus esfuerzos se dirigen a los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Están situados en todos los estados de la república y representan elementos substanciales de soporte e impulso, en el desarrollo regional y nacional.

El nacimiento de los Institutos Tecnológicos de Durango y Chihuahua, son respuesta del gobierno federal a la problemática del país, al principio del segundo lustro de los años cuarenta, frente a las necesidades de preparar técnicos profesionales de calidad y en cantidad bastante, según los requerimientos de cada región y la intención de desconcentrar la educación tecnológica, trasladándola a los lugares de origen de los jóvenes.

El modelo educativo que se aplica en los institutos tecnológicos contempla desde 1972, año en que se inicia una sólida reforma académica, una estructura curricular flexible, la

² Becerril Calderón Sergio René y Hernández Partida Carolina, Historia del Pensamiento Administrativo, Septiembre 2001.

Las dependencias centralizadas del SNET, ofrecen 55 carreras de educación superior, hasta 1991, cinco en el área de Ciencias Agropecuarias, una en el de Ciencias Naturales y Exactas, diez en el área de Ciencias Sociales y Administrativas y treinta y nueve en el área de Ingeniería y Tecnología. Cuarenta y tres del total, corresponden a conocimientos ingenieriles, uno a ciencias naturales y el resto al conocimiento de ciencias tecnológica aplicadas.

De las 55 carreras que ofrece el SNET, la Dirección General de Institutos Tecnológicos ofrece 41 carreras.

En el rubro de Estudios de postgrado, este tipo de educación se brinda en tres niveles: especialización, maestría y doctorado.

Los propósitos generales de los institutos tecnológicos, constituidos en sistema, se derivan de las leyes, reglamentos y disposiciones que regulan la educación en México, en particular la educación tecnológica superior. Ésos se enfocan bajo el concepto de realidad y modernización y literalmente son los siguientes:

Promover el desarrollo armónico de sus miembros –educandos, educadores, administradores, vigorizando los hábitos intelectuales que permitan el conocimiento de la realidad, coadyuvar en la protección y acrecentamiento de los bienes y valores nacionales, haciéndolos accesibles a la colectividad, fomentando la creación cultural, así como la incorporación de ideas y valores universales.

Aportar los esfuerzos necesarios para lograr la autodeterminación tecnológica y científica, que permita consolidar la infraestructura que sostenga el desarrollo económico y social del país.

Formar profesionistas técnicos que propicien los cambios pertinentes para el desarrollo del país, donde prevalezcan la justicia y la libertad, que fortalezcan nuestra solidez económica, nuestra soberanía política y nuestra independencia cultural.

El marco de actividad para que los servicios educativos del sistema cumplan con estos propósitos, está constituido por tres funciones sustantivas: la docencia, la investigación y la extensión.

A través de la docencia, transmiten y acrecientan las capacidades intelectuales, los valores humanos la responsabilidad social, las habilidades y aptitudes técnicas en el proceso enseñanza-aprendizaje. El educando adquiere la metodología científica, una adecuada conjugación de teoría y práctica y una actitud reflexiva y creadora que lo conduzcan a una mejor asimilación de la ciencia y la técnica.

Consideran la investigación bajo tres aspectos: como actividad formativa del educando, como apoyo y como vía para generar conocimientos.

La extensión como la aplicación del saber profesional, el conocimiento científico y los bienes culturales a quienes forman parte del proceso educativo y la comunidad, y como un medio para propiciar la formación armónica de los educandos a través de su vinculación en la sociedad.

❖ Carreras que imparte el Instituto Tecnológico de Querétaro

El Instituto Tecnológico de Querétaro cuenta con las siguientes carreras

Licenciatura en Ingeniería Industrial

En torno a ella, todos saben que es con ésta carrera con la que abre la institución y como mencionan Sergio Becerril y Carolina Hernández³, representa una gran contribución a la formación básica que se ha implantado en casi todos los IT, con gran desarrollo y éxito.

El objetivo de la carrera es formar profesionistas de la Ingeniería Industrial como emprendedores, analíticos y creativos que mejoren la productividad del sistema de producción de bienes y servicios mediante el uso adecuado de los recursos disponibles, actuando como agentes de cambio en su disciplina y comprometidos con la problemática nacional.

Licenciatura en Ingeniería Mecánica

Su objetivo es formar profesionistas, capaces de aplicar y desarrollar conocimientos científicos y tecnológicos en el diseño, construcción, instalación, operación y mantenimiento

³ Obra citada

de sistemas mecánicos en los sectores productivo y de servicios, en forma segura, eficiente y rentable. Así como realizar actividades de dirección y administración de los recursos.

Licenciatura en Ingeniería Electrónica

El objetivo de esta carrera es formar profesionistas analíticos y creativos preparados para realizar actividades de adaptación, transferencia e innovación de tecnología electrónica que apoyen en la solución de problemas del sector industrial y de servicios y que favorezcan el incremento en la calidad y productividad, actuando como agentes de cambio en su área y comprometidos con la problemática nacional.

Licenciatura en Arquitectura

Su objetivo es formar profesionistas de excelencia académica capaces de diseñar y construir los espacios requeridos para el hábitat humano, los egresados deben tener un alto grado de competitividad en el mercado de servicios en los ámbitos nacional e internacional.

Licenciatura en Sistemas Computacionales

El Objetivo de la carrera es formar profesionistas con capacidad analítica, creativa y crítica, capaces de diseñar y desarrollar sistemas de software que les permita propiciar el

fortalecimiento de la tecnología nacional; administrar proyectos de desarrollo de software y especificar y evaluar configuraciones de sistemas de cómputo en todo tipo de organizaciones.

Licenciatura en Administración

Dado que el presente trabajo, gira alrededor de la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro, vale la pena mostrar las ideas que en torno a la fundamentación de la carrera de Administración y al perfil profesional de la misma, se han expuesto en la Reforma de Educación Superior Tecnológica⁴ y que se transcribirán a continuación prácticamente de forma literal, en el afán de captar todo su sentido y no perder detalle alguno.

De acuerdo al documento mencionado, actualmente es innegable la importancia que reviste la administración en la actividad humana. Al administrador le compete propiciar la creación y conservación de un ambiente en el que las personas o grupos de personas, logren trabajar eficaz y eficientemente para conseguir los objetivos no solo personales, sino los de las organizaciones. En México el reconocimiento de la profesión de Licenciado en Administración, tiene poco tiempo. Esta carrera se ofreció en el Instituto Tecnológico de Monterrey, por primera vez en el año de 1943, en el nivel medio superior, con el nombre de carrera de Administración de Negocios.

En un inicio el enfoque de la profesión, estuvo influido por corrientes de administración predominantes en los Estados Unidos. Como no se contaba con personal docente, ni con una

⁴ Reforma de la Educación Superior Tecnológica, Documento 1, Septiembre 1994.

producción bibliográfica nacional que enfrentaran la demanda mexicana en el campo administrativo, se utilizaron traducciones, cuyos planteamientos, enfoques y experiencias eran incompatibles con la idiosincrasia de la actividad empresarial de nuestro país.

Poco a poco, tanto en campo profesional de la administración, como en las instituciones educativas en donde se forman los administradores, se han logrado cambios en el enfoque de la administración, que responden ya a las características socioeconómicas, culturales, política y tecnológicas del país, y a la propia evolución de sus instituciones.

La economía del país en la década de los 60 se encontraba sumergida en una política comercial proteccionista, fundamentada en la modificación de aranceles y permisos previos de importación; el modelo económico se basaba en el mercado interno. La distribución de ingresos mostraba profundas desigualdades, lo que produjo un estancamiento del consumo interno que favoreció dificultades graves para la reactivación y renovación de la planta productiva. La solución a esta problemática se estableció en el modelo de “desarrollo estabilizador” cuyo objetivo consistió en consolidar y fortalecer la industria nacional.

En esta época, la administración se encuentra influenciada por nuevas corrientes provenientes de Europa, que, junto con la predominancia de la escuela norteamericana, marcaron una orientación mecanicista.

En la década de los 70, el debilitamiento del modelo de sustitución de importaciones provocó una profunda crisis económica, que se manifestó en la pérdida del dinamismo en la producción y en la caída del Producto Interno Bruto (PIB). Sin embargo, el campo profesional de los Administradores, en esos años se diversifica y amplía su demanda, se

hacen ajusten en sus enfoques con objeto de adecuar la práctica administrativa a las características y necesidades de la industria mexicana.

Fundamentación

La fundamentación de la carrera de Administración se deriva de los cambios ocurridos en la economía mundial, modificando las características de la demanda y de la competencia internacional y las necesidades del desarrollo del país.

La globalización de los mercados está favoreciendo que se disuelvan las fronteras comerciales para disponer de los diferentes recursos que permitan producir, distribuir y consumir bienes y servicios, conformándose la economía internacional en una trama diversa de bloques de naciones y regiones dentro de los cuales se efectúan intercambios industriales, financieros y tecnológicos.

El objetivo de México es insertarse en este nuevo contexto económico mundial, con el propósito de abatir la tasa de inflación, lograr el crecimiento sostenido de la producción y el incremento de la competitividad de la planta productiva; esto presupone la necesidad de elevar específicamente los índices de productividad, que requieren a su vez de un proceso de transformación profunda de los aspectos educativo, cultural, científico, tecnológico y organizacional que abarca a todas las instituciones económicas y sociales, públicas y privadas que participan en la producción de bienes y servicios.

En ese contexto, el campo de la administración requiere replantear y modernizar su enfoque profesional, en el que se visualice la corporación como una totalidad y que en sus diferentes niveles se tome en cuenta y se aproveche en forma inmejorable, los elementos y recursos del entorno, independientemente de la naturaleza de la organización, sea una industria, un organismo gubernamental, o una institución educativa.

Los profesionales de la administración deben ser capaces de comprender los sistemas: económico, legal, político y educativo del país, especialmente en su contexto sociocultural. Lo anterior plantea la necesidad de formar recursos humanos altamente calificados para el ejercicio profesional en el nuevo siglo, para estar en condiciones de responder con éxito a los retos de la globalización económica y mayor competencia entre los mercados de bienes y servicios a nivel internacional.

Es un hecho que la economía mundial en este siglo inició su tránsito de una economía industrial a una economía de servicios. Los datos estadísticos a nivel internacional, confirman que el sector servicios es el que más ingresos genera en relación a la industria.

México es altamente competitivo en aquellos servicios en los que se hace uso intensivo de capital humano como los servicios profesionales, en la construcción, consultoría, servicios de software y en la limpieza y mantenimiento de bienes e inmuebles.

En materia de demanda de servicios, la industria maquiladora de exportación ocupa un lugar preponderante ya que se caracteriza por utilizar procesos intensivos en mano de obra pero en algunas actividades es un modelo en la utilización de tecnología de punta.

Por la participación relevante que tiene el sector servicios en el PIB y en el empleo, no cabe duda que el crecimiento y el desarrollo de la economía de México dependerán en gran medida de su sector terciario. Por ello se han implementado diversas medidas con la finalidad de impulsar el desarrollo de este sector especialmente en aquellas áreas donde hay posibilidades importantes de atraer capital y tecnología extranjeros. Como son las telecomunicaciones, transporte terrestre, transporte marítimo, servicios profesionales y financieros; todos esos sectores altamente rentables.

Para que las empresas mexicanas puedan competir en el comercio de servicios y mejoren su producción, será necesario que adopten nuevas tecnologías, que son la base principal para impulsar el sector terciario de la economía, ya que sin tecnología de punta e inversión es muy difícil participar activamente en el comercio mundial. Por ello una estrategia que se ha puesto en práctica para fomentar los servicios y su exportación, es la participación del país en negociaciones comerciales para obtener un mejor acceso a los mercados internacionales en materias de servicios, donde se destacan: el Grupo Negociador del Servicio de la Ronda de Uruguay, el Acuerdo de Complementación Económica con Chile, el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, entre otros.

Los acuerdos comerciales harán ineludible la competencia directa de profesionales mexicanos con los de otros países por lo cual, las instituciones de educación superior estarán obligadas a igualar el nivel de formación de sus egresados con el de Estados Unidos y Canadá y contar con el marco académico y de acreditación para que ellas mismas y sus egresados cumplan con los requisitos de confianza social que otorgan los colegios de profesionales y las asociaciones de acreditación.

Asimismo, la formación profesional de los egresados del área económico administrativa, y, en este caso de los profesionales de la administración, debe estar de acuerdo con el nuevo papel de los servicios, cuya revolución sustentada en las tecnologías de la información, el conocimiento y la organización, ocasiona cambios acelerados en las ventajas comparativas.

Los cambios que se están dando en los procesos de producción y en los servicios, mediante la incorporación de tecnologías avanzadas, requieren de la formación de recursos humanos dotados de nuevas actitudes y conocimientos científicos y tecnológicos que les permitan entender y profundizar precisamente, la creciente flexibilización de las formas de producción y su base tecnológica y organizacional tanto de los bienes como de los servicios.

Los profesionales de la administración seguirán manteniendo una demanda importante en el mercado de trabajo como resultado del dinamismo y tendencia cada vez más creciente del sector servicios, y, la modernización de la organización y gestión de las empresas. Será prioritario promover entre los profesionistas de la administración la vocación empresarial o emprendedora basada en una conducta de competencia que busque la producción al menor costo, la mayor calidad posible, el conocimiento profundo del mercado, y que propicie la satisfacción plena de las necesidades de los consumidores; elementos todos que eleven la productividad y la competitividad de las organizaciones productivas.

Los campos de especialización para la administración estarán relacionados básicamente con el desarrollo de estrategias gerenciales competitivas, sistemas de calidad total, planeación estratégica, ingeniería financiera, negocios internacionales, manejo de paquetería y sistemas de información administrativos, gestión y desarrollo de recursos humanos, alianzas y corporaciones multinacionales, inversiones y mercados bursátiles, sistemas de productividad y competitividad, entre otros.

Tanto el desarrollo del campo profesional y laboral para los administradores como el crecimiento del sector servicios, tendrán en el futuro escenarios muy alentadores en la medida en que se avanza hacia la consolidación de la terciarización de la economía que es una tendencia internacional incuestionable. Sin embargo, los retos de una mayor y mejor formación profesional de los administradores deberán atenderse con oportunidad, para enfrentar con éxito, la competitividad. Que exigirá la internacionalización de la economía del país, y, la consecuente práctica profesional de los futuros administradores.

Objetivo de la carrera

Los institutos tecnológicos se proponen formar profesionales de la Administración que sean capaces de optimizar los recursos de las organizaciones y de fomentar la creación de otras, mediante la aplicación, adaptación e innovación de conceptos, métodos y técnicas de la administración. Asimismo, desarrollar una actitud emprendedora para propiciar el logro de los propósitos de productividad, calidad y competitividad, contribuyendo al desarrollo social y económico del país.

Para lograrlo, los institutos tecnológicos ofrecen:

- Una estrecha vinculación con el sector productivo y de servicios y con sus diferentes organizaciones.
- Una formación acorde con los requerimientos nacionales y regionales, mediante un plan de estudios flexible que garantiza una formación sólida en el campo básico de la administración,

que permite también profundizar en algún área de aplicación específica para atender demandas del entorno.

- Un programa de mejora académica continua que tenga como uno de sus parámetros los estándares internacionales para la formación profesional de Administradores.
- Sistemas de apoyo para contar con información actualizada de distintas fuentes y países.
- El desarrollo de actividades que fomenten la creatividad y fortalezcan el dominio de conocimientos (concursos, exposiciones, etc.)
- Un conjunto de actividades culturales, deportivas y sociales que propicien la formación integral del estudiante.

Ubicación de la asignatura de Derecho Laboral en el mapa curricular de la carrera de Administración

La asignatura de Derecho Laboral, está situada en el segundo semestre de la carrera de Administración, la precede la asignatura de Fundamentos de Derecho y es prerrequisito de la asignatura de Seguridad Social.

La importancia de esta asignatura se encuentra por una parte en la misma fundamentación de la carrera, por lo que ve a la aptitud de los profesionales de la administración, quienes deberán ser capaces de comprender los sistemas económico, legal, político y educativo del país, en especial de su contexto sociocultural. Y por otra parte en el perfil profesional, en donde dos de sus enunciados exponen entre los rasgos del perfil del egresado de la carrera de Administración: “ Aplicar en el desarrollo de sus funciones, las disposiciones legales” y en otro “Adquirir y ejercitar habilidades para la prevención, manejo y solución de problemas y conflictos organizacionales”.

Para finalizar de acuerdo al modelo académico (sistema de créditos) que opera en el Instituto Tecnológico de Querétaro, la asignatura contempla cuatro horas de teoría lo que implica a su vez cuatro horas de estudio autónomo por parte del alumno, cero horas de práctica y un valor curricular de ocho créditos.

CAPITULO I

1. MODELO TEÓRICO-PRÁCTICO DE ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL PARA ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO.

Para abordar este apartado es conveniente primeramente recurrir a conceptos genéricos de educación con la finalidad de proporcionar una comprensión rápida de los mismos intentando con esto lograr un mejor entendimiento del objeto del presente trabajo. Por tanto se ha recurrido al Diccionario De Las Ciencias De La Educación¹, en busca de conceptos que puedan contextualizar tal objeto de estudio.

1.1 ¿En qué consiste la Teoría?

El Diccionario Marxista de Filosofía² sobre la Teoría explica: del griego teoría, observación, examen, investigación). Forma del reflejo generalizado de la realidad en el pensamiento. El término "teoría es utilizado en la literatura filosófica en dos acepciones. En la acepción amplia se trata de la ciencia, del saber en general, a diferencia de la actividad práctica de los hombres. La teoría aparece sobre la base de la práctica, más no generaliza simplemente la experiencia práctica sino va más allá, descubre nuevas relaciones y aspectos del objeto y ayuda con ello a la práctica a asimilarlo con más éxito. En sentido estricto, la teoría es el conocimiento que tiene una forma bien definida. Al conocer tal o cual objeto, el hombre comienza con su descripción externa, establece sus diferentes propiedades y aspectos. Luego al ahondar en él, al descubrir las leyes por las que se rige, el hombre puede pasar a explicar

¹ Diccionario de Las Ciencias De La Educación, Ed. Santillana, México 1997.

² Diccionario Marxista de Filosofía, Ediciones de Cultura Popular, México 1977.

sus propiedades, vincular los conocimientos obtenidos acerca de sus distintos aspectos en un sistema único, íntegro. El conocimiento acerca del objeto obtenido sobre esta base, un conocimiento profundo y multifacéticamente concreto, viene a ser la teoría, la cual dispone de una determinada estructura lógica interna. Toda ciencia consta de varias teorías (ej., la física moderna, de la teoría de los cuantos, la de la relatividad, la de la partículas elementales.). Materia de estudio de la teoría pueden ser no solamente los objetos y fenómenos de la realidad, sino también la teoría misma. En este caso la teoría de la teoría recibe el nombre de metateoría. Existen teorías deductiva e inductivas en dependencia del modo como son formuladas (Deducción, Inducción). Las primeras se construyen partiendo de cierto número de axiomas que no exigen demostración en la teoría de que se trata; las segundas, arrancando de un conjunto de hechos que se fundamentan en base en cierta tesis que los explica y que tiene generalmente carácter de proposición. El conocimiento en desarrollo descubre nuevos hechos, nuevas tesis. Muchos de estos nuevos hechos y tesis no concuerdan con la vieja teoría y exigen que sea modificada o bien elaborar una nueva. El paso de una teoría a otra es un fenómeno sujeto a leyes en el desarrollo del conocimiento; si bien la teoría anterior conserva su importancia, ello será en escala más limitada. Por ejemplo, la mecánica de Newton viene a ser un caso parcial de la teoría física moderna, más general. La teoría es el alma de la ciencia; su desarrollo y demostración constituyen la finalidad principal de la investigación científica.

Respecto a la teoría, el Diccionario de las Ciencias de la Educación redacta: (Del griego teoría, acción de contemplar.)

Construcción intelectual que relaciona un principio con unas consecuencias, con independencia de la aplicación que en la realidad le corresponda. Sistema de leyes

relacionadas, estructuradas y explicadas mediante un proceso deductivo o inductivo. Para Platón, teoría era la verdad contemplada, y para Aristóteles, el conocimiento puro opuesto al práctico.

En el proceso de investigación científica, la teoría es el corpus en el que se integran y relacionan las diferentes leyes y/o sistemas, permitiendo deducir o derivar consecuencias y, además ofrecer la explicación integral de un campo de conocimiento contemplado de manera fragmentaria por las leyes. En suma, la teoría no sólo es un sistema de leyes relacionadas, sino también la unidad explicativa que justifica dicha relación.

Las teorías pueden ser factuales o puramente formales, según que su estructura y formalización hagan referencia a los hechos concretos o solamente a la forma.

Otro concepto se refiere a la “Teoría formal de la Educación” que en un sentido pedagógico la define así: llamada también teoría de la disciplina formal o teoría del perfeccionamiento de las facultades. La educación debe perfeccionar las facultades o potencias del hombre, a través del ejercicio y aprendizaje de ciertas disciplinas formativas (especialmente lenguas, latín, matemáticas...). Esta teoría ha estado vinculada a la psicología de las facultades.

1.2 ¿En qué consiste la Práctica?

De acuerdo con el Diccionario de las Ciencias de la Educación³ Práctica proviene (Del griego *praktiké*, aquello que produce provecho.) Actuación operativa sobre la realidad.

También con relación a Praxis (Del griego *praxis*, acción.), en general, se entiende como acción o actividad destinada a llevar a cabo algo, externo o interno, según que la finalidad de la acción trascienda o no al propio agente. Suele utilizarse para designar una actividad práctica como distinta a teoría. En este sentido la definía PLOTINO, al explicarla como un alejamiento de la contemplación y, por tanto, opuesta a teoría. Frecuentemente el término práctica se usa en lugar del de praxis.

A partir de K. MARX la praxis adquiere un significado específico. MARX la entiende como la concatenación de todas las acciones del hombre por las que, al tiempo que éste es el productor de la historia, se define como sujeto de esta misma historia. Conviene notar el carácter revolucionario que comporta la noción de praxis con MARX; DE ELLO ES REFLEJO la siguiente frase: “Para el comunista, la cuestión es revolucionar el mundo existente, atacar y transformar prácticamente el estado de cosas que ha encontrado” (Ideología alemana). Esto se lleva a cabo a través de la praxis.

En palabras de FERRATER MORA, la praxis marxista es la unión de la teoría con la práctica, dicho de otra manera, la unidad de la práctica teórica (o proceso –según ALTHUSSER- por el que un objeto –ideología- pasa a ser producto teórico) y la práctica revolucionaria. Puede sintetizarse que la praxis en MARX es la unidad de reflexión y acción.

³ Obra citada

Se habla de praxis didáctica para referirse al conjunto de la problemática implicada en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Referido a la Práctica en el ámbito didáctico “los conocimientos prácticos” tienen una doble acepción: 1) “realización de actividades orientadas a adquirir destrezas”; 2) conjunto de “ejercicios llevados a cabo sobre la realidad para capacitar profesionalmente al alumno que aprende”. La práctica o conocimientos prácticos en los distintos niveles del sistema educativo se entiende como “el conjunto de posibilidades en las que se aplican los conocimientos teóricos aprendidos en las clases, orientados a crear destrezas en los alumnos”, por ejemplo en la pretecnología, o simplemente “aplicar los conocimientos a la realidad inmediata”; es decir, el estudio del entorno al que se aplican los conocimientos de geografía estudiados en clase. Finalmente, la práctica o capacitación profesional, propia del nivel universitario y de formación profesional, consiste en situar al alumno ante realidades concretas de las que deberá aprender para responder en el futuro a las exigencias sociales que le demandará el ejercicio de su profesión.

Una diferencia puntual entre teoría y práctica la establece también el Diccionario de las Ciencias de la Educación; para la primera se reserva “la explicación y contemplación especulativa de la realidad”, mientras que la práctica es la “transformación de la realidad”; definida también como la “aplicación de la teoría a una realidad con el ánimo de transformarla”. Esta precisión entre teoría y práctica es crucial en razón del objeto de estudio de este trabajo, pues al pretender la elaboración de un modelo teórico-práctico, tal diferencia es una pauta para conceptualarlo, es decir, si la idea de “teoría” se entiende como una contemplación especulativa de la realidad por una parte y la idea de “práctica” como la

transformación de la realidad y se relacionan a la tarea docente, es claro que se está hablando del objeto de estudio que muestra el profesor al aprendiz; por tanto el docente al presentar este objeto de estudio al alumno está descubriendo una realidad referida a los contenidos curriculares y las consecuencias que se producen en ese proceso, es decir la forma en que asimile el alumno tales contenidos curriculares está vinculado con la práctica, implicando necesariamente una transformación de la realidad.

1.1. ¿Qué es un Modelo de Enseñanza?

Para descifrar qué es un modelo de enseñanza, en torno al término de modelo, de acuerdo a Ernest Nagel et al en Arredondo Martiniano y otras⁴, existen varias interpretaciones: representación física de un objeto, analogía material o abstracta de una situación o fenómeno, arquetipo, teoría, etc. Se le utiliza también según Susana Hernández Michel et al en Arredondo Martiniano y otras⁵ como marco referencial –“modelo conceptual”- en el proceso de investigación. Sin embargo Arredondo y otras, lo concretan como una construcción teórica, caracterizada por un nivel de abstracción al afirmar que según Peter Achinstein la importancia de los modelos teóricos radica en que consienten en el establecimiento de hipótesis y el planteamiento de problemas en un conjunto ordenado; hacen posible el abordaje de situaciones concretas y específicas; que a su vez proveen de la información necesaria para su validación y, eventualmente, para la construcción de una teoría.

Los modelos teóricos tienen, entre otras, las siguientes características: consisten en un conjunto de presupuestos acerca de algún objeto o sistema; describen algún tipo de objeto o sistema confiriendo lo que podría apreciarse como una estructura interna, una composición o

⁴ Arredondo G. Martiniano y otras. (1979) Revista Perfiles Educativos N° 3. Ene.Feb.Marzo.

⁵ Obra citada

un mecanismo que explicará, al tomarlo como referencia, diversas propiedades de ese objeto o sistema; un modelo teórico se considera como una aproximación útil para ciertos propósitos.

Por otra parte el Diccionario De las Ciencias de la Educación, define de manera separada el concepto de modelo y el de enseñanza . “Modelo” proviene del latín *modulus*, molde. Aquello que se imita. Reproducción de un objeto o realidad. Figura paradigmática que debe ser imitada (ideal). En cuanto al concepto de “Enseñanza” proviene del latín *insigno*, señalar, distinguir, mostrar, poner delante.) Enseñanza significa mostrar algo a alguien. Según R. Titone, “acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda”. Transmisión de conocimientos, técnicas, normas etc., a través de una serie de técnicas e instituciones. La enseñanza se realiza en función del que aprende. Su objetivo es promover el aprendizaje eficazmente (aunque el aprendizaje no es su correlato necesario). El acto de enseñar recibe el nombre de “acto didáctico”; los elementos que lo integran son: a) un sujeto que enseña (docente); b) un sujeto que aprende (discente); c) el “contenido” que se enseña/aprende; d) un método, procedimiento, estrategia, etcétera, por el que se enseña; y e) el acto docente o didáctico que se produce.

Funcionalmente, la enseñanza se resuelve en un proceso de comunicación, constituido básicamente por un emisor (docente), un receptor (discente), un contenido (mensaje), un canal (soporte), por donde se vehicula el mensaje) y un código adecuado al contenido/emisor/receptor.

Si se integran los dos conceptos se puede concluir que un “Modelo de Enseñanza” pretende ser una forma de enseñar o mostrar (el docente) un objeto de conocimiento a un sujeto

(alumno) con la finalidad de promover el aprendizaje (aunque como ya se estableció, no necesariamente el aprendizaje es el correlato de la enseñanza, de donde se puede deducir que el aprendizaje se contempla como un acto mucho más complejo alrededor del cual existen diversas teorías, como se verá más adelante) en el aprendizaje a través de estrategias fundamentadas en conocimientos didácticos que guíen al docente en el logro del aprendizaje eficaz en el alumno.

Desmenuzados los conceptos anteriores, y con relación al objetivo de este trabajo, se puede integrar una conclusión en el sentido de que un modelo teórico-práctico de enseñanza del derecho laboral, pretende ser un ejemplo a seguir en torno a la enseñanza del derecho laboral, en donde intervengan formas de presentar los contenidos curriculares a los alumnos, con el propósito de que tales contenidos, los aprendices los introyecten en sus estructura cognoscitiva, es decir los hagan suyos, lo cual implica una transformación del objeto de estudio.

1.4 Importancia de un modelo de enseñanza, su relación con los modelos del proceso de conocimiento y con la enseñanza del derecho laboral.

En este numeral se tratará de esclarecer la importancia que tiene un modelo de enseñanza, presentando su relación con los modelos del proceso de conocimiento. Para ello se tomarán las consideraciones que realiza Shaff⁶ acerca de estos últimos, con el propósito de que a través de sus aportaciones, se evidencie la importancia que representa un modelo de enseñanza y la correlación que guarda con la enseñanza del derecho.

⁶ Shaff Adam, Historia y Verdad. Ed. Grijalbo. México 1974.

Una primera aproximación de tales modelos del proceso de conocimiento se puede conectar con la pregunta que se formula en el numeral anterior, referido a ¿qué es un modelo de enseñanza?, además, se pretende valorar la importancia que tiene un modelo de enseñanza y como se vincula con la enseñanza del derecho; con la intención de que esto conduzca más adelante a respuestas vinculadas a las preguntas del problema que ocupa este trabajo, formuladas así: ¿qué elementos deberán considerarse para el diseño de un modelo de enseñanza del derecho laboral? Y ¿cuál es una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral?.

En este apartado, sólo se intentará dar respuesta a la importancia que tiene un modelo de enseñanza.

Para ello es forzoso buscar la relación que existe entre un modelo del proceso del conocimiento y un modelo de enseñanza, por tanto es conveniente recordar que un modelo de enseñanza pretende ser una forma de enseñar o mostrar por parte del docente un objeto de conocimiento a un sujeto que es el alumno, con la finalidad de promover su aprendizaje a través de estrategias que guíen al docente en el logro del aprendizaje eficaz en el alumno. Y también que el aprendizaje no necesariamente es el correlato de la enseñanza.

De acuerdo a lo anterior en un modelo de enseñanza intervienen tres elementos: un sujeto que enseña, un sujeto que aprende y un objeto de conocimiento.

En torno a los modelos del proceso de conocimiento, de acuerdo a Shaff, intervienen también tres elementos: sujeto cognoscente, objeto de conocimiento y conocimiento como producto del proceso cognoscitivo.

La observación que se puede hacer en este momento es que un modelo del proceso de conocimiento prevé un elemento preciso y diferente del sólo objeto de conocimiento, como lo establece un modelo de enseñanza; tal elemento diferente se describe a modo de “el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo”, acerca del cual se puede colegir que éste va más allá de la pura exposición que hace el profesor del objeto de conocimiento frente al alumno y que es posible que quede inmerso en la afirmación que se desprende del concepto de enseñanza en el sentido de que el aprendizaje no necesariamente es correlato de ésta.

Esto posiblemente se puede apoyar en el planteamiento de Shaff, referido a que la interacción entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento solo se puede concebir bajo algunos modelos teóricos, fundamentados en corrientes filosóficas históricamente existentes. Por lo que, a continuación se expone de manera sucinta el significado de tales modelos teóricos para tratar de descubrir la relación con un modelo de enseñanza y la enseñanza del derecho.

Se trata de tres modelos. El primero se basa en la concepción mecanicista de la teoría del reflejo. En ésta el objeto de conocimiento actúa sobre el aparato perceptivo del sujeto, agente pasivo, contemplativo y receptivo; el producto de este proceso (el conocimiento) es un reflejo o copia del objeto, se genera en relación con la acción mecánica del objeto sobre el sujeto.

Al suponer que el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, piensa que su papel es registrar los estímulos procedentes del exterior a manera de espejo, en las percepciones visuales.

Este modelo históricamente se relaciona con las corrientes del pensamiento materialista, pues presupone el reconocimiento de la realidad del objeto de conocimiento y la interpretación sensualista y empírica de la relación cognoscitiva.

En él predomina el objeto en la relación sujeto-objeto, en el segundo, idealista y activista, se produce lo contrario: el sujeto cognoscente percibe el objeto de conocimiento como su producción.

Marx en Shaff⁷ observaba la superioridad del idealismo sobre el materialismo premarxista en el hecho de que desarrollaba el lado activo en la filosofía, y por lo tanto, en la teoría del conocimiento. En este segundo modelo se atribuye al sujeto incluso el papel de creador de la realidad. En suma contradice la experiencia sensible del hombre, desaparece el objeto de conocimiento, y destaca más el papel del sujeto.

En contraposición con el modelo mecanicista, para el que el sujeto es un instrumento que registra pasivamente el objeto, el tercer modelo atribuye un papel activo al sujeto sometido a su vez a condicionamientos diversos, determinados por la sociedad, que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente. Este modelo opuesto al mecanicista, pero al revés del idealismo subjetivo que quita el objeto de conocimiento, deja solo en el escenario al sujeto cognoscente y sus productos mentales. Propone en contrapartida, una relación cognoscitiva en la que sujeto y objeto sostienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Interacción que se origina en el marco de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad. Este modelo se

⁷ Obra citada.

concreta en la teoría del reflejo correctamente interpretada que desarrolló a la filosofía marxista.

En la interpretación del tercer modelo, se evidencia el papel activo del sujeto, los condicionamientos a los que se encuentra sometido, determinados por la sociedad y que producen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente.

En opinión de Shaff el papel concreto, activo, que desempeña el sujeto en el contexto de este tercer modelo, invita a establecer una concepción del individuo, pues indudablemente constituye el problema de cualquier filosofía y de cualquier análisis.

Al respecto, con relación a la expresión “sujeto cognoscente”, se prevén dos acepciones: una individualista y subjetivista, y otra, social y objetivista.

La primera se refiere al antiguo orden económico-social y se caracteriza por la disgregación de las relaciones entre el individuo y la sociedad.

Acorde con esta concepción, el individuo está aislado de la sociedad y se halla sustraído a su acción; prescinde de la cultura, se reduce a su existencia biológica que determina sus caracteres y propiedades. Es claro que en este contexto, el papel del individuo se deteriora, en lugar de enaltecerlo.

En oposición a esa idea Marx formula algunas ideas en su Tesis VI, apoyadas en las ideas revolucionarias. Esas ideas son las siguientes:

El hombre es en su realidad el conjunto de las relaciones sociales; de no tomarse en cuenta este componente social, solamente subsisten los lazos que origina la naturaleza, lo cual es falso.

Es evidente que a través de esta afirmación se está considerando que el individuo no es solamente un ser biológico, porque además de los determinismos biológicos, sufre los determinismos sociales, por tanto se le debe contemplar también como un ser social.

Existe además una diferencia profunda entre el hombre y el resto del mundo animal de carácter cualitativo, es decir el hombre, es idóneo para el proceso de aculturación, pues es producto de la evolución de la naturaleza y del desarrollo de la sociedad. Si se le aísla de su contexto cultural, no es posible comprenderlo incluso bajo el único aspecto de sus determinaciones naturales, pues éstas son el resultado de una evolución sobre la que también ejerce su acción el factor social.

Por tanto, solo concibiendo al individuo tanto en su aspecto biológico como social, se convierte en el sujeto concreto de la relación cognoscitiva. Razón por la que esa relación no es ni puede ser pasiva; el sujeto siempre es activo; e introduce, debe introducir, algo de sí mismo en el conocimiento, por eso es un proceso subjetivo-objetivo.

En la relación cognoscitiva el sujeto no se puede reducir a un simple aparato perceptivo biológicamente determinado que se limita a registrar estímulos externos. Es necesario tomar en cuenta, que la diferencia que caracteriza al hombre del animal se manifiesta en su aculturación, hecho que implica, que el individuo es a la vez, producto y productor de la cultura.

Respecto a la afirmación que hacía Marx acerca de que el sujeto, es “el conjunto de sus relaciones sociales”, conlleva diferentes consecuencias que se revelan también en el ámbito del conocimiento. En primer término, su percepción del mundo se relaciona con el lenguaje y con el aparato conceptual a través de la educación. Segundo, sus juicios están condicionados socialmente por los sistemas de valores aceptados y poseen un carácter de clase. Los factores biológicos y sociales, que forman el psiquismo del individuo, su conciencia y su subconsciente, exigen rechazar el modelo pasivo, mecanicista, de la relación cognoscitiva. El sujeto cognoscente no es un espejo, ni un aparato que registre pacientemente las sensaciones originadas por el medio ambiente. Al contrario, es el agente que dirige este aparato, que lo orienta y regula, y transforma los datos que éste le proporciona.

Las informaciones obtenidas según el código de las determinaciones sociales que transforma el individuo penetran en su psiquismo a través del lenguaje, de su situación de clase y de los intereses de grupo que se relacionan con ella, a través de sus motivaciones conscientes y subconscientes y principalmente a través de su práctica social sin la cual el conocimiento sería una ficción especulativa.

La segunda idea revolucionaria del marxismo concierne a la praxis en el conocimiento humano. Marx escribe:

“La falla fundamental de todo el materialismo precedente (incluido el de Feuerbach) reside en que sólo capta la cosa (Gegenstand), la realidad, lo sensible, bajo la forma del objeto (Objekt) o de la contemplación (Anschauung), no como actividad humana sensorial, como práctica; no de un modo subjetivo...” (Tesis I).

“Feuerbach no se da por satisfecho con el pensamiento abstracto y recurre a la contemplación (Anshuung); pero no concibe lo sensorial como actividad sensorial humana práctica” (Tesis V).⁽²⁾

Hasta aquí la intención de Shaff ha sido demostrar como él mismo dice que el sujeto no es un aparato registrador pasivo, por lo contrario introduce en el conocimiento un factor subjetivo, ligado a su condicionamiento social. Esto explica las diferencias no sólo en la valoración e interpretación de los hechos, sino en la percepción (articulación) y descripción de la realidad; en razón de las diferentes épocas históricas, o, si son contemporáneos, a diferentes medios (étnicos, sociales, etc.). Sin embargo, el carácter activo del sujeto cognoscente se relaciona con el hecho de que el conocimiento equivale a una actividad.

Shaff en definitiva se inclina por este tercer modelo y para el presente trabajo también se considera el más significativo a tomar en cuenta pues como ya se ha visto, contempla al sujeto cognoscente como un ser activo, participante, ligado además a su medio social. Factores que se deben tomar en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que se vinculan forzosamente al modelo de enseñanza, objetivo de este trabajo.

Shaff propone para descifrar y comprender este tercer modelo, definir al individuo humano como ser social y concebir el conocimiento como actividad concreta, en cuanto práctica.

Y ya tratando de elaborar una conclusión en torno a la importancia de los modelos de enseñanza, su relación con los modelos del proceso de conocimiento y su vinculación con la enseñanza del derecho laboral, es evidente que en razón de lo mencionado anteriormente, las ideas acerca de los modelos del proceso de conocimiento, se conectan indiscutiblemente a la

significación de los modelos de enseñanza en razón de las preguntas formuladas para este apartado. Para ello, es importante relacionar el significado de “modelo de enseñanza” con el de “modelo de conocimiento”.

Por tanto, revisando nuevamente la conclusión elaborada arriba acerca de lo que es un “modelo de enseñanza”, participan tres elementos que son: un sujeto que enseña (docente) un sujeto cognoscente (alumno) y un objeto de conocimiento.

En un “modelo del proceso de conocimiento” se decía que, además del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, se contempla también el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo, lo cual sugiere que va más allá de la simple presentación de un objeto de conocimiento (contenidos curriculares), como se podría deducir de la definición de modelo de enseñanza. Sin embargo aunque ese tercer elemento (el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo) de manera concreta un modelo de enseñanza no lo prevé, si se complementa el enunciado que se propone para este trabajo que es: “modelo teórico-práctico de enseñanza del derecho laboral” se proyecta una idea más completa en razón de integrar en él los conceptos de teoría y de práctica ya expuestos y de los que se puede deducir un juego dialéctico entre explicación y contemplación de la realidad (teoría) y la transformación de la realidad (práctica). Desde esa perspectiva, se podría pensar que entre un “modelo teórico-práctico de enseñanza” y un “modelo del proceso de conocimiento”, existe una semejanza importante.

Se puede decir también que la presencia de este tercer elemento en un modelo del proceso de conocimiento es decir, el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo, implica después de lo expuesto, su inserción en alguno de los modelos tratados, y por consiguiente

conduce a pensar en la necesidad de que el docente reflexione acerca de su propia práctica y que la apoye en la elección de un modelo de conocimiento que le muestre un camino respecto a la intención que persigue al presentar un objeto de conocimiento al alumno, pues al tomar una decisión en este sentido, el docente determinará, si contempla al alumno como un simple receptor, reproductor de ideas, (modelo mecanicista) o si lo contempla como un ser activo, participante y transformador de su entorno, en donde cuentan no solamente sus determinantes biológicos, sino sus determinantes sociales, en donde el hombre se distingue del genero animal por ser susceptible de aculturación como muestra el tercer modelo.

Para finalizar se puede decir que en efecto, es importante la elaboración de un modelo de enseñanza del derecho laboral pues en él se integrarían elementos que puedan mostrar un camino basado en conocimientos como los referentes a esos modelos de conocimiento, a teorías del aprendizaje, actividades de aprendizaje conceptos de evaluación, apoyados en autores que escriben en torno a una práctica docente intencionada.

CAPITULO II

2.ELEMENTOS QUE DEBERÁN CONSIDERARSE PARA EL DISEÑO DE UN MODELO DE ENSEÑANZA

2.1 Generalidades acerca del concepto de aprendizaje

En el punto anterior se trató de esclarecer la relación que existe entre un modelo de enseñanza y un modelo del proceso de conocimiento, buscando con ello revelar la importancia que tiene la elaboración de un modelo teórico-práctico de enseñanza del derecho laboral, objetivo de este trabajo. La información que se manejó descubre la importancia que existe en la interacción que se presenta entre profesor, alumno y objeto de conocimiento vinculado este último al conocimiento como producto del proceso cognoscitivo y por tanto relacionado necesariamente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, sin descuidar el objetivo propuesto para el presente trabajo consistente en elaborar un modelo teórico-práctico de “enseñanza” del Derecho Laboral, se considera de crucial importancia primeramente, acercarse a la definición de “aprendizaje”, con el propósito de ofrecer un panorama que más adelante se abrirá a través de algunas teorías del aprendizaje.

Con base, primero en el enunciado que propone Gaston Mialaret en Arredondo y otras¹ en el sentido de que “El concepto de enseñanza es dependiente del concepto de aprendizaje. Por consiguiente, por una muy íntima conexión conceptual, la caracterización y la razón de ser de la enseñanza se basa en la caracterización del aprendizaje”, y segundo, en la afirmación que el mismo Arredondo² hace, con

¹Notas para un Modelo de Docencia, Revista Perfiles Educativos N° 3 Enero, Febrero, Marzo, México, 1979.

²Obra citada

relación a que cuando se habla de educación, docencia o escuetamente de enseñanza, tácitamente se hace referencia al aprendizaje, como su objeto o propósito, y si no se tiene claro el concepto de aprendizaje, resulta confuso el de enseñanza. Por tanto si el objeto de este trabajo es elaborar un modelo teórico-práctico de enseñanza y a la enseñanza forzosamente se une el concepto de aprendizaje, es pertinente introducir algunas generalidades acerca de la noción de aprendizaje para después entrar a la conceptualización de algunas teorías del aprendizaje que resulten adecuadas para dar respuesta a los cuestionamientos formulados en el problema de este trabajo.

Así en opinión de Arredondo y otras, con frecuencia al aprendizaje se le concibe únicamente como cambios de conducta estimables en el sujeto, susceptibles de medición al cotejarlos con su fase inicial. Concepción que al considerar sólo una parte del proceso, no lo esclarece. Desprecia los elementos que intervienen en el aprendizaje y además lo somete y lo limita a lo meramente observable, a lo fenoménico. Para equilibrar tal concepto, Piaget, pretende explicar el aprendizaje como un proceso de sucesivas reestructuraciones de los esquemas internos del sujeto, en interacción con los objetos de conocimiento; en esa interacción sujeto-objeto se efectúa una modificación recíproca (asimilación-acomodación)³.

Para proporcionar una noción de aprendizaje, es importante relacionar el concepto de aprendizaje y el concepto de conducta, ya que no toda conducta es aprendizaje, pero sí todo aprendizaje es una conducta. Por esta razón, Arredondo y otras se apoyan en Bleger quien caracteriza a la conducta total a través de cinco elementos: la finalidad, la motivación, el objeto, el significado y la estructura.

³ Obra citada

Por lo que se refiere a la finalidad, toda conducta reside en la búsqueda del equilibrio interno de la persona que es puesta en peligro por la presencia de una tensión en el campo del sujeto. En presencia de un objeto (sea interno, externo; persona, cosa o situación) que induce un cambio en la organización interna del sujeto, éste expresa conductas que pretenden restablecer ese equilibrio perdido en parte.

La motivación de la conducta, relata la causalidad de la misma. Una conducta específica no posee una sola causa, sino muchas que interactúan entre sí de tal forma que trae como resultado esa conducta. Causas que pueden ser conscientes o inconscientes. El objeto de una conducta puede ser concreto (real, externo) o virtual (interno); también puede ser un objeto total o parcial. La relación que establece el sujeto con el objeto de su conducta, presume una relación interpersonal de carácter virtual. Esto es porque la educación admite no sólo la introyección del objeto de aprendizaje o de conocimiento, sino además la introyección de una determinada forma de relación con el objeto, la posibilidad de nuevos aprendizajes se verá condicionada por el tipo de vínculos introyectados.

En cuanto al significado de toda conducta, se refiere a que el sujeto, a través de su conducta expresa algo, expresa un sentido, un mensaje, aunque no siempre es explícito, muchas veces permanece oculto. Para descubrirlo es preciso partir de lo manifiesto, de lo explícito.

Para finalizar, toda conducta posee una estructura, esto es, el sujeto que emite la conducta tiene una forma específica concreta de relacionarse con los objetos.⁴

⁴ Obra citada p.7

La definición a la que se llega después de estas reflexiones es la siguiente: “Por aprendizaje podemos entender un proceso de interacciones entre el sujeto y los objetos –que pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas- que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, a los objetos mismos”⁵.

De acuerdo a la enunciación propuesta es evidente que el concepto de aprendizaje no es precisamente escueto, por lo contrario alude a un campo complejo del conocimiento, que sugiere la reflexión en torno al aprendizaje, formado de una serie de elementos importantes a considerar. Del mismo enunciado se puede deducir que cuando se habla de aprendizaje no se trata de simples cambios de conducta que se pueden observar en el sujeto, ya que intervienen de manera definitiva factores como el medio ambiente, la cultura, la actitud mental, el tipo de objeto de conocimiento y la transformación que se presenta como consecuencia de la presencia de todos estos factores entre el sujeto y el objeto.

Con el propósito de abundar un poco más en el concepto de aprendizaje, resulta interesante revisar algunas ideas que respecto a éste, expone Juan Ignacio Pozo; su planteamiento posee una amplia visión social del aprendizaje, observa además los ritmos acelerados del desenvolvimiento social y las exigencias de la sociedad a sus ciudadanos en torno a nuevos conocimientos, saberes y destrezas.⁶

Su enfoque parte de las características de capacidad de aprendizaje más desarrolladas y flexibles de que disponen los humanos en comparación con otras especies inferiores, a través de sus reflexiones se puede profundizar más en el tercer modelo del proceso de conocimiento tratado en el apartado anterior, en donde se habla del papel activo del sujeto

⁵ Obra citada pag. 7

⁶ Pozo Muncio Juan Ignacio, *Aprendices y Maestros*, Editorial Alianza, Madrid 1999 (págs. 28-50)

cognoscente, sometido a condicionantes sociales que introducen en el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente. Más adelante en las teorías del aprendizaje, se podrá percibir la importancia que tienen estos condicionamientos establecidos por la sociedad, además de que seguramente apoyará el objetivo de este trabajo.

Por lo pronto, las reflexiones de Pozo van en el tenor siguiente: menciona que a la capacidad de aprendizaje, se agregan el lenguaje, el humor, la ironía, la mentira y otras virtudes, capacidades cognitivas que ayudan al ser humano a adaptarse a su medio ambiente entendido como la cultura de la sociedad. Sin esas capacidades sería muy difícil que las personas se entendieran con otras o logaran una cultura y formaran parte de la sociedad.

Por consecuencia, la cultura que se incorpora trae a su vez incorporadas nuevas formas de aprendizaje. Vigotsky en Pozo, afirma que el aprendizaje responde no sólo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural. Cada sociedad, genera sus propias formas de aprendizaje, su cultura del aprendizaje. Así el aprendizaje de la cultura conduce a una cultura del aprendizaje determinada. Las actividades de aprendizaje se deben entender de acuerdo a las demandas sociales que las generan. Las formas o procesos de aprendizaje en cada cultura varían, no es que se aprendan cosas distintas en distintas culturas. La relación que se establece entre el aprendiz y los materiales de aprendizaje está mediada por ciertas funciones o procesos de aprendizaje, que provienen de la organización social de esas actividades y de las metas impuestas por los instructores o maestros.⁷

Pozo afirma que culturalmente no sólo cambia lo que se aprende, sino la forma en que se aprende. Esto se refleja en muchos órdenes de la vida (el arte, el ajedrez, el fútbol o la

⁷ Obra citada p. 30

política, entre otros), “forma y contenido son en el aprendizaje dos espejos uno frente a otro, que para no provocar perplejidad o desasosiego en el observador deben reflejar las dos caras de una misma imagen”.⁸ Esto indica la necesidad de crear una nueva cultura del aprendizaje que responda a las peticiones de formación y educación de la sociedad actual, distinta de períodos anteriores. De ahí la importancia de adaptar las formas de aprender y enseñar de acuerdo a lo que exige la sociedad, y de modificar o modular tales exigencias a las propias creencias, a la propia reflexión sobre el aprendizaje en lugar de continuar con los hábitos y rutinas de aprendizaje que alguna vez se aprendieron. La cultura del aprendizaje, implica repensarla, en lugar de repetirla, derribarla pedazo a pedazo para volver a construirla.

Por otra parte el conocer la historia cultural del aprendizaje puede proporcionar también un sustento importante para dar respuesta al problema de este trabajo ya que se trata de detectar elementos a considerar para un modelo de enseñanza. Por tanto, recapacitar acerca de la evolución del aprendizaje, puede ayudar a entrar al conocimiento de algunas teorías del aprendizaje y además posiblemente ser capaces de discriminar una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral a estudiantes de la Carrera de Administración, tema a tratar en el siguiente numeral.

2.1.1 Historia cultural del aprendizaje

En una breve panorámica acerca de la historia cultural del aprendizaje se encuentran datos interesantes. Por ejemplo el primer sistema de escritura se crea para expresar en tablillas de cera, cuentas y transacciones agrícolas. Este modelo de aprendizaje actualmente se le conoce como memorístico o repetitivo, en virtud de que los maestros clasificaban las palabras en

⁸ Obra citada p. 31

grupos de vocablos y de expresiones relacionadas entre sí por el sentido; y después hacían que los alumnos los aprendieran de memoria, los copiaran y recopiaran, hasta que fueran competentes para reproducirlas con facilidad.

En este período la enseñanza de la lectura y la escritura sirve sólo para permitir nueva información que debe ser memorizada.

En Atenas se continúan los mismos modelos de aprendizaje, pero la escritura sirvió no para liberar a la humanidad de la esclavitud de la memoria sino más bien para sobrecargarla, ya que la información escrita obligaba a aprenderla literalmente, para que fuera una memoria viva. Por lo que creyeron necesario crear sistemas que acrecentaran la eficacia de la memoria literal, del aprendizaje reproductivo. Nace así en Grecia el arte de la mnemotecnia. Al respecto, Lieury; y Pozo⁹ en Pozo menciona que técnicas como la de los lugares (asociar cada elemento de información a un lugar conocido, por ejemplo a una habitación de la casa, para facilitar su recuperación o la formación de imágenes mentales (formar una imagen con dos o más elementos de información) continúan utilizándose actualmente para memorizar material sin significado, que debe repetirse literalmente.

En la Grecia y Roma clásicas aparecen modelos de aprendizaje diferentes de los de simple repetición. Se trata del método socrático que se basa en diálogos y se dirige más a la persuasión que a la sola repetición de lo aprendido. En los gremios y oficios se presentaba un aprendizaje diferente, su función principal consistía en que el maestro transfiriera al aprendiz las técnicas que él mismo había aprendido. El aprendiz solamente replicaba el modelo proporcionado por el maestro.

⁹ Obra citada

Para la Edad Media, lapso oscuro en donde los saberes, se limitan al conocimiento religioso o aprobado por la Iglesia, la memorización y el uso de reglas mnemotécnicas se consideran más que una habilidad, una virtud a cultivar.

Con la invención de la imprenta se da una mayor divulgación y generalización del conocimiento, y se libera a la memoria de la obligación de conservar todo ese conocimiento.

La difusión del conocimiento induce a su descentralización. Razón por la que se establece una relación muy estrecha entre cultura impresa y secularización que trae aparejadas consecuencias para la cultura del aprendizaje.

Tales consecuencias, sociales, culturales y tecnológicas cambian las formas de pensar acerca del mundo. Es lo que Mario Ceruti en Pozo, llama la descentración del conocimiento científico, que inicia con Copérnico, quien provoca la pérdida del centro del Universo; continúa con Darwin, que hace que se pierda el centro del planeta, al convertir a la humanidad en una especie o rama más del árbol genealógico de la materia orgánica, y Einstein, que estimula la pérdida de las coordenadas espacio-temporales y sitúa a la humanidad en el vértice del caos y la antimateria, los agujeros negros y todos esos misterios que cada día hacen que los seres humanos empequeñezcan más.

Por consiguiente se presenta una nueva cultura del aprendizaje. Ya no existe la certeza de poseer un saber verdadero, en el siglo XX se debe aprender a convivir con saberes relativos, parciales, fragmentos de conocimiento que suplantán a las verdades absolutas anteriores, que demandan una continua reconstrucción o integración. Esto no sólo afecta a los modos de

hacer conocimiento sino a los modos de apropiarse de él. No se trata tanto de adquirir conocimientos verdaderos absolutos, sino de relativizar e integrar esos saberes divididos. Como ya nadie puede brindar un conocimiento verdadero, socialmente relevante, se tendrá que aprender a construir verdades propias relativas que permitan tomar parte activa en la vida social y cultural.

Esta nueva cultura del aprendizaje es producto de los diversos cambios sociales, tecnológicos y culturales que conlleva una crisis de la concepción tradicional del aprendizaje fundamentado en la apropiación y reproducción “memorística” de los conocimientos y hábitos culturales. Existe un desconecte entre lo que la sociedad pretende que sus ciudadanos aprendan y los procesos que pone en marcha para lograrlo. Las sociedades industriales modernas demandan un aprendizaje diferente del de épocas pasadas tanto en cantidad como en calidad. Por esta razón, se hace necesaria una nueva mediación instruccional que proporcione nuevas formas de enfocar el aprendizaje, pues de otra forma, las exigencias sociales excederán las capacidades y los recursos de la mayoría de los aprendices, causando un deterioro del aprendizaje, la distancia entre lo que se debería de aprender y lo que se logra aprender, es cada vez mayor.

En comparación a épocas pasadas, es evidente que el aprendizaje se continúa más allá de los ámbitos educativos. Desde conocimientos culturalmente importantes o presumiblemente útiles como aprender idiomas, informática o técnicas de estudio, hasta la interacción que se tiene a diario con la tecnología y que constriñe a obtener constantemente nuevos conocimientos y habilidades: “aprender a conducir, a usar el microondas, el control remoto de la televisión, del video, del aire acondicionado, de la contestadora automática, de la puerta

del garaje, etcétera, y hasta del aprendizaje del ocio, como aprender a jugar tenis, bailar tango, reparar muebles antiguos, cuidar bonsáis, etcétera.

Según Pozo es probable que no haya habido una época en la que hubiera tantas personas aprendiendo tantas cosas distintas a la vez, y tantas personas dedicadas a hacer que otras personas aprendan como la actual. Por esta razón todos son en mayor o menor medida aprendices y maestros. Actualmente la riqueza de una nación no se mide ya por el oro, el cobre, el uranio o el petróleo. Es su capacidad de aprendizaje, sus recursos humanos. El nuevo criterio de riqueza según el Banco Mundial, es el capital humano, medido en términos de educación y formación.

Hasta aquí, a través de este recorrido por la historia cultural del aprendizaje se puede observar de acuerdo a los datos proporcionados que los modos de aprendizaje en un principio, muy bien se pueden vincular al modelo de conocimiento mecanicista que supone que el objeto de conocimiento actúa sólo sobre el aparato perceptivo del sujeto a quien se le considera como un ente pasivo, contemplativo y receptivo y al conocimiento como un reflejo o copia del objeto, es decir se habla de una acción mecánica del objeto sobre el sujeto.

En este sentido, se impone una reflexión alrededor de la propia práctica docente, pues con un poco de autocrítica, se puede advertir que parte de los obstáculos que se han enfrentado en el aula, son producto de esa forma tradicional de observar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, se está haciendo nuevamente referencia al modelo mecanicista en el que se pondera la memorización y la visualización del sujeto como ente pasivo, contemplativo y receptivo.

En opinión de Pozo, en base a todo lo anterior, las condiciones para el logro de esos aprendizajes no siempre son propicias. Por ejemplo, la necesidad de un aprendizaje continuo tiende a colmar las capacidades de aprendizaje. Esto es porque el aprendizaje requiere práctica y esfuerzo siempre. La necesidad de un aprendizaje continuo lleva un ritmo acelerado, casi neurótico, en el que no hay práctica suficiente, apenas se fortalece lo aprendido y se olvida con facilidad. Por ejemplo si se desea aprender inglés, pero sólo se le consagran dos horas a la semana, no se tiene vocabulario suficiente ni se asimilan bien las estructuras gramaticales, en la lección siguiente, que presupone que se domina todo de corridilla, se está perdido nuevamente. Los maestros se lamentan de no contar con el tiempo para agotar sus programas y a quienes agotan es a sus alumnos, que ven los temas pasar ante sus mentes aturdidas.

En estas sociedades de aprendizaje, como dice Pozo, existe una diversidad de contextos de aprendizaje y sus metas. No se trata de que haya que aprender muchas cosas, es que se tienen que aprender muchas cosas diferentes. Por esto que no es posible pensar que una sola teoría o modelo de aprendizaje puede dar cuenta de todas esas situaciones. Como las teorías psicológicas que sustentan una concepción reduccionista, según la cual, unos pocos principios pueden explicar todos los aprendizajes humanos. Por ejemplo, los conductistas sostenían que todo se aprende igual y que todos aprenden igual de modo que las leyes del condicionamiento valdrían para explicar tanto la aversión ante las cucarachas como la comprensión del segundo principio de la termodinámica.

Respecto a lo anterior, puede resultar importante detenerse en la consideración que hace Pozo en el sentido de que no es posible pensar en una sola teoría del aprendizaje o en teorías reduccionistas como el conductismo, dada la complejidad del aprendizaje en nuestras

sociedades. Esta reflexión es significativa para el objetivo de estudio de este trabajo, porque se tendrá que recapacitar en ello, es decir, se puede empezar a contemplar más de una teoría de aprendizaje eligiendo las que ofrezcan ideas más amplias, más abiertas, que contemplen diversos aspectos del ser humano, como las que se expondrán más adelante.

La sugerencia de Pozo, es adoptar estrategias diferentes para el aprendizaje del aprendizaje de la diversidad de cosas. Es preciso que los aprendices dispongan no solo de recursos alternativos, sino de la capacidad estratégica de saber cuando y como deben utilizarlos.

En esta sociedad de la información, el acceso a grandes bancos de datos es prácticamente instantáneo, debido a las nuevas tecnologías de almacenamiento, distribución y difusión de información. No se necesita buscar la información, ella busca a las personas a través de los canales de comunicación social. La televisión o la radio proporcionan información no buscada, y a veces no deseada. Sin embargo tal información es fragmentaria, confusa y muchas veces engañosa. Pero en vista de que los programas escolares funcionan todavía como si la sociedad de la información no existiera, los aprendices tienen poca oportunidad de organizar y dar sentido a esos saberes informales refiriéndolos al conocimiento escolar, que con frecuencia es mucho menos interesante.

La velocidad a la que se presentan en la vida social los fenómenos circundantes es claro que afectan más a los seres humanos que a otros seres vivos. A este respecto la incertidumbre es más grande debido a la desconcentración del conocimiento, pero también a los vertiginosos ritmos de cambio en todos los órdenes de la vida. Se trata de una sobrealimentación de información. Por lo tanto el aprendizaje repetitivo es ineficaz e insuficiente. Se deben por

tanto, establecer nuevos procesos y estrategias de aprendizaje ajustadas a verdaderas necesidades de aprendizaje.

En resumidas cuentas la propuesta es que el aprendizaje debería encaminarse no tanto a transcribir o repetir saberes, sin ponerlos en duda, sino a interpretar su parcialidad, a comprender y darle sentido, dudando de él. Dar cabida a una cultura de la comprensión, del análisis crítico, de la reflexión sobre lo que se hace y cree y no sólo del consumo, intervenido y acelerado por la tecnología, de creencias y modos de hacer fabricados. Si se da sentido o se integran algunos de esos saberes parciales, al repensarlos, se podrá reconstruirlos, darles una nueva forma o estructura. Pensar el aprendizaje a partir del constructivismo como perspectiva filosófica y psicológica sobre el conocimiento y sus formas de adquisición, entendiéndolo como una alternativa cultural a las formas tradicionales del aprendizaje.

Meditando en estas sociedades de la información, es evidente que México no queda fuera, quizás en menor escala, porque no es parte del llamado primer mundo, pero sí es indudable que se encuentra influenciado por los medios de comunicación como los satélites a través de la televisión o el internet, de uso actual entre los jóvenes estudiantes y que posiblemente en un análisis se podría detectar el acceso a esos saberes fragmentados de los que habla Pozo y que inciden en el aprendizaje dentro del aula. Por tanto se puede decir hasta aquí que la elaboración de un modelo teórico-práctico de la enseñanza, puede ofrecer la posibilidad de que el profesor conozca de manera más precisa teorías del aprendizaje con el propósito de crear en él, una conciencia más clara acerca de una práctica docente responsable e intencionada, pues incuestionablemente todos estos eventos culturales que se viven en el medio ambiente, repercutan directamente en el aprendizaje dentro del aula, por lo que al

profesor incumbe reflexionar acerca de ellos en el momento de analizar su propia práctica docente.

2.1.2 Tradiciones científicas sobre el aprendizaje

Dado que en el siguiente numeral se abordarán algunas teorías del aprendizaje, puede servir de preámbulo la exposición que hace Pozo acerca de las prácticas científicas sobre el aprendizaje que buscan llevar al desarrollo de un modelo integrador del aprendizaje humano¹⁰. Para ello es forzoso repasar los principales enfoques sobre el origen del conocimiento, éstos incumben a los griegos, según Richardson en Pozo¹¹ y se refieren al racionalismo, al empirismo, y al constructivismo. Temas que resulta imprescindible conocerlos, para ir encausando el contorno que expresará ese modelo teórico-práctico para la enseñanza del derecho laboral.

Respecto al racionalismo, existe una primera teoría sobre el aprendizaje, planteada por Platón, en “La República” en el siglo IV a.c., obra en la que habla sobre el mito de la caverna, según la cual estamos encadenados a nuestros sentidos, sólo podemos ver las sombras de los objetos proyectadas en las paredes de la caverna, dado que nuestras cadenas nos impiden ver directamente los objetos, es decir, las Ideas Puras que llevamos dentro de nuestro nacimiento

¹⁰ Respecto a la integración del aprendizaje el Diccionario de las Ciencias De La Educación, Ed. Santillana, México 1997, señala los componentes para organizar nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje que permitan: a) Formulación de objetivos de aprendizaje en términos precisos; b) Adquisición de conceptos y contenidos dados mediante el manejo de las categorías lingüísticas. c) Utilización y modificación de contenidos por medio de la actividad del alumno; d) Compromiso afectivo con lo aprendido, manifestado en la búsqueda activa de soluciones a los problemas planteados; e) Capacidad de actuar dentro del medio, de manera permanente y en gran variedad de situaciones, de acuerdo con lo aprendido.

¹¹ Obra citada.

y que constituyen el origen de todo conocimiento. El conocimiento es siempre la sombra, el reflejo de unas ideas innatas, que constituyen nuestra racionalidad humana. De aquí se deduce que la función del aprendizaje es muy limitada; no aprendemos realmente nada nuevo. Lo único que podemos hacer es reflexionar, usar la razón, para descubrir esos conocimientos innatos que yacen dentro de nosotros, sin saberlo.

De acuerdo a lo anterior son las Ideas Puras las que proporcionan las categorías fundamentales del conocimiento, no la experiencia del individuo, de esta forma se niega importancia al aprendizaje.

La tradición empirista la propone Aristóteles, alumno de Platón. Para él el origen del conocimiento estaba en la experiencia sensorial, que permite formar ideas al ser humano, a partir de la asociación entre las imágenes proporcionadas por los sentidos. A diferencia de Platón, Aristóteles creía que al nacer somos una tabula rasa. Como las tablillas de los sumerios, aún sin imprimir. La experiencia es la que va creando impresiones sobre la tablilla y al unirse dan lugar a las ideas que constituyen el verdadero conocimiento. Según Aristóteles, se aprende a través de las leyes de la asociación: "...la contigüidad (lo que sucede junto tiende a producir una huella común en la tablilla), la similitud (lo semejante tiende a asociarse) y el contraste (lo diferente también se asocia)"¹².

Aunque los principios del aprendizaje asociativo se han reformulado, en especial con las teorías psicológicas del aprendizaje, como el conductismo, la concepción del aprendizaje como proceso asociativo ha subsistido hasta hoy día. Esta concepción se basa en lo que

¹² Obra citada p. 55

Leahy y Harris (1985) en Pozo llama “teoría de la copia”¹³, de acuerdo a ella el conocimiento aprendido solamente es una copia de la estructura real del mundo, huella que las sensaciones dejan en la tablilla de cera. Más recientemente, se diría que se trata de un aprendizaje basado en la extracción de regularidades en el ambiente, aprendiendo qué cosas tienden a ocurrir juntas y qué consecuencias suelen seguir a las conductas. De hecho, el conductismo, puede concebirse como un asociacionismo conductual, en el que se asocian estímulos y respuestas, siendo mecanismos asociativos, la contigüidad, la repetición, la contingencia, etc.

La teoría de la copia postula que aprender es reproducir la estructura del mundo. Por lo que la instrucción se apuntará a presentar lo mejor posible la realidad para que sea copiada o reproducida por el aprendiz. Según Skinner en Pozo¹⁴ una buena sucesión de objetivos y tareas, apoyada en ciertas técnicas de aprendizaje y seguidas de un programa adecuado de refuerzos, conducirá a un aprendizaje eficaz, trátase de aprender a andar en bicicleta, hablar en público o diferenciar la energía cinética de la potencial. Para el conductismo los procesos de aprendizaje son universales, son iguales en todas las tareas, en todas las personas y en todas las especies. Aunque no se apliquen siempre por igual a todas las tareas (ej., el aprendizaje por imitación de un modelo será útil en conductas sencillas, como aprender a usar una cafetera, no en otras más complejas, como hacer una paella).

Sin embargo, ni animales ni personas, han dado la razón a los conductistas. Ratas, perros, cerdos, palomas y otras especies han revelado sus diferencias no sólo en lo que aprenden, sino en la forma en que aprenden. Por ejemplo Breland y Breland, en Pozo¹⁵, comentan la experiencia que narra un matrimonio, alumnos de Skinner quienes decidieron crear una

¹³ Obra citada

¹⁴ Obra citada

¹⁵ Obra citada

escuela de adiestramiento de animales (cerdos, pollos, etc.) en tareas circenses, relatan cómo algunos de esos animales se negaban a someterse a las leyes del aprendizaje asociativo y por más que se les reforzaba, moldeaba, castigaba e incluso obligaba, no lograban aprender conductas como meter una moneda en una hucha o encestar una pelota en una canasta.

Tratando de redondear la concepción del aprendizaje dentro del paradigma conductista, Hernández Rojas señala que para los conductistas la conducta de los seres humanos es aprendida y es producto de las contingencias ambientales. El aprendizaje lo explican de forma descriptiva como un cambio estable en la conducta, o como diría Skinner en Hernández Rojas¹⁶, “un cambio en la probabilidad de la respuesta”. Por esta razón, si lo que se persigue es que el alumno adquiera o incremente un repertorio conductual, es necesario utilizar los principios y/o procedimientos, entre los cuales el más significativo es el reforzamiento.

La postura conductista, en general sostiene que cualquier conducta puede ser aprendida, pues según Pozo en Hernández Rojas¹⁷, considera que la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales es mínima. Lo verdaderamente necesario es identificar apropiadamente los determinantes de las conductas que se desea enseñar, el uso eficaz de técnicas o procedimientos conductuales y la programación de situaciones que conduzcan al objetivo final.

Lo anterior evidencia diferencias profundas en relación al aprendizaje humano, ya que éstos no son sólo producto de la evolución de la especie sino también de la cultura. Procesos como

¹⁶ Obra citada

¹⁷ Obra citada

el lenguaje simbólico, deseos e intenciones, humor e ironía, creación artística y científica, etcétera, diferencian visiblemente a los humanos de otros animales, y son los que permiten adquirir conductas típicamente humanas que constituyen su acervo cultural. Esos procesos son los que estudia el enfoque constructivista del aprendizaje. La complejidad del mundo social y cultural sólo puede ser adquirida a través de un sistema de aprendizaje complejo, provisto de diversos procesos de aprendizaje útiles para metas y fines diversos.

La aparición de las teorías constructivistas han venido a desbordar la idea de que el aprendizaje podía ser explicado por unas mismas leyes, por tanto se muestran más adecuadas para hacer frente a esos hechos.

Respecto a los enfoques vistos, Pozo concluye que si bien en el racionalismo el conocimiento es sólo reflejo de estructuras innatas y aprender es actualizar lo que siempre se ha sabido, y para el empirismo, el conocimiento es reflejo del orden del ambiente y aprender es reproducir la información, para el constructivismo en cambio, el conocimiento es una interacción entre la nueva información y la que ya se sabía, y aprender es construir modelos para interpretar la información que recibimos. Los orígenes filosóficos del constructivismo se asientan en la teoría del conocimiento elaborada por Kant en el siglo XVIII, y principalmente de sus conceptos “a priori” que constituirían categorías (tiempo, espacio, causalidad, etc.) que imponemos a la realidad en lugar de extraerlas de ella.

Esa teoría manifiesta una posición intermedia respecto a las dos tradiciones vistas, como propone Piaget en Pozo¹⁸. Desde esta perspectiva, la estructura psicológica no estaría establecida como una herencia racional del ser humano y, por tanto el aprendizaje no sería

¹⁸ Obra citada

sólo un sistema de “fijación de creencias”, según expresa Fodor en Pozo¹⁹. Al contrario, el papel esencial del aprendizaje, se toma como producto de la experiencia en la naturaleza humana.

2.1.3 Principios del constructivismo

Tratando de complementar la idea en torno al tema de constructivismo, y dado que en el siguiente numeral se hablará acerca de las teorías del aprendizaje, es importante conocer algunos principios de esta corriente de pensamiento ya que constituirá una parte importante en la elaboración del modelo de enseñanza que se pretende proponer para este trabajo. Por tanto, de acuerdo a Pozo hay que distinguir entre dos procesos de construcción del conocimiento puesto que implican teorías del aprendizaje diferentes. El más desarrollado de ellos expresa que hay construcción de conocimiento cuando lo que se aprende corresponde no sólo a la nueva información mostrada, sino también a los conocimientos previos de los aprendices. A esto se llamaría la construcción estática del conocimiento. La nueva información se relaciona a las estructuras de conocimiento ya existentes. Por ejemplo, la relación del contenido que se haga de este libro será diferente según los intereses, motivaciones y conocimientos previos de quien lo lea. Lo que se aprende depende en gran medida de lo que ya se sabe. Dos personas ante la misma realidad, pueden no ver lo mismo. Sin embargo esta afirmación, no permite formar una verdadera teoría del aprendizaje constructivista. Esto se debe a que no establece cómo cambian esos conocimientos anteriores como consecuencia del intento de relacionar nueva información. La versión estática del constructivismo se asemeja no sólo al racionalismo (se ve el mundo en función de los

¹⁹ Obra citada

conocimientos innatos, previos a cualquier experiencia) sino también a las teorías del aprendizaje por asociación. En este sentido todos los organismos, incluso los sistemas mecánicos (ej. un programa informático) construyen conocimientos, siempre y cuando tengan un sistema de memoria en el que almacenar sus programas (genéticos o informáticos) y sus experiencias anteriores.

Entonces, la existencia de conocimientos previos no define un modelo constructivista. Es a través de los procesos del medio ambiente, como esos conocimientos previos cambian, se trata según Piaget de una adaptación de las estructuras de conocimiento a la nueva información. Consiste en una reestructuración de los conocimientos anteriores más que en la sustitución de unos conocimientos por otros.

La diferencia con los enfoques racionalistas, radica en que el constructivismo supone un verdadero aprendizaje, un verdadero cambio. La diferencia con los enfoques asociacionistas, estriba en que no sólo se trata de un cambio cuantitativo (en la probabilidad de respuesta), sino cualitativo (en el significado de esa respuesta); no se trata sólo de reproducir respuestas preparadas, sino de generar nuevas soluciones; el cambio no se origina en el mundo externo sino en la necesidad interna de reestructurar los conocimientos, o de corregir sus tambaleos; no substituyen los elementos aislados (estímulos y respuestas), sino las estructuras de los que forman parte (teorías y modelos); no es un cambio mecánico sino activo, basado en la reflexión y la toma de conciencia, por parte del aprendiz.

Tratando de conceptualizar un poco más en torno al aprendizaje en un contexto constructivista, es conveniente revisar la concepción del aprendizaje dentro del contexto del paradigma

psicogenético; acerca de éste, Moreno en Hernández Rojas²⁰ menciona algunas cuestiones interesantes. Por ejemplo que la postura psicogenética distingue dos tipos de aprendizaje: en sentido amplio, se refiere a l desarrollo y en sentido estricto al aprendizaje de datos y de informaciones puntuales, el aprendizaje propiamente dicho. Son importantes también las relaciones que se establecen entre desarrollo y aprendizaje. Hay quiénes se inclinan a sustentar que el planteamiento constructivista supone una relación unidireccional a favor del desarrollo general, y concede al aprendizaje un papel secundario.

Sin embargo los trabajos realizados por los piagetianos, arrojan resultados en el sentido de que puede decirse que en dicha relación se constituye un vínculo de influencia recíproca entre ambos, aunque es cierto que se confiere un lugar especial al desarrollo.

En relación al aprendizaje, los trabajos realizados por la escuela de Ginebra, pretendían analizar el aprendizaje desde un punto de vista epistemológico. Se trataba de analizar si era posible aprender y en que condiciones de las estructura lógicas, y si esto envolvía mecanismos semejantes a los manifestados en las coordinaciones operatorias propias del desarrollo.

En estudios posteriores, Inhelder y un grupo de investigadores pretendieron completar el panorama propuesto en los trabajos anteriores. Por su parte Coll y Martí en Hernández Rojas²¹ intentaron investigar más ampliamente cuestiones relacionadas a “los mecanismos de construcción cognitiva, sobre todo en los momentos cruciales de transición entre un estadio y el siguiente”. Su interés era estudiar el papel que desempeñan los procesos de adiestramiento

²⁰ Obra citada

²¹ Obra citada

y las prácticas de aprendizaje en la adquisición de las nociones operatorias y/o en la aceleración del ritmo del desarrollo.

Los resultados que obtuvieron, de manera abreviada fueron los siguientes:

- a) En relación al aprendizaje, se demuestra que es posible adquirir nociones operatorias a través de sesiones de aprendizaje. Se cree en la posibilidad de “acelerar” el ritmo normal de adquisición de las construcciones operatorias.
- b) El aprendizaje operatorio incumbe a la estructura cognitiva que posean los sujetos (nivel de desarrollo alcanzado). Esto significa que los sujetos que más avanzan son los que ya tenían cierto camino recorrido en sus construcciones operatorias, las que fueron potenciadas por las sesiones de aprendizaje.
- c) Las actividades con mejores resultados en la obtención de nociones operatorias fueron las que involucraban experiencias de tipo lógico-matemático (los ejercicios operatorios). Las basadas en experiencias físicas o en otros recursos (reforzamiento, imitación, manipulación libre y constataciones perceptivas) no produjeron cambios notables en la adquisición de estructuras lógicas.
- d) La inducción de conflictos cognitivos en los sujetos provoca la dinamización de los procesos de equilibración que conducen a su vez a progresos en la construcción operatoria. Esto supone que no todos los sujetos logran tomar conciencia de las contradicciones planteadas (no hay cierta disposición cognitiva en ellos, en el sentido del punto b), mientras que en los que sí logran tematizarlos ocurren los resultados indicados.

Haciendo una comparación acerca de la concepción del aprendizaje entre los paradigmas conductista y psicogenético, de manera concreta, estímulos como el reforzamiento (proceso central del paradigma conductista), según el postulado en c), este último paradigma no reporta cambios importantes en la adquisición de estructuras lógicas, es decir no ofrece como el paradigma constructivista un verdadero cambio en el aprendizaje, una reestructuración en el conocimiento del individuo. Por esta razón se puede decir con más claridad que, la inclinación del presente trabajo tiende definitivamente a la búsqueda de teorías del aprendizaje que ponderen una reestructuración del conocimiento en los seres humanos.

Hasta aquí se ha pretendido, proporcionar un panorama general acerca del concepto de aprendizaje, y de las tradiciones del aprendizaje, con objeto de descubrir su complejidad, de tal manera que guíe al encuentro de respuestas al cuestionamiento primero formulado en el problema del presente trabajo, y que se refiere a los “Elementos que deberán considerarse para el diseño de un modelo de enseñanza” y que estará vinculado necesariamente al numeral siguiente en donde se intentará responder al segundo cuestionamiento del problema y que se refiere a: ¿cual es una de las mejores maneras de enseñar Derecho Laboral a estudiantes de la Carrera de Administración del ITQ?. Por ahora se considera que los datos vertidos hasta aquí son realmente valiosos para la reflexión de la práctica docente de cualquier profesor.

2.2 Teorías del Aprendizaje

En el punto anterior ha sido claro que de acuerdo al objetivo del problema, consistente en la elaboración de un modelo teórico-práctico para la enseñanza del Derecho Laboral, al introducir el concepto de “enseñanza” expresamente se está hablando del concepto de aprendizaje. También, que existen diferentes corrientes de pensamiento en torno al aprendizaje, básicamente la tendencia conductista, y en contrapartida la constructivista, sin embargo, para este trabajo no existe interés en la postura conductista, pues se cree que en esencia, la postura constructivista, además de la cognitiva y la sociocultural, serán las que den respuesta a la primer interrogante del problema, consistente en los “Elementos que deberán considerarse para el diseño de un modelo de Enseñanza”, título del presente apartado. Por esta razón se propone en primer término entrar al conocimiento del paradigma cognitivo, ya que será tierra fértil para encontrar las respuestas que se buscan.

2.2.1 Paradigma Cognitivo

Con ese propósito se pretende un acercamiento al paradigma cognitivo a través de las concepciones de “enseñanza”, del “alumno” y del “maestro” que de manera general expone Hernández Rojas¹ con la finalidad de contar con una base que permita enlazar dicha concepción a las aportaciones que hace Ausubel en este modelo cognitivo. En dichas concepciones, se espera descubrir la guía que conduzca a localizar los elementos a considerar para el diseño de un modelo de enseñanza del Derecho Laboral. Aunque en este

¹ Hernández Rojas Gerardo, Paradigmas en psicología de la educación, Ed. Paidós, México 1998, pags. 133-134.

apartado se abordarán estas tres concepciones mencionadas, se pondrá especial atención a la concepción de enseñanza, dado que el objetivo de este trabajo tiene como finalidad la elaboración de un modelo de enseñanza y por tanto los datos que a continuación se enunciarán resultan todos de gran importancia en razón del tratamiento que realiza Ausubel en torno al Significado y aprendizaje significativo.

2.2.1.1 Panorama general acerca de la concepción de la enseñanza

Acerca de la “concepción de enseñanza”, Rojas señala dos asuntos que destacan los psicólogos educativos de tendencia cognitiva (Ausubel 1975, Coll 1988, Cagné 1990, García Madruga 1990, Novak y Gowin 1988, Pozo 1990)²: la orientación de la educación hacia el logro de aprendizajes³ significativos con sentido y el desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

Por otra parte se entiende a la educación como un proceso sociocultural en el que una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente enunciados en los diferentes currículos de niveles básicos y superiores. Se espera que tales contenidos sean aprendidos por los alumnos de la forma más significativa posible. Por tanto la forma en que se presenten y organicen los contenidos curriculares es importante para que los alumnos descubran en ellos un sentido y valor práctico para aprenderlos.

Se requiere además de la planificación y organización de los procesos didácticos para propiciar condiciones mínimas para el aprendizaje significativo. También instituir un

² Obra Citada

³ Es importante hacer notar que nuevamente se encuentra el concepto de aprendizaje ligado inevitablemente al de enseñanza.

contexto adecuado para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva, (que utilice sus conocimientos previos) y motivacional-afectiva (disposición para aprender y creación de expectativas para hacerlo significativamente).

En este contexto cognitivo se espera además desarrollar en el alumno, habilidades intelectuales y estratégicas para que se conduzca eficazmente frente a situaciones de aprendizaje de cualquier tipo, y para aplicar los conocimientos obtenidos a nuevas situaciones, pues se considera que el aprendizaje significativo no es suficiente.

Alonso y Montero, Elliot y Dweek 1988 en Rojas⁴, postulan, como otro de los asuntos principales, el promover que los alumnos se guíen a través de ciertos modelos motivacionales adaptativos o metas de “aprendizaje” (incrementar la propia competencia para aprender, interés por la actividad misma, etc.), y no de acuerdo a esquemas como quedar bien con los demás, evitar el fracaso o tener éxito sin aprender verdaderamente .

El objetivo es que el alumno desarrolle su potencialidad cognitiva y se convierta en un aprendiz estratégico para apropiarse de manera significativa de los contenidos curriculares, esto implica que sepa cómo aprender y solucionar problemas.

Dado este panorama general, de la concepción de enseñanza en este contexto cognitivo, es indudable que se puede aprovechar como punto de partida para revisar la conceptualización acerca del aprendizaje significativo que proporciona Ausubel⁵, principal exponente de este modelo cognitivo.

⁴ Obra citada
Guía Curricular

2.2.1.2 Aprendizajes significativos

Para Ausubel el aprendizaje significativo habita en la relación no arbitraria sino sustancial que se hace de las ideas formuladas simbólicamente, lo que quiere decir que no se hace al pie de la letra, sino que se relacionan con lo que el alumno ya sabe y que forma parte de su estructura de conocimientos, como por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición. Este tipo de aprendizaje supone tanto una habilidad ostensible por parte del alumno para relacionar no arbitraria, sino sustancialmente el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, relacionable principalmente con su estructura de conocimiento, de forma intencional y no al pie de la letra⁶. Por lo que, si el plan del alumno es memorizar arbitraria y literalmente, no importa cuánto significado potencial posea la proposición especial, pues en este caso tanto el proceso de aprendizaje como los resultados del mismo serán mecánicos y carentes de significado. Por el contrario, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje resultarán significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente y si tampoco es relacionable, intencionada y sustancialmente, con la estructura cognoscitiva del alumno, sin importar lo significativo que sea la actitud del alumno.

Una de las razones de que los alumnos tiendan hacia el aprendizaje repetitivo reside en que aprenden que las respuestas correctas sustancialmente que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado no son válidas para algunos profesores. Otro factor se refiere a la ansiedad, o experiencias de fracasos crónicos en determinado tema, carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente. O bien están sometidos a excesiva presión como para ponerse sueltos de lengua o para ocultar, en vía de admitir y remediar

⁶ Ausubel 1961^a en Obra citada.

gradualmente su falta original de comprensión genuina. Circunstancias en las que aparentemente resulta más fácil decir que se ha entendido con sencillez, aprendiéndose de memoria términos u oraciones clave, que tratar de comprender su significado. Es muy común que los profesores pasen desapercibido cuando los alumnos se inclinan acentuadamente al uso de términos abstractos que den la apariencia de propiedad en el momento adecuado, aunque no exista la comprensión sustancial de los conceptos.

El razonamiento que se deriva de los enunciados anteriores resulta muy importante en la búsqueda de elementos a considerar para el diseño de un modelo de enseñanza, pues observa el hecho de que la tarea de aprendizaje sea o no potencialmente significativa (intencionada y sustancialmente relacionable con la estructura cognoscitiva del alumno) como un asunto más complicado que la actitud hacia el aprendizaje significativo. Por lo que en esta clase de relación, es necesario tomar en cuenta dos factores; la naturaleza del material que se va a aprender y la estructura cognoscitiva del alumno. En primer término, con relación al material, éste no debe ser arbitrario ni confuso para que pueda relacionarse de forma intencionada y sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se encuentren dentro del dominio de la capacidad humana. Esta característica es la que prescribe si el material es o no potencialmente significativo y concierne a la significatividad lógica.

En segundo lugar, con relación a si el material es o no potencialmente significativo es importante tomar en cuenta que la adquisición de significados no se presenta de manera general en la humanidad, sino en seres humanos específicos. Por esta razón varía de acuerdo a la estructura cognoscitiva del alumno. Por consecuencia, para que realmente se presente el aprendizaje significativo no es suficiente que el material sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del

término. Es necesario también que el contenido ideativo pertinente exista en la estructura cognoscitiva del alumno. Así, la disponibilidad y otras propiedades importantes, de contenidos pertinentes en las estructuras cognoscitivas de alumnos diferentes crean las variables y determinantes concluyentes de la significatividad potencial. De esta manera, la significatividad potencial del material de aprendizaje, varía no sólo de acuerdo a los antecedentes educativos, sino a factores como la edad, el CI, la ocupación y pertenencia a una clase social y cultura determinadas.

En cuanto a la significatividad lógica, quiere decir que debe ser relacionable de manera no arbitraria y si sustancialmente con ideas pertinentes y correspondientes que se encuentren dentro de la capacidad de aprendizaje humano. Esto es, si el material en si muestra suficiente intencionalidad, entonces hay una manera adecuada y casi obvia de relacionarlo de modo no arbitrario, con las clases de ideas y correspondientemente pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. En tal caso, podría ser relacionable con ideas que vengan al caso concretamente, como productos, casos especiales, extensiones, elaboraciones, modificaciones y generalizaciones más comprensivas; o podría relacionarse con un acomodo más vasto de ideas pertinentes siempre y cuando fuese congruente con ellas.

En cuanto a la relacionabilidad sustancial, segundo criterio, significa que si el material de aprendizaje es lo suficientemente no arbitrario; podría relacionarse con la estructura cognoscitiva sin que se diera ningún cambio en el significado. Es decir, ni el aprendizaje significativo ni el significado que aparece dependen del uso exclusivo de signos particulares, y no de otros; el mismo concepto o proposición se podrían enunciar de manera sinónima y seguir transmitiendo el mismo significado. Ejemplo de ello es que “canino” “hund” y “chien” producirían los mismos significados que “perro” en personas que dominasen el español, el

alemán y el francés; y “los ángulos internos de un triángulo equivalen a un ángulo recto” significaría lo mismo para la mayoría de los estudiantes de geometría que “los ángulos interiores de un triángulo suman ciento ochenta grados”.

Ahora bien, el aprendizaje por repetición no representa un hueco cognoscitivo. Lo que sucede es que se presenta una relación con la estructura cognoscitiva pero de forma arbitraria y al pie de la letra, trayendo como consecuencia que no se adquiera ningún significado. “Como por ejemplo el estímulo específico y los miembros de la respuesta de un par de adjetivos dado en una tarea de aprendizaje de pares asociados están vinculados de modo absolutamente arbitrario, no hay la menor posibilidad de relación intencionada de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva de alguien; y el alumno debe recordar también al pie de la letra las respuestas a cada palabra de estímulo, pues no puede usar sinónimos.”

Dicha relacionabilidad arbitraria y al pie de la letra trae aparejadas consecuencias. Primero, es obvio que el equipo cognoscitivo humano no es una computadora, pues la información que es capaz de manejar de forma arbitraria y al pie de la letra, solo se pueden referir a tareas relativamente cortas que se internalizan de esa manera, por lo que pueden retenerse solo por breves periodos de tiempo a menos que se sobreaprendan. Segundo, esta forma de relación arbitraria y al pie de la letra con la estructura cognoscitiva hace a las tareas de aprendizaje por repetición muy vulnerables a la interferencia de los materiales previamente aprendidos y que se les encuentra producidos al mismo tiempo.

Hasta aquí, es claro que existe una relación del significado con el aprendizaje significativo, por lo que se puede concluir según Ausubel que el significado mismo es fruto del proceso del aprendizaje significativo, y se refiere a la capacidad cognoscitiva diferenciada que recuerda un alumno, dado un símbolo, o grupo de símbolos concretos, después de aprendida cualquiera

de estas expresiones. Esto se infiere de lo que interviene en el aprendizaje significativo. Se inicia con una expresión simbólica que tiene significado potencial sólo para el alumno o que aún no significa nada para él. Expresión que después se relaciona de manera no arbitraria sino sustancial con las ideas pertinentes de su estructura cognoscitiva, e interactúa correspondientemente con ésta. Por tanto el producto de esta interacción (que es producto mismo de la capacidad cognoscitiva diferenciada) forma el significado de la expresión simbólica recientemente aprendida que en adelante será recordada cuando esta última se presente.

2.2.1.3 Ejemplos de aprendizaje significativo

Con la intención de ampliar el panorama general acerca del aprendizaje significativo, es importante conocer la distinción que hace Ausubel entre dos clases básicas de aprendizaje significativo, el aprendizaje de representaciones y el aprendizaje de proposiciones.

2.2.1.3.1 Aprendizaje de representaciones

El aprendizaje de representaciones es una clase básica de aprendizaje significativo, de él dependen todos los demás aprendizajes de este tipo. Reside en hacerse de símbolos solos (generalmente palabras) o de lo que éstos representan. En realidad las palabras solas son símbolos convenidos socialmente, que representan un objeto, acontecimiento, situación o concepto unitario u otro símbolo de las potestades física, social e ideativa. El significado de un símbolo o representación significa, o representa algo totalmente desconocido para él:

algo que tiene que aprender. Proceso llamado aprendizaje de representaciones, y es coextensivo con el proceso por el que las palabras nuevas vienen a simbolizar los objetos o ideas correspondientes a que se refieren aquéllas (sus referentes); esto es, las palabras nuevas vienen a significar las mismas cosas que los referentes o a producir el mismo contenido cognoscitivo de éstos.

Un ejemplo relativo a lo anterior de acuerdo a Ausubel “ cuando un niño está aprendiendo el significado de la palabra “perro” y se le indica que el sonido de la palabra (potencialmente significativo por cuanto no significa nada todavía para él) representa, o es equivalente, al objeto-perro que en particular esté percibiendo en ese momento y, por consiguiente, que significa la misma cosa (una imagen de ese objeto perro) que el objeto. El niño, relaciona activamente –de modo relativamente no arbitrario sino sustantivo- esta proposición de equivalencia representativa con el contenido pertinente de su estructura cognoscitiva. Así pues, consumado el aprendizaje significativo, la palabra “perro” es capaz de producir confiablemente un contenido cognoscitivo diferenciado (una imagen compuesta de todos los perros habidos en su experiencia) que equivale aproximadamente al producido por objetos-perro específicos.”⁷

Ausubel distingue entre estas dos clases de aprendizaje, mencionando que el de representaciones se encarga de los significados de símbolos o palabras unitarios, y el de proposiciones, de los significados de las ideas expresadas por grupos de palabras combinadas en proposiciones u oraciones. En el primer caso, aprender los significados de palabras aisladas, indica aprender lo que éstas representan o, en realidad aprender proposiciones determinadas de equivalencia representativa. Indica aprender que los símbolos determinados representan o significan el equivalente a los referentes específicos. En el caso del aprendizaje de proposiciones, la tarea de aprendizaje significativo no consiste en hacerse de lo que representan las palabras, sino en captar el significado de nuevas ideas declaradas en forma de

⁷ Obra citada

proposiciones. Esto es, el objeto no estriba en aprender proposiciones de equivalencia representativa, sino el significado de proposiciones verbales que manifiesten ideas diferentes a las de equivalencia representativa.

En el verdadero aprendizaje de proposiciones verbales se aprende, el significado de una nueva idea compuesta en el sentido de que "a) se genera la proposición combinando o relacionando unas con otras muchas palabras individuales, cada una de las cuales representa un referente unitario, y b) las palabras individuales se combinan de tal manera (generalmente en forma de oración) que la idea resultante es más que la suma de los significados de las palabras componentes. Es obvio que antes de que uno pueda aprender los significados de proposiciones verbales debe conocer primero los significados de sus términos componentes, o los que éstos representen. Así pues, el aprendizaje de representaciones es básico, para el verdadero aprendizaje de proposiciones cuando éstas se expresan verbalmente."⁸

El tercer tipo de aprendizaje significativo es el aprendizaje de conceptos, (ideas genéricas unitarias o categoriales), los cuales también se representan con símbolos aislados igual que los referentes unitarios. Las palabras individuales que se combinan para formar frases o proposiciones representan realmente conceptos en lugar de objetos o acontecimientos; de ahí que en el aprendizaje de proposiciones sea necesario aprender el significado de una idea compuesta generada por la formación de una oración con palabras aisladas, cada una de las cuales representa un concepto.

Ausubel explica que la forma como el aprendizaje de conceptos se relaciona con el aprendizaje de representaciones, se basa en que dado que los conceptos se representan con palabras o nombres, aprender lo que significan las palabras conceptos (aprender que el concepto está representado por una nueva palabra concepto específica, o aprender que la

⁸ Obra citada, p. 62

nueva palabra concepto es de significado equivalente al del concepto mismo) es una clase mayor de aprendizaje de representaciones. La ventaja que se obtiene es que se aprende a representar el concepto nuevo con una sola palabra de significado semejante a éste. Pero aprender el significado del concepto, cuya consecuencia reside en aprender cuáles son sus atributos de criterio (los que sirven para distinguirlo o identificarlo), implica un tipo muy diferente de aprendizaje significativo que al igual que el de proposiciones, es de naturaleza e intención sustantiva en lugar de nominalista o representativa. La diferencia entre ambos aprendizajes, radica en que en el de conceptos, los atributos de criterio de un nuevo concepto se relacionan con la estructura cognoscitiva para originar un significado genéricamente nuevo pero unitario, mientras que en el de proposiciones, la proposición nueva (o idea compuesta) se relaciona con la estructura cognoscitiva para provocar un nuevo significado compuesto.

2.2.1.3.2 Significado lógico y psicológico

Otro aspecto importante es el significado lógico y el psicológico. El significado psicológico, es igual que el real o fenomenológico, es decir, aquel que surge cuando el significado potencial cambia por un contenido cognoscitivo nuevo, diferenciado e idiosincrático, dentro de un individuo en particular, como resultado de haber relacionado de forma no arbitraria, sino sustantiva las ideas pertinentes de su estructura cognoscitiva y de haber interactuado con éstas), mientras que el significado lógico atañe al que muestra el material de aprendizaje cuando cumple con los requisitos generales de la significatividad potencial. Abreviando, el significado lógico depende solo de la "naturaleza del material". Esta es una de las dos condiciones antecedentes que determinan si el material de aprendizaje será o no significativo

potencialmente para el alumno, la otra, es que exista el contenido apropiado en la estructura cognoscitiva del alumno.

Dada la naturaleza del significado lógico, éste se refiere al significado esencial a ciertas clases de material simbólico. Se hablará de significado lógico cuando pueda relacionarse de forma no arbitraria y sí sustancial a correspondientes ideas pertinentes que se encuentran dentro de la capacidad de aprendizaje humana; ejemplo, si el material formado por proposiciones consiste en relaciones no arbitrarias y generales será entonces también relacionable no arbitraria y sí sustancialmente con las referidas ideas pertinentes y, por tanto lógicamente significativo. Así se descarta del dominio del significado lógico el número infinito de relaciones posibles entre conceptos, que pueden formularse meramente al azar o por asociaciones arbitrarias. Aunque esto no significa que todas las proposiciones con significado lógico sean válidas empíricamente y ni siquiera lógicamente justificables, pues hay proposiciones fundadas en premisas inválidas o en fallas lógicas que pueden razonablemente exceder el significado lógico.

El significado psicológico (real o fenomenológico), es la experiencia cognoscitiva idiosincrática. La distinción entre significado lógico y psicológico, es igualmente importante que la que se hace entre las estructuras lógica y psicológica del conocimiento. El contenido de la materia de estudio puede poseer, a lo más, significado lógico. Pero es la relacionabilidad intencionada y sustancial de las proposiciones lógicamente significativas con la estructura cognoscitiva de un determinado alumno lo que las hace potencialmente significativas para éste; y así se ocasiona la posibilidad de transfigurar el significado lógico y psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo. El surgimiento del significado psicológico no

depende solamente de que se le presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que el alumno posea realmente los antecedentes ideativos necesarios.

El significado psicológico es siempre una manifestación idiosincrática. Pero este hecho no descarta la posibilidad de significados sociales o compartidos. Los significados diferentes que en una cultura dada atribuyen a los mismos conceptos y proposiciones se parecen por lo general lo suficiente para que las personas se comuniquen y se entiendan. Esta homogeneidad de significados dentro de una cultura específica, o entre culturas relacionadas, refleja los mismos significados lógicos inherentes a conceptos y proposiciones lógicamente significativas, así como aspectos comunes de los antecedentes ideativos presentes en las estructuras cognoscitivas de alumnos diferentes⁹.

2.2.1.3.3 Distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje de material significativo

De acuerdo a Ausubel es importante que no se interprete el aprendizaje significativo como el aprendizaje de material significativo. En el primero, los materiales son solamente significativos en potencia. Si fuesen ya significativos, el fin del aprendizaje correspondiente, esto es, la obtención de significados nuevos, ya estaría efectuada, desde antes que el aprendizaje se intentara. Aunque es verdad que en la gran mayoría de las tareas de aprendizaje significativas potencialmente, las partes que forman el material ya tienen significado, la tarea como un todo únicamente lo tiene en potencia; por ejemplo cuando el

⁹ Esto, evidentemente se relaciona con lo que enuncia Rojas acerca de la educación, contemplada en este contexto cognitivo, como un proceso sociocultural en el que una generación transmite a otra saberes y contenidos valorados culturalmente y que se expresan en los diferentes currículos de niveles básicos y superiores.

alumno aprende un nuevo teorema de geometría, cada una de las palabras que lo componen, ya tiene un significado para el estudiante, pero la labor de aprendizaje en conjunto (aprender el significado del teorema) no se realiza aún. Por tanto, el material ya significativo, igual que las partes componentes ya significativas, puede percibirse, o bien reaccionarse ante él de otra forma, pero no se puede aprender significativamente.

Por esta razón es fundamental distinguir entre el aprendizaje significativo de un material potencialmente significativo y el aprendizaje por repetición de tareas que contienen componentes ya significativos. En lo que se refiere al aprendizaje por repetición o no significativo, los ejemplos son múltiples: al aprender una lista de adjetivos asociados, cada adjetivo ya significa algo, pero la tarea de aprendizaje no es potencialmente significativa porque estas asociaciones arbitrarias entre adjetivos no se pueden relacionar de forma intencionada y sustancial, con el conocimiento que posee el alumno. Por otra parte al aprender un teorema de geometría, las palabras componentes no solo tienen significado, sino que toda la tarea de aprendizaje es potencialmente significativa; pero a menos que el alumno muestre disposición para el aprendizaje significativo, no brotará ningún significado: sólo aprenderá por repetición una serie de palabras relacionadas arbitrariamente, sin poderlas relacionar, de forma no arbitraria y sí sustancial, con su estructura cognoscitiva. Por consiguiente es substancial diferenciar el aprendizaje significativo de material con significado potencial, y el aprendizaje por repetición de elementos componentes ya significativos, que al mismo tiempo crearán tareas de aprendizaje potencialmente significativas.

2.2.1.3.4 Significado y significatividad

Para hablar sobre este tema, Ausubel se formula el siguiente cuestionamiento: ¿a que se refieren los investigadores del aprendizaje verbal por repetición cuando hablan de la significatividad de las unidades (sílabas sin sentido, palabras) que emplean en sus tareas de aprendizaje? La respuesta es que no se refieren al significado sustantivo de un símbolo dado (el contenido cognoscitivo diferencial que despiertan en el alumno después de haberlos aprendido significativamente), sino al valor relativo de significado que se puede palpar, en comparación con el exteriorizado por otros símbolos. Según Epstein, Rock y Suckerman en Ausubel¹⁰, la significatividad de una palabra estriba, en que posea un referente reconocible concreto (como “libro”) o de que realice una mera función de transacción (como “pues”) y de otros factores de acuerdo a Björger, Noble, Underwood y Shultz también en Ausubel¹¹, como la frecuencia y la variedad de los contextos en que se le encuentra. Por tanto, una palabra muy significativa tiende a ser más familiar subjetivamente según Noble, Glaze y nuevamente Noble en Ausubel¹² y a recordar más asociaciones que otra menos significativa; pero esto son índices de significatividad, no explicaciones de cómo una palabra llega a ser significativa por primera vez. Por esto es preciso ser reflexivo para no confundir el mecanismo por el cual una palabra adquiere significado, con los factores que explican el grado relativo de significado que muestra.

¹⁰ Obra citada

¹¹ Obra citada

¹² Obra citada

2.2.1.3.5 Adquisición de significados

A continuación se tratará de entrar a la propuesta que hace Ausubel con relación al estudio sistemático que realiza referente a los problemas que se presentan al adquirir los significados de palabras y proposiciones, ya que hasta este momento se han considerado solamente a manera de ejemplo. Esto con el propósito de aclarar un poco más la forma en que los seres humanos adquieren el significado de las palabras. Por tanto, la información que enseña se enuncia pretende rescatar lo más relevante acerca del aprendizaje significativo, con la intención de abrir un espacio de conocimiento que conduzca a la justificación en el momento de conformar el modelo de enseñanza que aquí se pretende.

Así en primer lugar Ausubel habla acerca del vocabulario o aprendizaje de representaciones. Alrededor de este tema formula varios cuestionamientos, por demás interesantes, pues se refiere a la forma en que adquieren los humanos su vocabulario, a cómo aprenden realmente lo que significan las palabras aisladas y cómo ejemplifica el aprendizaje de índole significativo en general.

Es importante para principiar, entrar a la reflexión de las características genéticas que posee el ser humano, ya que sin dotación genética, no sería suficiente ninguna cantidad de experiencia adecuada. A diferencia de las demás especies, los seres humanos están preparados genética y potencialmente para el aprendizaje de representaciones. Recuérdese al efecto el ejemplo del perro en donde se relaciona el sonido y el símbolo, significando con ello aproximadamente la misma cosa. La potencialidad para el aprendizaje de representaciones, se presenta al término del primer año de vida, cuando el niño adquiere el discernimiento general de que es posible

usar un símbolo para representar cualquier significado. La idea la adquiere generalizando, subverbal e intuitivamente, después de muchas muestras a las dos formas complementarias de la proposición de equivalencia representativa que los miembros más elocuentes, de su lengua materna ordenan para él; esto es, referentes diferentes tienen nombres diferentes y ejemplares diferentes del mismo referente tienen el mismo nombre.

Afirmada esta idea o discernimiento en su estructura cognoscitiva, se establecen las bases para todo el aprendizaje de representaciones que se manifestará. En adelante, cuando se le presente una nueva proposición específica de equivalencia representativa (que “perro” equivale, como representación, a diferentes objetos-perros y, por tanto a sus correspondientes imágenes de perros), será capaz de relacionar, de forma no arbitraria sino sustancial, esa proposición con un ejemplo de la versión ya creada y más generalizada de la misma proposición en su estructura cognoscitiva. El beneficio de la interacción entre las dos proposiciones es el contenido cognoscitivo diferenciado que significa “perro”, o al cual equivale como representación, una imagen perro compuesta; y la presentación de la palabra “perro” producirá subsecuentemente esta imagen. Una proposición específica de equivalencia representativa en esas condiciones, usualmente puede aprenderse y retenerse por períodos asombrosamente largos, aunque se le ponga al niño una sola vez y en unión con un solo ejemplar del significado en cuestión, siempre y cuando este último sea familiar para él.

2.2.1.3.6 Tipos de aprendizaje de vocabulario

Con el propósito de conocer cómo adquieren los seres humanos su vocabulario, Ausubel explica la forma en que evoluciona este aprendizaje desde sus primeras etapas, esto es, en el

caso de los niños las palabras tienden a simbolizar objetos y sucesos reales y no categóricos; por eso sus significados se igualan a las imágenes relativamente concretas y específicas de lo que tales referentes significan. Así se establecen equivalencias representativas entre símbolos de orden primero e imágenes concretas. Después, las palabras comienzan a representar conceptos o ideas genéricas y se convierten en nombres conceptos y se equiparan en significado a contenidos cognoscitivos más abstractos, generalizados y categóricos. Para un niño pequeño, la palabra “perro” puede significar exactamente una imagen de su propia mascota y de los perros de su vecindario; sin embargo para el niño en edad preescolar significa los atributos de criterio de una imagen-perro compuesta que él mismo ha descubierto inductivamente con base en su experiencia empírica y concreta con los perros. Aquí ya se habla de “formación de conceptos”. Además, en relación al significado expresado de “perro” que se origina cuando los atributos de criterio de este concepto son aprendidos significativamente, se encuentran las reacciones afectivas y actitudinales de carácter idiosincrático que el término genera en cada niño, según su experiencia particular de éste con las especies. Relaciones que establecen el significado connotativo de “perro”; pero también hay que señalar que en niños de más edad las connotaciones de la mayoría de las palabras, por ejemplo, “divorcio”, “alcohol”, “comunismo”, no las adquieren por su propia experiencia, sino que las asimilan de las actitudes evaluativas que predominen en su medio cultural inmediato.

Ahora bien, el aprendizaje de vocabulario, no implica el aprendizaje de conceptos y de su significado. Acerca de esta afirmación Ausubel explica que cuando ha pasado la etapa escolar, los significados de la mayor parte de palabras nuevas se aprenden por definición o descubriéndolos en contextos convenientes y comparativamente explícitos. En tal caso, la semejanza representativa que se crea en la estructura cognoscitiva es entre sinónimos y

palabras ya significativas o entre nuevas palabras concepto y los significados por su definiciones o contextos respectivos. Una definición o contexto conveniente, proporciona a su vez, los atributos de criterio del concepto nuevo expresados en palabras o combinaciones de palabras ya significativas; por ejemplo, al aprender el significado de la nueva palabra concepto “presidente” (forma de aprendizaje de representaciones que generalmente sigue al aprendizaje de conceptos), el alumno equipara el significado de la palabra a cualquier cosa que signifique para él “jefe de estado o jefe ejecutivo de una república”. Eso es lo que hace después de que aprende el significado de los atributos contenidos en la definición (aprendizaje de conceptos); sin embargo, sólo el aprendizaje de representaciones que sigue al de conceptos, a saber, el proceso de equiparar el significado de la palabra concepto con el del concepto mismo, se puede considerar genuinamente parte del aprendizaje de vocabulario, pues en términos razonables, éste es sinónimo del aprendizaje de representaciones. Generalmente se acepta que adquirir un vocabulario radica en aprender un cuerpo de significado de palabras que, por definición, se refiere a aprender lo que las palabras significan y no lo que significan sus referentes, lo cual puede llevar al desconcierto.

En verdad resulta importante lo anterior, en razón de que al alumno se le deberán mostrar los conceptos relativos al objeto de estudio, es decir, la asignatura que corresponda, lo cual implica desentrañar el significado de dichos conceptos, lo que a su vez significa que el profesor deberá reflexionar alrededor de cada palabra concepto con objeto de comprender su real significado para que enseguida pueda recurrirse a la representación del mismo, y en ese momento el alumno sea capaz de captar el significado correcto. Es claro que si esto se logra, no va a ser precisamente a través del aprendizaje por repetición, pues se trata de un aprendizaje reflexivo en donde intervendrán las capacidades mentales y culturales del

aprendiz. Por tanto esto habría que considerarlo como parte de los elementos para el diseño de un modelo de enseñanza, objeto de estudio de este trabajo.

Por otra parte, cuando se trata de aprender el significado de palabras concepto, es importante tomar en cuenta la necesidad de que el alumno posea conocimiento previos acerca de sus referentes. Esto se debe a que es diferente aprender palabras concepto de aprender el significado de palabras que no representan conceptos. Es decir, si el referente de una palabra concepto corresponde a un objeto o acontecimiento reales, aprender que la palabra significa la misma cosa no implica una tarea sustancial previa de lo que el referente mismo signifique. Se trata aquí de una correspondencia perceptual que recuerda en la memoria la imagen cuando el objeto ya no está presente; pero si la palabra es un concepto, esto es, se trata de una abstracción o una idea genérica que no existe en el mundo real, aprender que la palabra concepto significa lo mismo que el referente, sí implica una labor sustancial previa a aprender lo que significa el referente. Por tanto es necesario aprender lo que significan sus atributos de criterio, pues solo así se llegará a saber lo que el concepto mismo significa.

La importancia práctica que reviste distinguir entre aprender los significados de conceptos y aprender los significados de la palabra concepto, se ilustra a través de varios ejemplos. Primero, no es extraño que en la formación de conceptos, los alumnos alcancen conceptos personales significativamente sin aprender cuáles son los nombres de éstos; de aquí se deduce que el hecho de que no conozcan lo que significan ciertas palabra concepto, no significa que tampoco conozcan los significados de los conceptos correspondientes. Segundo, es muy viable olvidar lo que significa una palabra concepto dada, pero recordar su correspondiente significado de concepto, o recordar una palabra concepto y olvidar su significado. Tercero, al mostrar los sinónimos de la lengua materna o los equivalentes de un idioma, solo se tienen

que aprender nuevas palabras concepto anteriores con los correspondientes sinónimos o con los equivalentes léxicos del idioma extranjero.

Finalmente, si los conceptos se aprenden por repetición producto de relacionar arbitraria y literalmente sus atributos de criterio con la estructura cognoscitiva, se deduce que las palabras concepto correspondientes se aprenden también por repetición. Cuando el significado de una palabra concepto dada equivale a un referente que por sí mismo no significa nada importante, no sería adecuado relacionarla, intencional y sustancialmente con la estructura cognoscitiva, pues se trataría entonces de una relación totalmente arbitraria. De aquí se concluye que estas dos clases de aprendizaje por repetición, poseen tan poca utilidad que son fáciles de olvidar.

De acuerdo a lo anterior, se podría ejemplificar de manera precisa relativo a la asignatura de derecho laboral, una palabra concepto, como es el de "rescisión" de la relación de trabajo, la cual implica la explicación de su significado y sus variables, es decir, una rescisión en el campo del derecho laboral, significa por una parte un despido del trabajador por parte del patrón, cuando aquél ha incurrido en una violación de las obligaciones que se derivan de la relación de trabajo y que se apoyan en la Ley Federal del Trabajo a través de las causales contempladas en el artículo 47 o bien en las análogas que pueda determinar la autoridad laboral de tal manera graves como las que establece la ley. Por otra parte la rescisión también es una acción que puede ejercitar el trabajador en contra del patrón, cuando éste incurre en una violación de las obligaciones que amparan la relación de trabajo; cada una de estas acciones que por su parte pueden llevar a cabo patrón o trabajador, conllevan diferentes consecuencias, por tanto se puede observar, que el concepto de rescisión posee sus atributos de criterio propios, que de no mostrarlos al alumno no sería posible su significación o lo que el concepto simboliza.

De acuerdo a lo anterior, es claro que el alumno aprende el manejo del concepto de rescisión descrito, sin referencia a aspectos concretos, producto de su experiencia, muchos de ellos ni siquiera trabajan, es necesario en el proceso de enseñanza presentarles los contextos y situaciones en los que se puede presentar el fenómeno de rescisión y su consecuente significado conceptual.

2.2.1.3.7 El aprendizaje de vocabulario como aprendizaje significativo.

De acuerdo a lo anterior, señala Ausubel, que en el aprendizaje de vocabulario o la adquisición de los significados de las palabras, no se trata de un aprendizaje por razonamiento o verbal por repetición. Más bien se manifiesta como un proceso cognoscitivo, significativo y activo, en el que interviene la creación de equivalentes representativos de símbolos nuevos y de los contenidos cognoscitivos diferenciales que significan sus referentes, en la estructura cognoscitiva. Este tipo de aprendizaje de acuerdo a la postura neoconductista en gran medida difiere del que se efectúa por condicionamiento o del verbal por repetición, tanto en proceso como en resultados. Es cierto que la mayoría de los símbolos verbales sí representan a sus significados de formas algo arbitrarias y literales. No existe razón alguna para que una determinada palabra se prefiera para representar al objeto o a la idea a que se refiera; y la reproducción al pie de la letra es también esencial, para que los símbolos representativos funcionen como sustitutos de los referentes, pues es suficiente con un cambio mínimo (el de una sola palabra) para que se cambie o inclusive se invierta el significado. Por tanto en ambos casos, el aprendizaje de vocabulario (representativo) es la clase de aprendizaje significativo más análoga al aprendizaje por repetición.

Sin embargo, el aprendizaje de representaciones satisface todavía el razonamiento mínimo de la relacionabilidad intencionada y sustancial de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva que se requiere para el aprendizaje significativo. Este es el caso, porque: a) cualquier proposición de equivalencia de relaciones se puede relacionar intencionalmente con otra proposición más general de la misma naturaleza que constantemente se establece en la estructura cognoscitiva a edad muy temprana, y b) incluso cuando los niños muy pequeños crecen en un ambiente bilingüe parecen valorar tácitamente que los símbolos del otro lenguaje revelan las mismas relaciones representativas que los símbolos del primer lenguaje, tanto con los referentes en cuestión como lo que éstos significan. En cualquier caso, el aprendizaje de equivalencias representativas entre nuevos símbolos y lo que significan sus referentes es una tarea de aprendizaje mucho menos arbitraria que aprender series de sílabas sin sentido o adjetivos asociados. El prototipo de proceso cognoscitivo significativo que interviene en el aprendizaje de representaciones es básico indudablemente y sirve también para explicar el aprendizaje de todas las unidades de significado en cualquier sistema simbólico; y además sólo porque los significados de las palabras aisladas se pueden aprender de esta manera es que, combinándolos, llega a ser posible generar verbalmente ideas conceptuales y proposicionales que son menos arbitrarias y pueden, por tanto, aprenderse más significativamente.

En base a lo anterior, es importante señalar que la adquisición por parte de los alumnos de un vocabulario especializado en principio, se adquiere por repetición y mecanización hasta que paulatinamente se incorpora con sus respectivos referentes empíricos a sus estructuras cognoscitivas que le dan sentido y significado de realidad y de práctica profesional

2.2.1.3.8 Aprendizaje de proposiciones

Resulta imprescindible también conocer que en el aprendizaje significativo de proposiciones verbales, entran al escenario ideas compuestas que se enuncian verbalmente en forma de oración, cuyas palabras poseen significados denotativo y connotativo así como sus funciones sintácticas y sus relaciones. Se asemeja al aprendizaje de representaciones porque los significados nuevos resultan de relacionar y después interactuar intencionada y sustancialmente, tareas virtualmente significativas con ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva. El producto de esta interacción y relación es lo que constituye el contenido cognoscitivo, resultado del proceso de aprendizaje significativo. Tal relación puede ser subordinada, supraordinada o una combinación de ambas.

La relación subordinada se refiere al hecho de que la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada ordenadamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, por tanto, es notoria usualmente la subordinación del material de aprendizaje nuevo con la estructura cognoscitiva. Esto implica la inclusión de proposiciones potencialmente significativas en ideas más extensas y generales de la estructura cognoscitiva existente. Para hablar de eficiencia en este tipo de aprendizaje se debe pensar en que las ideas inclusivas se instauren en la estructura cognoscitiva de forma apropiada, para lo cual deberán: a) poseer pertinencia directa y específica máxima para las siguientes tareas de aprendizaje; b) tener suficiente poder explicatorio para descifrar datos factuales que de otra forma serían

arbitrarios pero potencialmente significativos; c) poseer la suficiente estabilidad intrínseca como para facilitar el tipo más estable de garantía para los significados detallados que se aprenden por vez primera, y d) establecer hechos nuevos relacionados alrededor de un tema común, integrándose así los elementos que conforman el nuevo conocimiento tanto recíprocamente como con el conocimiento existente.

En ocasiones el material proposicional nuevo se limita a servir de apoyo a proposiciones derivables directamente o a proposiciones ya establecidas y más inclusivas, en la estructura cognoscitiva (inclusión derivativa) como los enunciados que ilustran preceptos familiares de la democracia o el cristianismo. Sin embargo con frecuencia, los nuevos significados proposicionales se adquieren por un proceso de inclusión correlativa. Esto quiere decir que el material de aprendizaje nuevo es una extensión, elaboración, modificación o limitación de proposiciones previamente aprendidas. Ejemplo de ello es la inclusión de los principios budistas, poco familiares, de la virtud, el pecado, la redención y la reencarnación, en los principios análogos del cristianismo.

Una relación supraordinada se presenta cuando el material nuevo de aprendizaje se relaciona con la estructura cognoscitiva cuando se aprende una nueva proposición inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. Esto es comparativamente raro, ya que los libros de texto y los profesores generalmente introducen primero las proposiciones más generales inclusivas y después exponen ejemplos, corolarios, limitaciones, extensiones, elaboraciones, y así sucesivamente. Se habla de aprendizaje supraordinado cuando el razonamiento es inductivo o el material se expone de forma inductiva o implica la síntesis de ideas componentes. (La obtención de significados supraordinados se presenta de forma más común en el aprendizaje conceptual que en el de proposiciones, ejemplo, cuando los niños aprenden

que los conceptos familiares de zanahorias, chícharos, frijoles, betabeles y espinacas se pueden incluir dentro de nuevo término “verduras”)

Se da lugar a significados combinatorios, cuando el aprendizaje significativo de proposiciones nuevas no guarda relaciones, ni subordinada ni supraordinada, con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva (esto quiere decir que no pueden ser incluidas en proposiciones particulares establecidas o que ellas mismas no pueden incluir ideas establecidas particulares). El aprendizaje de muchas proposiciones nuevas, así como de conceptos, genera esta categoría del significado. Son significativas potencialmente porque manifiestan combinaciones perceptibles de ideas aprendidas con anterioridad que se pueden relacionar de manera intencional con datos extensos de contenidos generales pertinentes de la estructura cognoscitiva, dada su congruencia general con el contenido en conjunto. Dado que no son relacionables con ideas pertinentes particulares de la estructura cognoscitiva, y esta presencia de contenidos sólo generales y no específicos en la estructura cognoscitiva sirve posiblemente para que se formen proposiciones combinatorias menos relacionables con conocimientos adquiridos previamente, por lo que son más difíciles de aprender y recordar que las proposiciones subordinadas o supraordinadas.

Generalizaciones como las que los estudiantes aprenden en ciencias, matemáticas, estudios sociales y humanidades, por ejemplo, las relaciones entre la masa y la energía, entre el calor y el volumen, entre la estructura genética y la variabilidad, entre la demanda y el precio, son formaciones de aprendizaje combinatorios.

Relativo a este tipo de aprendizaje, Ausubel sugiere que dado que las proposiciones supuestamente, pueden aprenderse y retenerse más rápidamente cuando son incluibles en ideas pertinentes específicas de la estructura cognoscitiva, se utilice siempre que sea posible.

2.2.1.3.9 Aprendizaje por descubrimiento

Ausubel apunta que el aprendizaje proposicional que se ha descrito antes es propio del contexto que impera en el aprendizaje por recepción cuando se le muestran al alumno proposiciones y se le solicita que aprenda y recuerde únicamente lo que éstas significan; pero también se debe tomar en cuenta que el aprendizaje proposicional es un tipo principal de aprendizaje verbal de solución de problemas o por descubrimiento. La diferencia entre el aprendizaje proposicional y el que establece situaciones de aprendizaje por descubrimiento, reside en si el contenido trascendental de lo que se va a aprender lo descubre el propio alumno o se le expone. En el aprendizaje por recepción se presenta al alumno el contenido en forma de exposición explícita, o de forma que no plantee ningún problema, la que tendrá que entender y recordar solamente. Cuando se trata de aprendizaje por descubrimiento, el contenido lo debe descubrir el alumno por sí mismo, creando proposiciones que encarnen soluciones a los problemas que se le planteen o los pasos continuados para resolverlos.

De hecho en el aprendizaje proposicional las variedades de recepción y de descubrimiento surgen continuamente en diferentes etapas del proceso de solución de problemas. Para empezar, las proposiciones de solución de problemas son generadas de nuevo. Generarlas significa aquí transformarlas (reestructurarlas, reorganizarlas, sintetizarlas, integrarlas) en proposiciones de sustrato pertinentes y asequibles (proposiciones que sufren una

transformación). A su vez las proposiciones de sustrato son de dos tipos principales: a) proposiciones de planteamiento de problema, que definen la naturaleza y las condiciones de la situación problema prevalecte, y b) proposiciones antecedentes que consisten en los aspectos pertinentes del conocimiento adquirido previamente (información, principios) que concierne al problema.

Cuando son proposiciones que plantean problemas, sea en la escuela o en ambientes semejantes, usualmente sólo hay aprendizaje por recepción. Esto significa que al alumno se le presentan las proposiciones y éste sólo debe aprender y recordar lo que significan, relacionándolas intencionada y sustancialmente con su estructura cognoscitiva; pero, a diferencia de los contextos de aprendizaje por recepción sustantivo que terminan con el aprendizaje y retención de las proposiciones en cuestión, la internalización significativa de las proposiciones de planteamiento del problema inducen un proceso de aprendizaje por descubrimiento. De esta forma se crea una nueva proposición de solución de problemas, que une relaciones de medios a fines significativas potencialmente a través de varias operaciones de transformación generadas en las proposiciones de planteamiento de problemas y datos internalizados. El último paso de esta secuencia de aprendizaje significativo, es decir aprender y retener el significado de la nueva proposición de solución de problemas, también es materia del aprendizaje por recepción significativo. El único aspecto de descubrimiento real en esta secuencia total de aprendizaje proposicional significativo radica en el proceso real de transformar las proposiciones de sustrato en proposiciones de solución de problemas potencialmente significativas.

Así, en el aprendizaje por descubrimiento significativo, en oposición con los casos más comunes (sustantivos) de aprendizaje por repetición significativa, el alumno relaciona intencionada y sustancialmente proposiciones de planteamiento del problema con su

estructura cognoscitiva, no para entender y recordar lo que significan como fin en sí mismo, sino para transformarlas (junto con el conocimiento antecedente que venga al caso y aprovechando a este mismo) en nuevas proposiciones de solución de problema que sean potencialmente significativas para él.

En torno a este tipo de aprendizaje por descubrimiento, es claro que encuentra semejanza con la postura constructivista que se ha bosquejado ya en este mismo apartado, en las generalidades del aprendizaje, pues se habla de una transformación del conocimiento, de una reestructuración de los conocimientos anteriores con el nuevo conocimiento.

Ahora bien, en el caso del derecho laboral, para que el alumno pueda adquirir un aprendizaje por descubrimiento tiene que tener como punto de partida el planteamiento de un problema, encontrar la suficiente información precedente del problema y relacionarlo con la información antecedente o conceptos antecedentes al problema, sólo de esta manera se podrá inducir un proceso de aprendizaje por descubrimiento, pues mostrará varias operaciones de transformación generadas por la proposición del planteamiento del problema, la información encontrada y los datos internalizados.

Si se retoma el ejemplo del concepto de “rescisión” se puede plantear un problema al alumno a partir de algunos cuestionamientos, por ejemplo ¿qué clase de eventos pueden originar un despido del trabajador? ¿el trabajador por su parte puede dar por terminada la relación de trabajo con su patrón? ¿bajo qué circunstancias? ¿y producto de ello obtener algún beneficio monetario?. Las anteriores preguntas suponen que al alumno se le ha proporcionado información adecuada en torno a los cuestionamientos, consistente primero en elementos teóricos al respecto y segundo en el articulado vigente de la LFT, relativo a la rescisión de las

relaciones de trabajo, tanto la que puede ser generada por el trabajador como por el patrón, sus causales y sus consecuencias, según el caso; los artículos implican la forma de aplicación de los mismos a varias hipótesis en un caso de rescisión. De esta manera el alumno, posiblemente descubrirá que alrededor del concepto de rescisión, se encuentran diversos acontecimientos que prevee la LFT para que pueda ser reconocida por la autoridad laboral, una rescisión de las relaciones de trabajo y que conlleva diferentes consecuencias, según se trate de la responsabilidad del trabajador o del patrón y por consiguiente, que todo lo anterior está englobado en el concepto de rescisión, evento que se puede presentar con algunas variables a tomar en cuenta, pues de no ser así se podría contribuir a agravar un conflicto laboral en un momento dado.

2.2.1.3.10 Distinción entre cognición y percepción en el aprendizaje verbal significativo

Para el objeto de estudio que ocupa este trabajo es interesante conocer la distinción entre estos dos procesos, pues esto ayudará a entender un poco más los elementos que se deben considerar en torno al aprendizaje significativo y que con frecuencia los profesores pasamos desapercibidos. Al respecto, señala Ausubel la complejidad que representa precisar entre cognición y percepción, dado que en los dos procesos existe una interacción del estímulo verbal de entrada con la estructura cognoscitiva. Esto es, se perciben mensajes verbales y cognoscitivamente se aprende el significado al interpretarlo con base en el conocimiento existente. En la percepción se presenta primero un desplazamiento de conciencia antes de que se interpongan procesos cognoscitivos complejos como los del aprendizaje por recepción. En la cognición, hay procesos como el de relacionar el material nuevo con los aspectos adecuados de la estructura cognoscitiva, investigar de qué forma el significado nuevo

resultante se puede reconciliar con el conocimiento establecido, y volver a codificarlo en vocablos más familiares e idiosincráticos.

De acuerdo a lo anterior es claro que, al relacionar e incorporar materiales verbales significativos potencialmente con la estructura cognoscitiva se produce el significado verbal (lo cual conlleva nuevos y diferenciados contenidos cognoscitivos); y además que este proceso de aprender (adquirir) significados es de naturaleza cognoscitiva, por lo que habría que formular un cuestionamiento: ¿cuándo y cómo, participa la percepción en el aprendizaje verbal significativo? Por una parte, es necesario recordar que el hecho de que en una operación intelectual determinada, se interpone un contenido de conciencia inmediato (percepción), y por otra, que intervienen procesos intelectuales más complejos (cognición). Lo cual depende en gran parte de la complejidad de la tarea de aprendizaje en comparación con la madurez cognoscitiva del alumno, o bien de que el nuevo material se esté aprendiendo por vez primera o ya sea significativo¹³. Así, para el niño que está aprendiendo el significado de palabras, ciertos símbolos auditivos (palabras) representa un proceso cognoscitivo. De la misma forma, entender eficazmente las propiedades sintácticas y distintivas de las palabras de una oración es un problema cognoscitivo para el mismo niño; esto presupone un dominio mínimo del código sintáctico y la capacidad de aplicar tal conocimiento para descifrar esa oración; pero, posteriormente cuando se dominen totalmente las palabras habladas y la sintaxis, el niño es capaz de captar sus significados denotativos y sus funciones sintácticas de forma claramente perceptual. Esa sucesión de eventos referidos a la cognición y a la percepción se repite a medida que aprende a leer palabras y oraciones en la escuela.

¹³ Ausubel 1965h, se cita a sí mismo

Ahora bien, entender proposiciones expresadas en forma de oración, es una situación más complicada. De hecho una proposición conlleva continuamente una tarea de aprendizaje nueva cuyo significado tiene que lograrse, aunque ya se conozcan los significados y las funciones sintácticas de las palabras componentes y, por tanto, puedan ser aprehendidas (entendidas) perceptualmente. Entender una oración es un proceso que consta de dos etapas en las que hay consecutivamente percepción y cognición. En la primera etapa reside la percepción del material significativo potencialmente, y en la segunda, la relación de los significados potenciales percibidos con las proposiciones pertinentes de la estructura cognoscitiva. En la primera etapa el estudiante percibe lo que es el mensaje, es decir, lo que tiene que aprender; en la segunda, entiende lo que percibe, esto es, adquiere su significado. Por tanto, es claro que en el aprendizaje de proposiciones nuevas, la percepción precede a la cognición. En el proceso perceptual, el resultado no es el significado proposicional mismo, sino el contenido inmediato de conciencia que sigue a la interpretación preliminar del acceso sensorial (visual o auditiva), suministrada por la labor de aprendizaje significativo. Este contenido de conciencia perceptual en realidad es un intermediario, temporal entre la sensación primitiva y el surgimiento real de los significados. Reside en la conciencia tanto de los distintos significados de las palabras componentes como de las relaciones sintácticas entre ellas, pero concluye en el momento que ocurre la aprehensión del significado del mensaje proposicional en conjunto.

Por consiguiente, para entender una oración es preciso ser capaz: a) de percibir el significado proposicional que comunica en potencia (entender los significados denotativos y las funciones sintácticas de sus palabras componentes) y b) unir este significado potencial percibido a la estructura cognoscitiva existente. Respecto del primer paso se entiende que existe igual conocimiento del vocabulario y captación práctica, si no es que formal, de la

sintaxis. Respecto del segundo, la necesidad de relacionar la proposición percibida con las ideas de afianzamiento que satisfacen el caso, de la estructura cognoscitiva.

Sin embargo debería advertirse que cuando tropiezan repetidamente las mismas proposiciones potencialmente significativas, cambian la relación entre la cognición y la percepción. En el primer encuentro se percibe el mensaje potencialmente significativo primero y luego se incorpora el contenido percibido a la estructura cognoscitiva para producir un significado conveniente. Pero cuando el mensaje se vuelve significativo, quizá desde la segunda presentación, los dos procesos, cognición y percepción, terminan por “ensamblarse” y formar uno solo. Esto quiere decir que como consecuencia del surgimiento inicial del significado y del cambio concomitante en la estructura cognoscitiva, el alumno se torna sensible al significado potencial del mensaje en los posteriores encuentros con éste. Captado su significado, el mensaje ya no es un problema cognoscitivo: transmitirá inmediatamente el significado real, en lugar del meramente potencial, cuando sea percibido.

Recapitulando, dominados el carácter sintáctico y el vocabulario básico, los aspectos cognoscitivos que hay al entender una oración se vinculan con relacionar las ideas que contiene tal oración con las proposiciones de la estructura cognoscitiva que satisfacen el tema. Los significados denotativos y las funciones sintácticas de las palabras componentes son ya significativos y, por tanto, pueden aprenderse perceptualmente. Incluso captar el significado proposicional mismo alcanza a ser un proceso simplemente perceptual después de que el mensaje se repite varias veces.

Es evidente la importancia que representa esta distinción entre percepción y cognición en el aprendizaje significativo, pues necesariamente deberá llevar al profesor a una reflexión

constante en torno a esos dos procesos. Esto es, si el profesor razona que continuamente se presentan estos dos eventos al mostrar un material de estudio, tendrá que buscar además de las estrategias adecuadas para presentar el objeto de estudio, considerar la percepción que posee el alumno y estimularla, captando su atención, con el propósito de que entre en el siguiente proceso (cognición), es decir que logre la relación del material nuevo con su propia estructura cognoscitiva, esto es, con lo que ya sabe y pueda así como dice Ausubel, codificar el nuevo conocimiento a términos más familiares e idiosincráticos.

2.2.1.3.11 Importancia del aprendizaje significativo en la adquisición del conocimiento

La importancia del aprendizaje significativo en el proceso educativo se da en razón de que es el mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la extensa cantidad de ideas e información representadas por cualquier campo del conocimiento. La adquisición y retención de grandes cuerpos de la materia de estudio son fenómenos muy impresionantes si se considera que: “a) los seres humanos, a diferencia de las computadoras, pueden aprehender y recordar inmediatamente sólo unos cuantos ítems discretos de información que se les presenten de una sola vez, y b) el recuerdo de listas aprendidas mecánicamente, que se presenten muchas veces, está limitado notoriamente por el tiempo y por el mismo tamaño de la lista, a menos que se “sobreaprenda” y se reproduzca frecuentemente.”¹⁴

La enorme eficacia del aprendizaje significativo como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de la misma, procede en gran parte de sus dos características que lo distinguen: la intencionalidad y la sustancialidad de la relacionabilidad

¹⁴ Obra citada p. 78.

de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. Primero, al relacionar intencionadamente el material potencialmente significativo a las ideas establecidas y pertinentes de su estructura cognoscitiva, el alumno puede explotar eficazmente los conocimientos que posea a manera de matriz ideativa y organizadora para incorporar, entender y fijar grandes volúmenes de ideas nuevas. La intencionalidad de este proceso lo capacita para emplear su conocimiento anterior como auténtico contacto para internalizar y hacer inteligibles grandes cantidades de nuevos significados de palabras, conceptos y proposiciones, con relativamente pocos esfuerzos y repeticiones. Gracias a la intencionalidad, el significado potencial de ideas nuevas puede relacionarse con los significados establecidos (conceptos, hechos y principios) para producir nuevos significados. En otras palabras, las ideas aprendidas previamente en el proceso (internalización) de nuevas ideas consiste en relacionarlas, intencionadamente, con las primeras. Las nuevas ideas que se convierten en significativas, expanden, a su vez, la base de la matriz de aprendizaje.

2.2.1.3.12 Planificación y organización de los procesos didácticos

Siguiendo el paradigma cognitivo que muestra Hernández Rojas acerca de la concepción de enseñanza, otro punto importante es la planificación y organización de los procesos didácticos que propicien condiciones mínimas para el aprendizaje significativo además de crear un contexto adecuado para hacer intervenir al alumno activamente en su dimensión cognitiva y motivacional-afectiva, se encuentran respuestas nuevamente en las aportaciones de Ausubel, quien al hablar de materiales didácticos, considera importante que al programar la materia de estudio y preparar programas de práctica, se debe tomar en cuenta la cantidad de material contenido en una tarea de aprendizaje.

Al respecto, en el aprendizaje significativo, se supone que debe existir una proporcionalidad entre el aumento del nivel de dificultad y del tamaño de la tarea. Esto quiere decir que aunque al aumentar el tamaño de una tarea de aprendizaje significativo es obvio que se acrecienta la dificultad de ésta, se puede prever teóricamente en iguales circunstancias que el aumento de dificultad no será desproporcionado con respecto al aumento del tamaño de la tarea. Pero mucho más importante que el tamaño de ésta, sería la estructura lógica, la claridad y la ordenación en secuencia del material. El tamaño óptimo de la tarea, dependería también de consideraciones como la edad, la madurez cognoscitiva, el conocimiento de la materia, la inteligencia y la motivación.

Sin embargo las investigaciones acerca de la relación que guardan entre sí el tamaño y la dificultad en el aprendizaje significativo son escasos y equívocos. Hacen falta, investigaciones mucho más decisivas antes de que puedan extraerse conclusiones justificables de manera empírica, acerca del tamaño óptimo de la tarea en el aprendizaje significativo.

Se hace evidente que la dificultad de la tarea de aprendizaje afecta a la duración del aprendizaje, la velocidad de éste y a la cantidad de material que se aprende y retiene. Estos factores a su vez intervienen en la eficacia del esfuerzo por aprender. Si el material es excesivamente difícil, el alumno hace poco en comparación con el grado de esfuerzo que gasta; si es demasiado fácil, sus logros son pobres en función de lo que podría haber realizado, de habersele demandado mayor esfuerzo. Como antes se indicó, la dificultad de la tarea se relaciona al tamaño de la unidad de ésta, no obstante puede hacerse variar con absoluta independencia del tamaño de la tarea.

Otras formas en que la dificultad de la tarea afecta la eficiencia del aprendizaje se refiere a que el material en exceso difícil promueve errores iniciales y falsas concepciones, que luego tienen que desaprenderse; interfiere con el dominio y la consolidación dentro de la tarea en programas de aprendizaje en secuencia; y menoscaba la confianza en sí mismo del alumno, reduce su motivación, aumenta su ansiedad y promueve la evitación de la tarea. Por otra parte, el material impropriadamente fácil, no estimula ni reta convenientemente al alumno, con lo que se fomenta el aburrimiento y el desinterés.

Hay que recordar que el nivel de dificultad está siempre en función de la edad, la madurez cognoscitiva, el conocimiento de la materia, la inteligencia y la motivación del alumno, por lo que se deberá determinar con base en el individuo. Según Klausmeier y Check en Ausubel¹⁵ cuando el nivel de dificultad se ajusta de manera adecuada al nivel de logro ordinario de los alumnos, no hay diferencias importantes entre grupos de coeficiente intelectual bajos, medianos y elevados, en lo que respecta al aprendizaje, la retención y la transferencia. Existen estudios que indican que los alumnos rápidos retienen más que los lentos porque aprenden más por unidad de tiempo, pero no toman en cuenta que el nivel de dificultad del material empleado en estos experimentos fue más adecuado para el grupo de aprendizaje más rápido.

También es importante en la programación de materias significativas, lo que llama el tamaño del paso, es decir, la magnitud concerniente a la transición entre unidades de tarea. Este puede reducirse aumentando la redundancia o el traslapamiento del contenido, haciendo referencia explícita al contenido de tareas anteriores o comparaciones con éstas

¹⁵ Obra citada

(reconciliación integradora) y expresando el material nuevo en términos de conceptos o experiencias familiares. En las unidades de tarea grandes, es también trascendental hablar del tamaño del paso entre los componentes sucesivos de la unidad de la tarea.

Para que los diferentes tamaños de paso en un programa de aprendizaje, posean eficacia deberá buscarse un adecuado equilibrio considerando como la generalidad conceptual, el dominio intratarea, el aprender a aprender, el efecto de calentamiento, la perseverancia, la rigidez y el aburrimiento, factores asociados con estas variables; por lo que, la elección del tamaño conveniente de paso quizá sea específica de la tarea de aprendizaje en particular, las condiciones del aprendizaje y las características del alumno.

Otra variable que puede influir en la planificación y organización de los procesos didácticos para el aprendizaje significativo es el acompasamiento. Éste se refiere a la velocidad de introducción de nuevo material de estudio, según lo determine la duración del intervalo entre las unidades componentes de la tarea. Existen además otras maneras secundarias de influir en la rapidez con que se abarca la materia de estudio como: a) manipular el tamaño del paso (grado de traslapamiento del contenido entre unidades de la tarea sucesivas); b) aumentar o disminuir la densidad (el contenido informativo) de las unidades de la tarea; c) regular el número de repeticiones iniciales y posteriores dadas a cada unidad de la tarea. El acompasamiento se refiere en otras palabras al conjunto o colocación de las diferentes unidades de la tarea, en oposición con el conjunto o la colocación de los ensayos de una tarea en particular. No obstante la importancia de esta variable, ha sido poco investigada.

Como arriba se señala, la planificación y organización de los procesos didácticos tiene el propósito de favorecer condiciones mínimas para el aprendizaje significativo. Es un hecho

que las condiciones del aprendizaje intervienen esencialmente en la adquisición y la retención de ideas e información significativas, cambiando manifiestamente la estructura cognoscitiva. Pero de todas las condiciones potenciales del aprendizaje que afectan a la estructura cognoscitiva, ninguna puede ser más importante que la organización del material.

Así, referido a la organización del material, y con el ánimo de precisar los elementos que procuren respuestas al problema que ocupa este trabajo, los organizadores perceptuales, se entienden como aquellos que proporcionan únicamente ayudas mecánicas integrales que hacen al material más destacado y aprensible perceptualmente o que facilitan la práctica de otra manera. Entre estos se encierran las ayudas rítmicas, el énfasis vocal, el aislamiento y los efectos de familiarización del subrayado y el efecto de “fraccionamiento” (dividir el todo en partes) de los títulos y subtítulos; pero, en determinadas circunstancias, algunos organizadores perceptuales tienen auténticas consecuencias integradoras (por ejemplo, el subrayado que contribuye a hacer distinciones ideativas o que recalca los conceptos centrales; los títulos que revelan más claramente la estructura organizativa del material).

Se contemplan también los organizadores del material textual y se refieren a la conveniencia de presentar, antes de la información más detallada o específica, una iniciación más general o inclusiva a la que pueda relacionarse o incorporarse tal información. Esto traerá como consecuencia no únicamente que la nueva información sea más significativa y el alumno más capaz de reforzar los datos concretos olvidados a generalizaciones más fáciles de recordar, sino que también completa los hechos interrelacionados en función de un principio común que los engloba.

Cuando se presenten nuevos conceptos, que sean semejantes o se relacionen con los ya aprendidos, pero no iguales y por lo mismo confundibles (por ejemplo, el instinto y la improntación; la fermentación y la respiración; la generación espontánea y la variación en ejecuciones; la eliminación y la excreción; la adaptación conductual en contraste con la fisiológica o morfológica, la variación como causa y como producto de la evolución), se recomienda señalar de un modo explícito las similitudes y las diferencias de tales conceptos y en seguida establecer esta vinculación en ambos contextos.

Las relaciones entre conceptos, es muy importante pues se trata de una experiencia que completa el conocimiento, y de esta manera se evita la división artificial y la difusión de términos distintos para conceptos que son esencialmente iguales excepto en el empleo contextual; distinguiendo los conceptos ostensiblemente iguales pero diferentes en realidad. Ignorar la relacionabilidad entre el contenido que surge después y el aprendido previamente, supone, más bien de manera irreal, que los estudiantes ejecutarán independientemente las necesarias comparaciones.

2.2.1.3.13 Contexto adecuado para hacer intervenir al alumno en su dimensión cognitiva

Otra de las características del aprendizaje significativo con relación al contexto que se debe propiciar para que el alumno intervenga activamente en su dimensión cognitiva se refiere en primer lugar, a la necesidad de destinar tiempo suficiente para recuperarse del choque del aprendizaje inicial antes de saltar a tareas nuevas. En segundo lugar, el alumno requiere de tiempo conveniente para contemplar retrospectivamente el material, y para realizar la reconciliación integradora y para revisiones, adecuadamente espaciadas, de acuerdo con las

leyes de Jost. Tercero, es trascendental evitar la excesiva tensión cognoscitiva y el sentimiento de hostilidad, y la redundancia innecesaria por una parte, y la falta de estímulo y el aburrimiento, por la otra. Por último, es necesario facilitar tiempo suficiente para la práctica, en especial con alumnos lentos, de forma que el dominio o consolidación intratarea pueda asegurarse antes de que se presenten tareas nuevas.

En cuanto a la lógica interna y material didáctico, específicamente “lógica interna”, es un vocablo que se utiliza para designar las propiedades que mejoran la plausibilidad, la lucidez y la intencionalidad que debe poseer el material didáctico por lo que se considera prerequisite indispensable para que éste posea una significatividad potencial, es decir que se vincule a la estructura cognoscitiva del alumno, la existencia de significado lógico en el mismo, lo cual quiere decir que tal material sea relacionable con las correspondientes ideas pertinentes que por lo común aprenden los seres humanos y además para que surja el significado psicológico.

El grado de significatividad lógica, depende de la forma en que las ideas provechosas estén expresadas y organizadas, su relacionabilidad con la estructura cognoscitiva de una persona en particular se dará más o menos fácilmente si muestra por lo menos el grado mínimo necesario de disposición para la materia de estudio y de desarrollo; por tanto, es legítimo evaluar la lógica interna de los materiales didácticos desde el punto de vista de lo apropiados que sean para los alumnos de un nivel especificado de capacidad intelectual y de disposición para la materia de estudio y de desarrollo.

Hay por lo menos ocho aspectos de la lógica interna del material didáctico que afectan al grado en que estará dotado de significado lógico: a) la eficacia de la definición y la dicción (empleo de términos precisos, congruentes y faltos de ambigüedad; la enunciación de todos

los términos nuevos antes de usarlos y el empleo del lenguaje más sencillo y menos técnico que sea compatible con la transmisión de significados exactos); b) el uso de apoyos empírico-concretos y de analogías oportunas que garanticen, desde el punto de vista del desarrollo o de otra manera útil, la adquisición, explicación o concretización de los significados; c) la estimulación de una orientación activa, crítica, reflexiva y analítica de parte del alumno, animándolo a reformular las ideas presentadas en sus propias palabras, experiencias y su estructura de ideas; d) la conformidad explícita con la lógica y la filosofía distintivas de cada disciplina (postulados epistemológicos implícitos; sus problemas generales de causalidad, clasificación, investigación y medición, privativos de esa disciplina) y con la estrategia distintiva de aprender cómo enseñar la materia específica de esa disciplina; la selección y la organización del contenido de la materia en torno de los principios que posean las cualidades explicativas e integradoras más amplias y generales; f) organización sistemática en secuencia del material, con atención cuidadosa a la gradación del nivel de dificultad; g) la coherencia con los principios de la diferenciación gradual y la reconciliación integradora, y h) el empleo de organizadores apropiados.

Al presentar los conceptos de la materia de estudio, es importante que los programadores entiendan claramente y de forma precisa y profunda sus significados. Así, es deseable que el programador posea tanto dominio de la materia como de la psicología (la pedagogía).

La eficacia de la comunicación en el salón de clase debe entenderse como una versión apropiada de las estructuras cognoscitivas muy elaboradas del profesor o el escritor del texto a la estructura cognoscitiva menos elaborada del estudiante, lo que implica un arte complejo

Al presentar el material de enseñanza, casi siempre es más benéfico avanzar de lo familiar a lo desconocido, utilizando los conocimientos y experiencias adquiridos con anticipación como sostén para entender, interpretar y recordar el nuevo material relacionado que es menos familiar; recurso que podría utilizarse también para hacer que este material perdiese su aspecto amenazante.

Más elementos que podrían quedar inmersos en todo este contexto de planificación y

102

y delicado. De acuerdo a Cantrilly Allport en Ausubel¹⁶ es necesaria redundancia suficiente para la comprensión y retención ordinarias y además para tener en cuenta la insuficiente familiaridad con ciertas ideas y las accidentales dispersiones de la atención; pero tal redundancia deberá adoptar la forma de paráfrasis, ejemplos, analogías y aplicaciones a otros problemas, en lugar de formar repeticiones completas. Debe hacerse lo posible por despertar el interés y por lograr que la expresión sea clara y concisa. Un asunto deberá conducir natural e indiscutiblemente a otros. Habrá que impedir los “apartes” indirectos y las digresiones. Las largas citas de fuentes originales o arcaicas carecen de utilidad generalmente.

También es aconsejable que el estilo de escritura sea llano y exacto con la expresión, pero no tanto que parezca que se les está hablando ramplonamente a los estudiantes. Profesores y escritores debieran recordar que, no obstante el grado de simplificación lingüística, las ideas substancialmente complejas no son fáciles de captar; y que si bien la simplificación inicial es siempre sostenible pedagógicamente, la exagerada y errónea será la más deficiente. Todo tema nuevo es difícil al principio, por lo tanto podría presentarse más llanamente al inicio, acrecentando el nivel de dificultad a medida que se eleve el conocimiento del estudiante. Para conservar la eficacia de la comunicación, es necesario algún tipo de retroalimentación frecuente. Esta puede gravitar en pruebas orales, interrogatorio socrático, discusión de la clase y preguntas por parte de los estudiantes.

El propósito de utilizar ejemplos e ilustraciones debieran tener por objeto aclarar, y no servir de relleno superfluo, ni para crear un aura ilegítima de autenticidad científica.

¹⁶ Obra citada

Al presentar el material de enseñanza, casi siempre es más benéfico avanzar de lo familiar a lo desconocido, utilizando los conocimientos y experiencias adquiridos con anticipación como sostén para entender, interpretar y recordar el nuevo material relacionado que es menos familiar; recurso que podría utilizarse también para hacer que este material perdiese su aspecto amenazante.

Más elementos que podrían quedar inmersos en todo este contexto de planificación y organización de los procesos didácticos que propicien condiciones para el aprendizaje significativo, se sugieren los materiales impresos y la televisión y las películas educativas. Los primeros no solamente ofrecen la posibilidad de presentar mayor cantidad de material por unidad de tiempo, sino que la velocidad de la presentación queda bajo control del alumno. De esta forma éste puede avanzar en razón de su inteligencia, habilidad de lectura y dominio de la materia. Puede tomarse el tiempo que desee para saborear el lenguaje, reflexionar en el material y relacionarlo con otra ideas pertinentes.

Los aspectos que ofrecen la televisión y las películas educativas, se refieren a que en ocasiones se consideran mejores que las conferencias tradicionales. Primero porque la exposición queda a cargo de un individuo más ágil pedagógicamente, mejor informado que el profesor de salón de clase. Segundo, son medios que proporcionan experiencias, inaccesibles de otra manera, como ejemplo de ellas se mencionan los primeros planos de intervenciones quirúrgicas, demostraciones en materia de aconsejamiento y enseñanza de salón de clase, descripciones de regiones remotas y acontecimientos complejos, espectáculos históricos, demostraciones que exijan equipo costos y personal especializado. Tercero, existen técnicas como la de animación, los esquemas y los diagramas de flujo a través de los cuales puede exponerse con más eficacia. La falta de contacto directo “vivo”, entre profesor y estudiantes

no resulta ser un obstáculo, ya que todos los aspectos de la retroalimentación, la guía, la discusión y la evaluación de la enseñanza pueden ser realizados por profesores, en grupos pequeños, antes y después de la exhibición audiovisual.

2.2.1.4 Panorama general acerca de la concepción del alumno

Recordando que en el primer punto (1.1) de este trabajo el acto de enseñar se entiende como “acto didáctico”, y entre los elementos que lo integran están a) el sujeto que enseña (docente); b) y el sujeto que aprende (discente); por esta razón será necesario revisar también la concepción que del alumno contempla Hernández Rojas¹⁷, dentro del modelo cognitivo, aunque como se verá a la brevedad, encierra una gran complejidad, la cual sería motivo de un trabajo más profundo, y en este caso, lo único que se pretende es proporcionar un panorama general, por lo tanto solamente se expone de forma extractada la contribución que hace Hernández Rojas al respecto.

Precisamente en este contexto se considera al alumno como un sujeto activo procesador de información, que tiene capacidad cognitiva para aprender y solucionar problemas; esa capacidad debe ser considerada y desarrollada utilizando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

¹⁷ Obra citada

la capacidad cognitiva del alumno, según Alonso, Brown, Genovard y Gotzens y Pozo en Hernández Rojas¹⁸ se puede abreviar como sigue:

- a) Procesos básicos de aprendizaje. Incluyen procesos de atención, percepción, codificación, memoria y recuperación de la información.
- b) Base de conocimientos. Comprende los conocimientos previos que posee el alumno de tipo declarativo (hechos, conceptos y explicaciones) y procedimental (habilidades, destrezas). Según Gardner y Alexander en Hernández Rojas¹⁹, si es más rica la base de conocimientos, los beneficios serán más efectivos
- c) Estilos cognitivos y atribuciones. De acuerdo a Fierro en Hernández Rojas²⁰ son las formas de orientación que tienen los alumnos para aprender o enfrentarse a ciertas categorías de tareas. Entwistle y Selmes en Hernández Rojas²¹, comenta que según algunos autores los alumnos difieren por la forma general en que se aproximan a las conductas de estudio y aprendizaje en los entornos de instrucción. Mientras que algunos siguen un enfoque de procesamiento “superficial” (mecánicamente, sin implicación personal), otros aplican un enfoque “profundo” (extrayendo activamente el significado de los materiales de aprendizaje e integrando las diferentes partes del material en formas complejas para construir una estructura personal) y otro grupo suele hacerlo según un procesamiento “estratégico” (esfuerzos estratégicos conforme a las demandas, tipo de tareas y al sistema de recompensas). Las atribuciones son las explicaciones que los alumnos producen para dar cuenta de sus éxitos y fracasos en la escuela; según Weiner en Hernández Rojas²², establece que pueden basarse en tres

dimensiones: locus (interno o externo), modificabilidad (estable o no estable) y controlabilidad (controlable o no controlable). De acuerdo a Alonso y Montero en Hernández Rojas²³ El modelo que el alumno elabore y se proponga tendrá distintas repercusiones en sus expectativas futuras y en su autoestima

- d) Conocimiento estratégico. Engloba las estrategias generales y específicas de dominio que posee el alumno, producto de sus experiencias de aprendizaje anteriores.
- e) Conocimiento metacognitivo. Según Flavell, Paris, Lipson y Wixon en Hernández Rojas²⁴ es el que ha desarrollado el alumno acerca de sus experiencias acumuladas y de sus propios procesos cognoscitivos, así como de su conocimiento estratégico y la forma apropiada de uso.

Para completar este panorama general acerca de la concepción del alumno en el contexto cognitivo Hernández Rojas proporciona algunas reflexiones que en realidad se encuentran inmersas en las aportaciones de Ausubel acerca del aprendizaje significativo, contenidas en el numeral anterior.

Así, los cognitivos sostienen que sin importar lo limitado que pueda ser un contexto escolar, el alumno posee siempre cierto nivel de actividad cognitiva, esto es, no es un sujeto pasivo a merced de las contingencias ambientales o instruccionales. Por lo tanto, la actividad cognitiva inherente debe ser utilizada y desarrollada para que el aprendiz logre un procesamiento más seguro de la información.

Se puede decir, que la realización del diseño instruccional, en cualquier ámbito educativo, requiere partir de lo que los alumnos ya saben (su conocimiento previo, su nivel de desarrollo cognitivo, su conocimiento estratégico), así como de sus expectativas y motivos, y con base en ello programar las experiencias importantes dirigidas a suscitar nuevos aprendizajes con sentido para los alumnos (por recepción o por descubrimiento), así como para potenciar, inducir o entrenar habilidades cognitivas y metacognitivas.

Por tanto, el origen y el propósito de la situación instruccional y educativa se encuentra en la capacidad cognitiva del alumno; por lo que es necesario darle oportunidad de participar activamente (abierta o cubierta) en el desarrollo de los contenidos curriculares (conocimiento declarativo y procedimental, habilidades y destrezas, etc.) que se pretenda enseñarle.

2.2.1.5 Panorama General acerca de la concepción del maestro

Siguiendo este contexto cognitivo, se considera, según comenta Hernández Rojas en torno a esta concepción, que el profesor parte de la idea de un alumno dinámico que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. En este sentido el papel del docente se centra en la elaboración y la ordenación de experiencias didácticas para obtener esos fines.

A diferencia del profesor “tradicionalista”, no debe centrarse únicamente en la enseñanza de información, ni en desempeñar el papel protagónico (el que sabe, el que da la clase, etc.) en menoscabo de la participación cognitiva de los alumnos.

Desde la perspectiva ausubeliana, el profesor debe interesarse intensamente en suscitar entre sus alumnos el aprendizaje con sentido de los contenidos escolares, sea mediante una estrategia expositiva bien estructurada que suscite el aprendizaje significativo por recepción, bien a través de una estrategia didáctica que suscite el aprendizaje por descubrimiento autónomo o guiado.

Para ello es menester que en sus lecciones, exposiciones y presentación de los contenidos y experiencias de aprendizaje, exista invariablemente un grado suficiente de significatividad lógica (arreglo lógico de ideas, claridad en su expresión, estructuración adecuada, instrucciones pertinentes y claras, etc.) para intentar que los alumnos logren una suma mayor de aprendizajes significativos, y que sean de mejor calidad.

Para lograrlo será necesario utilizar creativamente estrategias cognitivas de enseñanza (p.ej. los organizadores anticipados, los resúmenes, las analogías, los mapas conceptuales y las redes semánticas, las preinterrogantes, etc.), en sus cursos o contextos instruccionales.

También deberá intentar el desarrollo, la sugestión y la enseñanza de habilidades o estrategias cognitivas y metacognitivas, generales y específicas de dominio, en los alumnos. Acorde con los enfoques de enseñar a pensar, debe permitir a los alumnos explorar, experimentar, solucionar problemas y reflexionar sobre temas previamente determinados y tareas diversas (en especial las que exigen procesamiento estratégico y profundo) o actividades que surjan de las inquietudes de los alumnos, proporcionándoles apoyo y retroalimentación continuas.

Otra función importante se refiere a suscitar en sus alumnos, expectativas adecuadas en torno a los objetivos o intenciones del episodio o ciclo instruccional a impartir. Esto significa

que deberá procurarse al límite para hacer que los alumnos compartan las intenciones que tiene como planificador y realizador de la situación instruccional completa). Según Shuell en Hernández Rojas²⁵ esto asegurará la actuación motivada del alumno por aprender y que encuentre sentido a sus aprendizajes

Con relación a lo anterior debe el maestro también establecer un clima favorable para que el alumno experimente independencia y competitividad, confiera valía a sus éxitos asentados en el esfuerzo, descubra los resultados como controlables y modificables y mejore su autoestima y su concepción de sí mismo (véase Alonso 1991 y Fierro 1990) (citados por Rojas).

Es interesante la concepción de Berliner en Hernández Rojas²⁶ otro de los seguidores de la óptica cognitiva, quien en un enfoque denominado por Shuell en Hernández Rojas²⁷ “expertos y novatos”; plantea un continuo entre el novato (1) y experto(5), pasando por tres subniveles: avanzado (2), competente (3), y eficiente (4). En este contexto, los profesores expertos no son forzosamente los de mayor experiencia laboral, sino los que demuestran una mayor competitividad en el manejo de recursos y habilidades que aplican al proceso didáctico. De las características más relevantes de los profesores expertos, en comparación con los novatos, se pueden abreviar como sigue:

- a) Son mejores en su área de conocimiento y en el contexto instruccional; representan los problemas o contenidos de aprendizaje de distintas formas (mapas conceptuales más complejos y de mayor riqueza semántica); poseen fuentes más ricas de información y saben usarlas (se liberan más fácilmente del “libro de texto” y hacen intervenir otras fuentes documentales).

²⁵ Obra citada

²⁶ Obra citada

²⁷ Obra citada

- b) Infieren más sobre el contexto instrucciones que enfrentan, en lugar de conquistar perspectivas literales como los novatos.
- c) Sus esquemas de clasificación de los problemas se refieren de los problemas a aspectos relevantes y cuando se enfrentan a ellos los aplican, en tanto que los novatos los jerarquizan considerando aspectos superficiales.
- d) Toman un tiempo más considerable para las etapas iniciales de solución de problemas y se muestran más sensibles a la estructura social y a las características de la situación de trabajo.
- e) Sus estrategias son autorreguladoras y metacognitivas, con las que no cuentan sus compañeros; (ej. la utilización y planeación del tiempo).
- f) El proceso instruccional lo empiezan estableciendo reglas y rutinas.
- g) Se muestran muy encaminados hacia la tarea, el trabajo de clase y situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan obtener los objetivos propuestos.
- h) Parecen desplegar una gran “intuición” para identificar de inmediato las peculiaridades de los alumnos a los que enseñarán, por lo que no se preocupan demasiado por usar medios para obtener información previa de éstos.
- i) Al captar la información que le ofrece la clase, son más sensibles, por lo que la utilizarán en una mejor comprensión, interpretación y evaluación de los hechos producidos en la situación escolar.

Hernández y Sancho en Hernández Rojas²⁸, en esta perspectiva cognitiva, habla de las teorías implícitas (creencias, intuiciones y saberes derivados del sentido común, de sus propias experiencias, y del saber contextual de cada situación) que el docente posee sobre las cuestiones didácticas. Estos trabajos, han demostrado que los profesores en general no están

²⁸ Obra citada

conscientes de los procesos cognitivos que utilizan, ni de los elementos en que asientan sus decisiones cuando ejecutan dicho proceso; además de que suelen realizar planes intuitivamente y de manera general, y no actúan como los expertos tratando de concretarlos en la situación didáctica (no hacen lo que planean). Por tanto, la actividad de planeación no incide en la determinación de sus acciones durante la situación de enseñanza.

En cuanto a la actuación en la clase, se ha demostrado que el actuar del profesor se halla sesgado por sus ideas y expectativas, y en cuanto a las actividades de valoración y diagnóstico creciente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se ve sometido por la prisa y la inmediatez en que muchas veces tiene que hacerlo; la consecuencia es que suelen ser parciales.

Hasta aquí se considera que a través de este panorama general en torno a las concepciones de enseñanza, del alumno y del maestro, dentro del contexto cognitivo, y de las valiosas aportaciones de Ausubel, por el momento existen elementos suficientes para reflexionar acerca de la manera en que se puede llegar al diseño de un modelo de Enseñanza del Derecho Laboral para estudiantes de Administración en el I.T.Q., y que constituye el primer cuestionamiento del problema.

2.2.2 Paradigma Psicogenético

De acuerdo al punto anterior se puede advertir de forma específica, aunque no exhaustiva, lo que para el modelo cognitivo constituye la concepción de enseñanza; y de forma muy genérica, la concepción del alumno y del maestro, dentro de ese mismo modelo, en busca de elementos que conduzcan a la conformación de un modelo de enseñanza del Derecho Laboral para estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ. También que a través de esta perspectiva cognitiva que proporciona Hernández Rojas, los sujetos que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje son: sujeto que enseña (docente); sujeto que aprende (discente), sin soslayar el “contenido” que se enseña/aprende, implícitos en la concepción de enseñanza, y cuya características constituyen el punto de partida para encontrar a través de Ausubel, la conceptualización del aprendizaje significativo, ya que resulta absolutamente importante para orientar el trabajo hacia la configuración del ya tan mencionado modelo de Enseñanza de Derecho Laboral, que se pretende conformar al finalizar este trabajo.

Sin embargo, para seguir integrando elementos para el diseño de un modelo de enseñanza, será necesaria la reflexión en torno a otros paradigmas, con la intención de ampliar el panorama alrededor de las teorías del aprendizaje.

Nuevamente se propone hacerlo a través de las concepciones sobre la enseñanza, del alumno y del maestro.

Pero antes, algunos comentarios en torno al este paradigma pueden servir de antecedentes.

Así la ubicación histórica del paradigma psicogenético constructivista, de acuerdo a Jesús

Palacios¹ se vincula dentro del movimiento de renovación pedagógica que surge y se desarrolla a finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Nace la educación nueva como reacción sobre todo a la educación tradicional, una educación que como J. Vial en Palacios², la define, “disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad” una educación que excluye las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no permite conexiones entre motivación y aprendizaje y cuya eficacia, por ser “magistrocéntrica”, descansa en “el poder de requerimiento del oficiante”. Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, la educación nueva se ve transportada a resaltar la significación, valor y dignidad de la infancia, a concentrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Frente a la “retropedagogía” la concepción tradicional, la nueva pedagogía se “psicologiza”, psicologizando los métodos y la adaptación de la escuela al niño. Los avances de la psicología evolutiva lo permiten así. Los métodos tradicionales de acuerdo a Chenon-thivet en Palacios³ “son “pasivos” porque el alumno debe someterse a una sujeción exterior, más o menos desagradable o agradable, que lo obliga a aceptar un “saber prefabricado” del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni a la construcción mental en la que no participa directamente”.

Palacios Jesús, La Cuestión Escolar, Críticas y alternativas, Editorial laia/Barcelona, España, 1984.
 Obra citada
 Obra citada

Por su parte, Hernández Rojas, menciona que los orígenes del paradigma, principian en la tercera década del siglo que recién ha pasado y se localizan en los trabajos primeros de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños.

La formación de Piaget era la de biólogo, pero se inclinaba de manera especial por los problemas de corte filosófico y, los referidos a asuntos epistemológicos. Su interés se encaminó a la elaboración de una epistemología biológica o científica, pues su preocupación era que existía una continuidad entre la vida (las formas de organización orgánicas) y el pensamiento (las formas de organización de lo racional).

El camino hacia tal proyecto según el propio Piaget, se encontraría en la disciplina psicológica, por tanto sus trabajos los desarrolló con ese objetivo. Así que para que las investigaciones psicológicas, puedan apreciarse en su dimensión real, deben entenderse como un conocimiento instrumental, como una habilidad metodológica para cimentar la epistemología genética.

En este punto cabe hacer notar la concepción que exponía Piaget en Jesús Palacios⁴ en torno a la inteligencia y la personalidad, implicadas con la educación.

Para Piaget, en la conducta humana se combinan cuatro áreas: la maduración, entendida como indiferenciación del sistema nervioso; la experiencia, interacción con el mundo físico; la transmisión social, o influjo de la crianza y la educación; y el equilibrio, principio supremo del desarrollo mental: por tanto, el desarrollo es, en cierta forma una equilibración progresiva, un perenne pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. La

Obra citada

inteligencia es un estado de equilibrio hacia el que se expanden todas las adaptaciones, con los cambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio que las componen. La inteligencia implica una asimilación de las cosas al espíritu y a la actividad propia, y una acomodación de los esquemas asimiladores a los objetos. La inteligencia no resulta de tanteos ni de una estructuración meramente endógena, más bien es resultado de una actividad estructurante que implica formas elaboradas por el sujeto a la vez que un ajuste eterno de esas formas a los datos de la experiencia. La función principal de la inteligencia es comprender e inventar, o, en otras palabras, es construir estructuras estructurando lo existente por medio de la acción de estas estructuras sobre ello". En palabras de Piaget "la inteligencia es una asimilación de lo dado a estructuras de transformaciones, de estructuras de acciones elementales a estructuras operatorias superiores, y estas estructuras consisten en organizar lo real en acto o en pensamiento, y no simplemente en copiarlo"

Respecto de las cuatro áreas como factores de la evolución mental, el papel de la maduración del sistema nervioso es abrir nuevas posibilidades, reservadas hasta ciertos niveles de edad, estableciendo una condición ineludible para la aparición de determinadas conductas; condición ineludible pero no suficiente, pues es necesario que las posibilidades abiertas se realicen, se actualicen, lo cual supone otras condiciones, en donde la principal es que la maduración se acompañe del ejercicio práctico ligado a las acciones.

Respecto a la experiencia, es fundamental el papel de la acción. "Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras".⁵ Conocer es equiparar lo real a estructuras de transformaciones fabricadas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción.

⁵ En Jesús Palacios, obra citada, pag. 71

En cuanto al tercer factor (transmisión social), la educación actúa sobre la moralidad y afectividad y sus aspectos sociales. Acorde con esta teoría, se da una relación estrecha entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales. Igualmente se advierte entre la concentración individual del niño que trabaja sólo y la colaboración efectiva cuando hay vida en común.

Relacionado con el cuarto factor del desarrollo individual está el influjo social que ejerce la educación sobre la evolución personal. Para Piaget “educar es adaptar al niño al medio social adulto, es decir, transformar la constitución psicobiológica del individuo en función del conjunto de aquellas realidades colectivas a las que la conciencia común atribuye un cierto valor”⁶. Al respecto, Palacios menciona que la escuela es obra de conservadores, tanto en regímenes de izquierda como de derecha, pues ambos pretenden más acomodar al niño a los esquemas de conocimientos tradicionales que formar inteligencias y espíritus inventivos y críticos; en lugar de facilitar el desarrollo de la personalidad. Se trata de modelar al niño de acuerdo a patrones de generaciones anteriores y también transmitir valores sociales colectivos. Como lo señala Piaget, el objetivo es asignar a los jóvenes las verdades comunes y las representaciones colectivas que han asegurado la cohesión de las generaciones anteriores, de ahí las imposiciones de la escuela tradicional: la sumisión de los alumnos a la autoridad moral e intelectual del maestro y la obligación de asimilar unos conocimientos para rendir con éxito en los exámenes finales.

El objetivo de la verdadera educación intelectual no es saber repetir o conservar verdades acabadas, pues, una verdad que se reproduce no es más que una semiverdad; “la educación, más que una formación, es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental; educarse es, aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos

⁶ En Jesús Palacios, obra citada, pág. 72

que cueste hacerlo; concluyendo, educar consiste, en: “formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos”.⁷

2.2.2.1 Panorama General acerca de la enseñanza

En torno a la concepción de enseñanza dentro de este paradigma, Hernández Rojas elabora algunos comentarios útiles para aproximarse al paradigma. Por ejemplo, en lugar del término de enseñanza durante cierto tiempo muchos de los trabajos educativos de inclinación psicogenética excluyeron este término, pues según su pensar no se ajustaba a las suposiciones del paradigma. Lo que buscaban algunos autores era privilegiar la actividad constructiva del aprendiz, y sujetar la enseñanza a dicha actividad constructiva. Otros, vinculaban el término enseñanza a interpretaciones empiristas que no querían aceptar. Por tanto, en lugar del vocablo enseñanza, de acuerdo a Lerner en Hernández Rojas⁸, se eligió el término “actividades del docente” para enumerar las acciones orientadas a provocar “indirectamente” la asimilación de los contenidos escolares por parte del alumno.

Con posturas como la anterior, lo único que se lograba, era desplazar el problema de la enseñanza a la cuestión del aprendizaje; en las posturas que se adoptaban, el lugar del docente era secundario, y la enseñanza se explicaba como una actividad subordinada y secundaria a los procesos que rigen el desarrollo y el aprendizaje.

⁷ Obra citada pág. 73

⁸ Obra citada

Con estos argumentos coincide la postura de Coll y Marti en Hernández Rojas⁹ denominada planteamiento constructivista en sentido estricto. En éste se admite que la actividad autoestructurante y constructiva del alumno tiene un lugar protagónico en las actividades acontecidas en el programa de clase; actividades que estarán determinadas por las operaciones y los mecanismos endógenos del alumno y, pedagógicamente, por sus actividades autoiniciadas (preferentemente en forma individual).

Planteamiento que guarda grandes similitudes con la “escuela activa” desarrollada por educadores como Decroly, Montessori, Dewey, Ferrière, y Freinet, entre otros.

En contraste, Marro en Hernández Rojas¹⁰, opina que se pueden advertir diferencias entre esa propuesta pedagógica y la que emana de la interpretación de la psicología constructivista piagetiana.

Aunque Piaget estaba de acuerdo en utilizar métodos activos centrados en la actividad y el interés de los niños, hizo críticas rigurosas a la enseñanza transmisionista basada en la conferencia y el verbalismo; pero, marcó que un planteamiento de carácter activo, sin un sustento teórico-empírico psicogenético, no garantizaba per se el conocimiento adecuado de las actividades espontáneas de los niños ni de sus intereses conceptuales.

Esta es la gran aportación de la psicología genética a la educación centrada en los “métodos activos” basados en el alumno, pues permite dejarle claro al profesor (con el conocimiento de las etapas de desarrollo cognitivo, el conocimiento de cómo aprenden los niños, el significado

⁹ Obra citada

¹⁰ Obra citada

de las actividades autoiniciadas, los tipos de conocimiento, etc.) como hacer operativos realmente muchos de los recursos y técnicas proporcionados por tales métodos o enfoques pedagógicos en beneficio de los alumnos, explicándole, además, por qué es así.

Entre las propuestas sostenidas por el planteamiento constructivista, surgidas a finales de los años setenta y en la década posterior, elaboradas por Duckworth; Kamii; Kamii y DeVries; Homan y otras en Hernández Rojas, sustentan la necesidad de desplegar un contexto didáctico que consiga ser estimulante y favorecedor para los alumnos. En él, los alumnos podrían elegir y planear actividades que les parecieran interesantes y motivantes de acuerdo a su nivel cognitivo. La labor docente estaría, subordinada hasta cierto punto, al proyecto de ese contexto formado por situaciones y experiencias importantes para provocar la expansión de actividades autoestructurantes. Por supuesto, esto implicaría, crear tales actividades y experiencias con el propósito de provocar indirectamente, y de acuerdo a las capacidades de los niños, el tratamiento de los contenidos curriculares.

Autores como Castorina y Lerner en Hernández Rojas¹¹ han defendido reivindicar y repensar las actividades de enseñanza, sin soslayar la importancia de las actividades constructivas de los alumnos (y en especial, la de las reconstructivas) para sus propios instrumentos y estructuras cognitivas, establecidos en los contenidos escolares. En este planteamiento, se ha reconocido el valor fundamental de los contenidos escolares o el “saber a enseñar” en el contexto escolar. Tales saberes preceden al alumno y muchas veces no es capaz de reconstruirlos por sí solo si no es con la ayuda del programa y el profesor. Tampoco debe imponerlos el profesor, pretendiendo que los alumnos tengan que aprenderlos sin haberlos comprendido, ya que esto afecta negativamente su actividad autoestructuradora. La solución

¹¹ Obra citada

a esta paradoja se inclina a recuperar la actividad constructiva de los alumnos en relación a ciertos contenidos escolares, de forma tal que aquellos elaboren hipótesis o interpretaciones continuamente sobre éstos y la actuación del profesor asegure, a través de diferentes medios y con los recursos educativos necesarios, las actividades reestructurativas adecuadas para que los alumnos equiparen dichos “saberes a enseñar. En esta nueva idea de la enseñanza, el maestro es el responsable del contexto didáctico y en concreto de las actividades de reconstrucción de los contenidos curriculares; aunque también debe confiar cierta responsabilidad a los alumnos, para que se presente realmente una actividad “reestructurativa”. Lerner en Hernández Rojas resume las características fundamentales de esta idea de la enseñanza.

¿Cómo definir entonces la enseñanza desde una perspectiva constructivista? Sus rasgos esenciales podrían enunciarse así: enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela.

2.2.2.2 Panorama General acerca del Alumno

Según este paradigma el alumno es un constructor activo de su propio conocimiento y el reestructurador de los diferentes contenidos escolares que enfrenta.

Al alumno se le debe examinar como un aprendiz que tiene un conjunto de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas: competencia cognitiva), los cuales establecen sus acciones y actitudes en el aula. Por tanto, es necesario saber en un inicio, en

que periodos de desarrollo intelectual se hallan los alumnos y tomar esta información como punto de partida indispensable, aunque no suficiente, proyectar las actividades curriculares.

De acuerdo a Duckworth en Hernández Rojas¹² se debe auxiliar a los aprendices a que logren confianza en sus propios pensamientos, permitirles desarrollarlas y explorarlas por ellos mismos y según Kamii en Hernández Rojas¹³ a admitir sus errores como algo que puede ser constructivo (en tanto que son elementos antecedentes o intermedios que se pueden revalorar y llevar a las respuestas correctas).

La construcción y el descubrimiento proporciona varios beneficios según Kamii, Kamii y DeVries, y Duckworth en Hernández Rojas¹⁴:

- a) Comprensión en el aprendizaje si éste es construido por los alumnos.
- b) Una gran posibilidad de que el aprendizaje se pueda transferir o generalizar a otras situaciones, esto no sucede con los conocimientos que sencillamente se han incorporado, en el sentido literal del término.
- c) Los aprendices se sienten capaces de producir conocimientos valiosos si recorren todo el desarrollo de construcción o elaboración, por ellos mismos.

En ese sentido, el alumno debe actuar siempre en el aula escolar. Las actividades que incumben promover en los alumnos son las autoiniciadas, las que casi siempre son de naturaleza autoestructurante; esto es, originan consecuencias estructuradoras en sus esquemas y estructuras a corto o largo plazo.

¹² Obra citada

¹³ Obra citada

¹⁴ Obra citada

Al alumno se le debe estimular a descubrir acontecimientos de tipo físico, a construir o reconstruir los de naturaleza lógico-matemática, tratándose de conocimientos sociales de pauta convencional, a aprenderlos, y los de carácter no convencional (casi todos los contenidos escolares son de este tipo), a apropiárselos o reconstruirlos por sus propios medios.

2.2.2.2 Panorama General acerca del Maestro

En este contexto psicogenético, se espera que el maestro encause sus energías a buscar el desarrollo psicológico y la autonomía de los aprendices.

En esta perspectiva, el profesor, junto con el alumno y los saberes curriculares, es una pieza importante de la relación que existen en todo acto educativo. Así que debe entender la singularidad de esa relación y sus complicadas formas de interacción, y tomar en cuenta la gran meta educativa.

Shubauer-Leoni, siguiendo a Verte y a Chevallard en Hernández Rojas¹⁵, consideran que el profesor es el último anillo de una sucesión de actores-intérpretes y de una serie de procesos de descontextualización y recontextualización de saberes específicos disciplinarios. A este proceso se le ha llamado “transposición didáctica” y principia con el “saber científico” y el investigador como primer proceso y actor, respectivamente; el saber por diferentes disquisiciones hechas por diferentes actores, como los diseñadores y los formadores de docentes, hasta que termina el proceso con el profesor del aula, quien ha aprendido ese “saber

¹⁵ Obra citada, pág. 197.

a enseñar” por medio de otros actores; a su vez el “saber a enseñar”, tiene que ser objeto de aprendizaje por parte de los alumnos para transformarse en un “saber enseñado”. Así como cambian los actores y las formas de interpretación de los saberes en esa complicada sucesión igual varían los contextos físicos e institucionales (p.ej. el laboratorio, los centros de formación, el aula). Por tanto en ese último contexto que es el aula, esa relación tripolar, es la que debe manejar el profesor apropiadamente desde su perspectiva.

Por una parte es indispensable que el profesor conciba como un “objeto de enseñanza” el conocimiento disciplinario que posee y que lo conozca con profundidad (sus peculiaridades disciplinares, su psicogénesis, etcétera).

Por otra parte, es menester que enfrente el problema de cómo ese “saber a enseñar” podrá convertirse en “saber enseñado”, gracias a su acción intencional de enseñanza, y a la acción de aprendizaje que originará en el alumno, cuyo éxito tendrá que verificar. Por lo que es importante que conozca los problemas a fondo y las características del aprendizaje operatorio y del saber disciplinario concreto que le corresponde enseñar; también deberá tener conocimiento de las etapas y los estadios del desarrollo cognitivo general, además de conocimientos didácticos determinados de orientación psicogenética y una serie de posibilidades y suposiciones alrededor del acto educativo en un contexto interpersonal e institucional.

Otras cuestiones que han señalado diferentes autores en relación al papel del profesor, según Hernández Rojas se apegan al paradigma y no son excluyentes de la interpretación anterior.

Estas se refieren a que la labor esencial del profesor, es promover una atmósfera de reciprocidad, respeto y autoconfianza para el alumno, y debe dar la oportunidad de que el aprendizaje autoestructurante de los educandos se pueda desarrollar sin tantos obstáculos. Esa atmósfera será también el escenario propicio para promover actividades cooperativas propuestas intencionalmente, que generen en los alumnos el intercambio de puntos de vista y el surgimiento de conflictos socio-cognitivos.

En lo que respecta a su imagen de autoridad, el profesor deberá reducirla lo más posible, para evitar que el alumno se sienta sujeto a lo que él dice cuando pretenda aprender o conocer algún contenido escolar y para que se origine en el alumno la dependencia y la heteronomía moral e intelectual. El docente, buscará respetar los errores (los que siempre tienen “un poco” de la respuesta correcta) y las habilidades de conocimiento propias de los niños, sin limitarse a requerir la mera emisión de la “respuesta correcta”.

Comenta Hernández Rojas que de acuerdo a los trabajos de Piaget sobre el desarrollo moral y los de Kamii en el aula, el docente debe impedir el uso arbitrario de la recompensa y el castigo (según Piaget: “sanciones expiatorias”) y suscitar que los niños construyan sus propios valores morales.

Las sanciones expiatorias para Piaget se basan en la inexistencia de una relación “lógica” entre la acción que será sancionada y la sanción; lo que significa que el vínculo entre ambas es arbitrario completamente e impuesto por una persona con autoridad. Sanciones que se vinculan a la promoción de una moral heterónoma en el niño. En contraste, las sanciones por reciprocidad se relacionan directamente con el acto acreedor de la sanción, y su intención es

ayudar al niño a construir reglas de conducta morales a través de la coordinación de puntos de vista (esta actividad es la fuente de la autonomía tanto moral como intelectual).

2.2.3 Paradigma Sociocultural

En el punto anterior se pudo advertir aunque de manera muy escueta, las aportaciones del paradigma psicogenético en torno a las concepciones de enseñanza, del alumno y del maestro. Lo más relevante han sido las propuestas de Piaget alrededor de la conducta humana, involucrando cuatro áreas, la maduración, la experiencia, la transmisión social y el equilibrio, a considerarse como factor importante en el aprendizaje del alumno. La concepción de enseñanza se contextualiza en la actividad constructiva de los alumnos.

Para tratar de complementar este panorama general acerca de los paradigmas, se propone revisar también el paradigma sociocultural, cuyo principal representante es Vigotsky, como parte de la búsqueda de ese modelo de enseñanza del Derecho Laboral.

Según comenta Hernández Rojas¹, a partir de la década de 1920, este paradigma ha llamado fuertemente la atención en función de su potencialidad para el desarrollo de aplicaciones e implicaciones educativas. Se considera comparativamente nuevo en la psicología occidental, pues su lectura sistemática, en estos países inició apenas hace un par de décadas.

Para abordar este paradigma se seguirá a Hernández Rojas en el planteamiento general, y a algunos otros autores que escriben acerca del mismo en la compilación que realiza Luis C. Moll². Se formula entonces, igual que en el punto anterior la aproximación al paradigma, a través de las concepciones acerca de la enseñanza, del alumno y del maestro.

¹ Obra citada

² C. Moll Luis, Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación, Traducción: Miguel Walk, Ed. Aique, Argentina, 1993.

Pero antes de entrar al planteamiento de dichas concepciones, resulta substancial recuperar los fundamentos epistemológicos del paradigma, ya que seguramente resultarán útiles para fundamentar esa óptica sociocultural.

Las ideas de Vigotsky, por ejemplo estaban influenciadas por el materialismo dialéctico, lo que se advierte en sus concepciones teóricas y metodológicas.

Para Vigotsky el problema epistemológico entre el sujeto y el objeto de conocimiento se soluciona con un planteamiento interaccionista dialéctico (S — O), en el que vive una relación de indisociación, de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad mediada del sujeto. Según Cole en Hernández Rojas, “puede afirmarse que la relación epistémica sujeto-objeto, esencialmente bipolar en otros paradigmas, se convierte en un triángulo abierto en el que los tres vértices representan al sujeto, el objeto y los artefactos o instrumentos socioculturales; y abierto a los procesos de influencia de un grupo sociocultural determinado.”³

En el planteamiento vigotskyano intervienen dos formas de mediación social: a) la intervención del contexto sociocultural en un sentido amplio y b) los artefactos socioculturales que usa el sujeto cuando conoce al objeto. Es por tanto, el medio sociocultural el que desempeñará un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto, pero éste no recibe pasivamente su influencia, sino que activamente lo reconstruye.

Desde esta perspectiva, se habla de un rompimiento acerca de las teorías que entienden la actividad del sujeto solo como una adaptación individual y biológica, para imaginar la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y por condiciones

³ Obra citada, pag. 220.

históricoculturales. De acuerdo a Rosa y Montero en Hernández Rojas⁴, también se deja de lado el dualismo entre individuo y sociedad que protegen muchos paradigmas y tradiciones de investigación evolutiva, en vista de que lo social es inherente al sujeto desde el principio.

Los instrumentos de naturaleza sociocultural, según Vigotsky en Hernández Rojas⁵ pueden ser de dos tipos: las herramientas y los signos. Cada uno orienta de forma distinta la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce, transformaciones en los objetos. Los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad.

Puede concluirse, que el sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con los otros en prácticas socioculturalmente constituidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; y también que al mismo tiempo se da su desarrollo cultural en el que se forman gradualmente las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

La complejidad y amplitud que presenta este paradigma es indiscutible, como el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) y que es parte fundamental de este modelo. Referido a éste Hernández. Rojas señala que puede argüirse que la sustancia teórica del programa vigostkyano se forma por los temas siguientes:

- a) La noción de que las funciones psicológicas superiores se pueden concebir sólo a través del estudio de la actividad instrumental mediada (uso de instrumentos).
- b) La noción que sustenta que las funciones psicológicas superiores se originan y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.

⁴ Obra citada

⁵ Obra citada

- c) Las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como formas fosilizadas, sino a través de la aplicación de un análisis genético.

En opinión de Wertsh en Hernández Rojas⁶, el tema de la mediación se debe considerar el más importante en el paradigma, en razón de que los otros no se podrán explicar, sin invocarse éste.

Al respecto, según Cole en Hernández Rojas⁷, la mediación cultural es un hecho demostrado en todos los hombres de todas las culturas; la diferencia que se puede detectar en cada formación sociocultural se refiere a que en algunas se desarrollan formas específicas de mediación que en otras no existen, o algunas veces se trata de simples variaciones de tipo cualitativo. Pero lo que es indiscutible es que en cada forma de mediación cultural existe un proceso histórico en la vida cultural del hombre.

El interés de Vigotsky era el estudio de la importancia de la mediación de los instrumentos psicológicos o signos en las funciones psicológicas superiores y en la conciencia. Entre ellos se encuentran: los sistemas numéricos desarrollados para contar, la escritura, las mnemotecnias simples y complejas, los símbolos algebraicos, las notas musicales, los sistemas de comunicación como el lenguaje de signos, el lenguaje de banderas, etcétera) y el lenguaje oral. De acuerdo a Blanck y Cole en Hernández Rojas⁸, la utilidad de los signos es graduar las relaciones con los objetos físicos, y para graduar la propia conducta y la de los demás.

⁶ Obra citada

⁷ Obra citada

⁸ Obra citada

Entre los signos, el más relevante es el lenguaje, ya que es fundamental en el proceso de aculturación de los hombres y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. En el contexto ontogenético, el lenguaje, se usa primero con fines comunicativos sociales para influir en los demás y para comprender la realidad circundante, luego para influir en uno mismo a través de su internalización (lenguaje interno y pensamiento verbal).

En cuanto al desarrollo psicológico, debe ser entendido como una sucesión de transformaciones cualitativas, coligadas con cambios en el uso de los instrumentos psicológicos. Desde esta perspectiva, se originan cambios en las formas de mediación, lo que provoca que los sujetos realicen operaciones más complejas (de orden cualitativamente superior) sobre los objetos. Ejemplo de ello es la formación de conceptos.

Según Vigotsky se presentan tres etapas en el desarrollo conceptual del niño. En la primera, propia de los niños preescolares, cuando se invita a los niños a que clasifiquen una serie de objetos (p. Ej. poniendo frente ellos varios tipos de objetos que difieren en forma, color, tamaño, etcétera), usualmente forman simples compilaciones inorganizadas, las que pueden consistir en agrupaciones de objetos sin ninguna base común objetiva, siguen más bien una impresión perceptual o criterio subjetivo (los niños forman colecciones figurales “estos y aquellos van juntos porque forman un camión”).

En la segunda, los niños mayores forman colecciones que Vigotsky denominó complejos; éstos se asientan en criterios perceptivos objetivos inmediatos, pero que poseen el problema de ser inestables y de variar rápidamente (p. Ej. un conjunto de formas triangulares pueden ser congregadas correctamente, pero si uno de los triángulos es azul, el niño se disgrega y

forma una nueva colección encadenada por el color, a la que puede llamar “los azules”, y así repetidamente)

Para finalizar, en una tercera etapa, los sujetos forman conceptos verdaderos, pero como producto de la instrucción escolar, esto no significa que basta con ir a la escuela para formar conceptos científicos. Los conceptos verdaderos, son los conceptos científicos, se adquieren a través de la reflexión, constituyen parte de sistemas y se relacionan de forma diferente con los objetos; posible gracias a la internalización de la esencia del concepto.

Respecto a lo que debe entenderse por funciones psicológicas superiores, Hernández Rojas, señala dos líneas de desarrollo, una “natural”, la otra “cultural o social” existentes en la evolución psicológica. Como resultado del desarrollo natural, que se presenta en la filogenia, se despliegan las funciones psicológica inferiores, comunes a los animales y el hombre; en contraste, con el proceso de mediación cultural, gracias a las actividades mediatizadas por instrumentos (en especial el lenguaje y el trabajo) en practicas colectivas, se producen las funciones psicológicas superiores, que son específicamente humanas. Puede decirse que las funciones psicológicas inferiores se vincula a una “línea natural de desarrollo” que abarca aspectos de desarrollo y maduración, en tanto que las funciones psicológicas superiores son producto de una “línea de desarrollo cultural” en la que intervienen los procesos de mediación cultural.

Respecto al tercer tema, relativo al análisis genético, Vigotsky pensaba que para asimilar las funciones psicológicas superiores era forzoso investigar su proceso de constitución, su historia, señalando lo siguiente:

“Son aún muchos los que siguen interpretando erróneamente la psicología histórica. Identifican la historia con el pasado. Para ellos, estudiar algo históricamente significa el estudio obligado de uno u otro hecho del pasado. Consideran ingenuamente que hay un límite infranqueable entre el estudio histórico y el estudio de las formas existentes. Sin embargo, el estudio histórico, dicho sea de paso, simplemente significa aplicar las categorías del desarrollo a la investigación de los fenómenos. Estudiar algo, históricamente significa estudiarlo en movimiento. Ésta es la exigencia fundamental del método dialéctico. Cuando en una investigación, se abarca el proceso de desarrollo de algún fenómeno en todas sus fases y cambios, desde que surge hasta que desaparece, ello implica poner de manifiesto su naturaleza, conocer su esencia, ya que sólo en movimiento demuestra el cuerpo que existe. Así pues, la investigación histórica de la conducta no es algo que complementa o ayuda al estudio teórico, sino que constituye su fundamento”.

Sustentaba además la descripción objetiva del desarrollo del psiquismo humano, en cuatro dominios evolutivos:

- a) El dominio filogenético: la evolución filogenética del hombre como especie;
- b) El dominio histórico: el desarrollo histórico-cultural del hombre;
- c) El dominio ontogenético: el desarrollo personal de cada hombre;
- d) El dominio microgenético: el desarrollo de una función u operación psicológica en situaciones experimentales.

El planteamiento del primero es evidente, se refiere a que el desarrollo humano debe entenderse como un proceso dialéctico de internalización de la cultura provista por un contexto sociohistórico determinado. De acuerdo a Rogoff en Hernández Rojas⁹, La colaboración del niño en contextos y actividades socioculturales organizadas, con la intervención y el apoyo de otros más aculturados, le permite apropiarse activamente de los diferentes instrumentos físicos y psicológicos que en dicho escenario sociocultural se consideran valiosos.

Uno de los conceptos medulares del paradigma sociocultural es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), acerca del cual Hernández Rojas, señala que Vigotsky utiliza esta noción en un doble contexto: en el plano de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje y el desarrollo psicológico, como un constructo decisivo entre ambos, y en el plano de la

⁹ Obra citada

evaluación del desarrollo cognitivo, proponiendo el constructo como un instrumento conceptual para superar las restricciones de los instrumentos de evaluación estática que, desde su punto de vista, sólo permiten valorar el desarrollo de los sujetos en parte, ya que se centran en establecer los productos acabados del desarrollo y no los que están en proceso de evolución. La ZDP, se puede definir así:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

De acuerdo a Moll y Newman y otros en Hernández Rojas¹⁰ para terminar, una interpretación correcta de la ZDP, se debe inclinar a los siguientes aspectos: a) una orientación holística antes que fragmentada de enseñanza-aprendizaje de habilidades o saberes aislados y separables; b) la mediación social de los instrumentos culturales en el aprendizaje (la zona, de hecho es un proceso básicamente social antes que personal, procesado para explicar la mediación entre lo interindividual y lo intraindividual), y c) que permita el análisis de los procesos de transición y de cambio.

2.2.3.1 Panorama General acerca de la concepción de Enseñanza

La premisa central de este paradigma se refiere a que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente de los procesos socioculturales en general, ni de los educacionales en particular. Además según Rogoff en Hernández Rojas¹¹, la postura vigotskyana afirma que el proceso de desarrollo psicológico no es posible estudiarlo al

¹⁰ Obra citada

¹¹ Obra citada.

margen del contexto histórico-cultural en que está inmerso, lo que trae consigo una serie de instrumentos y prácticas sociales históricamente establecidos y organizados.

El desarrollo del ser humano se da según se apropie de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de índole sociocultural, y en las actividades y relaciones sociales en las que participa con otros que conocen más que él acerca de esos instrumentos y de esas experiencias. Sociedades y grupos culturales constantemente se han preocupado por la forma de transmitir su identidad, sus valores y saberes culturales a las siguientes generaciones; las propuestas educativas cambiarán desde las que proponen que los individuos más jóvenes participen directamente en los contextos y las prácticas culturales genuinas, hasta las que mantienen la necesidad de un aprendizaje formal descontextualizado.

De acuerdo con Bruner en Hernández Rojas¹² los procesos educativos se pueden entender como “foros culturales”. Esto es, espacios en los que enseñantes y aprendices negocian, discuten, comparten y contribuyen a reconstruir los códigos y contenidos curriculares en su sentido más amplio: saberes que contienen no sólo conocimientos conceptuales, sino habilidades, valores, actitudes, normas, etc. Saberes que no solo se transmiten por unos y se reproducen por otros, sino que se crean interpretaciones y asimilaciones de significados, gracias a la colaboración de ambos participantes; así tienen la oportunidad los aprendices de recrearlos en diversas formas durante su participación y mientras efectúan la reconstitución de la cultura en que se desarrollan.

Solamente para tratar de abundar un poco más, en el paradigma sociohistórico, pues como menciona Hernández Rojas, se trata de un paradigma muy complejo y muy amplio, en este

¹² Lo cita Hernández Rojas en su obra.

apartado se intentará complementar con algunas ideas sustentadas por Michael Cole, en la compilación de Luis C. Moll¹³, donde escribe en torno al “desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural” y el artículo de Jonathan Tudge¹⁴ en la misma compilación, acerca de “la zona de desarrollo próximo y la colaboración ente pares: connotaciones para la práctica del aula” con la intención de comprender un poco más este modelo.

Así, Cole¹⁵ habla acerca del postulado fundamental en torno a los pensamientos de la escuela sociohistórica a fines de la década de 1910 y comienzos de la de 1930, difundido por Leontiev; Luria, y Vygotsy, en el sentido de que las funciones psicológicas humanas son diferentes de las de los procesos psicológicos de otros animales, debido a que están culturalmente mediados, su desarrollo es histórico y brotan de la actividad práctica.

En este contexto, el significado de los conceptos es muy importante para entender esta perspectiva sociocultural. Resulta necesario entonces atender la idea de “Mediación cultural”¹⁶, representación que proviene desde la Antigüedad, y constituye la plataforma de la mayoría de las elaboraciones teóricas de la antropología, y se refiere a que los seres humanos viven en un ambiente transfigurado por los artefactos, los que proceden de generaciones anteriores y se remontan a los comienzos de la especie. La función de esos artefactos es coordinar a los seres humanos con el mundo físico y entre sí.

¹³ Obra citada

¹⁴ Tudge, Jonathan. (1993). Vygotsky y la Educación. Vygotsky, la zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. Ed. Aique.

¹⁵ Cole, Michael. (1993). Vygotsky y la Educación. Desarrollo Cognitivo y Educación Formal: Comprobaciones a partir de la investigación transcultural. Ed. Aique.

¹⁶ Acerca de la mediación, Hernández Rojas señala que el propio Vigotsky enfocaba este tema de capital importancia en su obra.

Consecuentemente, los seres humanos viven en un mundo a la vez “natural” y “artificial”.

Desde esta óptica, la cultura debe considerarse el medio único de la coexistencia humana.

Los artefactos culturales son ideales y materiales. Ideales en tanto contienen, en forma codificada, las interacciones de las que formaron parte. Existen sólo en la medida en que están incorporados a un material. Esto se aplica tanto en el lenguaje/habla, cuanto a los artefactos de especie usualmente más examinada.

Dado que median la interacción con el mundo, los artefactos culturales son considerados también instrumentos, según marca Luria en Cole¹⁷ :

“El hombre se distingue de los animales por el hecho de que puede producir y utilizar instrumentos. (Estos instrumentos) no solamente modifican de manera radical las condiciones de su existencia, sino que también actúan a su vez sobre el hombre en tanto producen un cambio en él y en su condición física”.

1. Afirma además que la mediación cultural cambia la estructura de las funciones psicológicas humanas frente a los animales.

En lugar de aplicar directamente su función natural a la solución de una tarea particular, el niño coloca entre aquella función y la tarea determinados medios auxiliares (...) a través de los cuales logra llevar a cabo la tarea.

2. Leontiev en Cole¹⁸ asevera que las funciones psicológicas culturales, y por tanto humanas, son fenómenos históricos.

La historia del dominio de un hombre sobre la regulación de la conducta de otro hombre reproduce en muchos aspectos su dominio sobre los instrumentos. Supone en la estructura de la conducta, una modificación que transforma a la conducta dirigida a un fin en una conducta cíclicamente orientada.

3. También refiere que la unidad primordial del estudio de los procesos psicológicos es la actividad práctica. Idea, que adquirió de Hegel a través de Marx y Engels, esencial para lo que Vygotsky designaba el “método cultural” de pensamiento:

¹⁷ Obra citada

¹⁸ Obra citada

La psicología humana trata de la actividad de individuos concretos, la cual se lleva a cabo en una situación colectiva o en una situación en la cual el sujeto mantiene un trato directo con el mundo de objetos que lo rodea, esto es, el torno del alfarero o la mesa del escritor (...) si la separáramos del sistema de relaciones sociales, la actividad humana no existiría ... la actividad del individuo humano es un sistema dentro del sistema de las relaciones sociales. No existe sin esas relaciones.

4. Cole, apoyado en lo que Vigotsky afirma acerca de que “la mente no es una red compleja de capacidades (generales) sino un conjunto de capacidades específica (...) El aprendizaje (...) es la adquisición de muchas capacidades especializadas para el pensamiento”, por su parte asevera que la mediación cultural y el hecho de que esta corriente se fundamente en la actividad, envuelven la especificidad contextual de los procesos mentales.

La explicación de la teoría que debe producirse en cuatro niveles históricos inherentes a la escuela sociohistórica, es importante para esclarecer un poco más las bases de este paradigma sociocultural. El primero de ellos referido al desarrollo de la especie (filogenia), el segundo, la historia de los seres humanos como especie diferenciada, el tercero la ontogenia (historia individual de los niños) y por último la microgénesis, como desarrollo de procesos psicológicos particulares en el curso de interacciones experimentales en una única sesión experimental (ejemplo, la “tarea psicológica”). Sin embargo, para este trabajo se aprovecharán las aportaciones que hace Cole en torno al nivel filogenético y al nivel histórico, pues solo a través de ellos será posible evidenciar más claramente el significado de este paradigma, de tal forma que se pueda obtener respuestas al problema que ocupa este trabajo.

El nivel filogenético, se relaciona a que la capacidad filogenética específica del homo sapiens es la mediación cultural, es decir, la capacidad de obrar de manera indirecta en el

mundo a través de artefactos materiales e ideales, y de transmitir, con sentido adaptativo, a las generaciones siguientes las transformaciones favorables.

En cuanto al nivel histórico aunque la mediación cultural es un hecho universal de la especie humana, en contraste, el desarrollo de formas específicas de mediación (formas particulares de actividad en las que se emplean instrumentos particulares de mediación) no lo es. Pues si bien todas las culturas conocidas han elaborado el potencial fundamental del lenguaje y del uso de instrumentos, no todas han desarrollado “instrucción formal”, como las formas que nosotros llamamos alfabetización (lectura, escritura y cálculo).

Las capacidades aludidas son ampliaciones de la capacidad mediadora fundamental del lenguaje, pues aun la voz del hablante de voz más estentórea tiene una distancia limitada.

Según Godoy en Cole¹⁹ los sistemas de notación escrita comparten una ventaja que consiste en ampliar el poder del lenguaje en el tiempo y en el espacio. Las palabras escritas se pueden trasladar grandes distancias sin que se alteren sus particularidades. De forma similar, los sistemas de escritura congelan las palabras en el tiempo; las ideas y la narración de acontecimientos, puestas por escrito pueden ser recobradas y consideradas una y otra vez en su forma original. En este sentido, la notación escrita es una forma de memoria. No obstante, la forma real en que se actualiza el potencial de la escritura depende tanto del sentido común como de las comprobaciones de la investigación la manera en que representa el lenguaje y la forma en que toma parte en la mediación de la actividad.

¹⁹ Obra citada

Con relación al modo de representación son importantes para ampliar la perspectiva en este contexto histórico, pues a través de ellos se podrá observar la importancia del desarrollo histórico-cultural del hombre. Existen dos propósitos diferentes de la lectura y la escritura: 1° regular la interacción de los hombres con el mundo físico y 2° regular la interacción de los hombres entre sí. Ejemplo de ello son los fragmentos de hueso descubiertos en las cercanías de Lescaux, en el sur de Francia hace 40.000 años. Según Alejandro Marshak en Cole²⁰ en la década de 1960, a diferencia de los anteriores especialistas que suponían en ellos solo una finalidad decorativa, garabatos hechos por los hombres que habitaban las cavernas, se interesó en las inscripciones que había en ellos, estableciendo que no trazaban garabatos, sino que producían calendarios.

El calendario resultó ser un ejemplo ideal de la forma en que los símbolos escritos pueden utilizarse para regular la interacción de los seres humanos con el mundo físico. Su propósito es la predicción: ¿cuántos días faltan para que llegue el invierno?; ¿cuántos días faltan para que el salmón vuelva del mar? La predicción es esencial para ejercer un control.

Por su parte Pfeiffer y Shmandt Besserat en Cole²¹ comentan que en Oriente Medio puede encontrarse un antecedente más inmediato de la lectura y la escritura, en donde hace más o menos 10.000 años se instruyeron la agricultura y la cría de animales. Cuando descubrieron que podrían recoger y cultivar las semillas de las plantas alimenticias y criar animales en cautiverio, los hombres comenzaron a establecer asentamientos permanentes. En esas aldeas los arqueólogos descubrieron objetos de arcilla como las fichas halladas en el antiguo Cercano Oriente. En esas fichas se reflejan dos rasgos esenciales de los

²⁰ Obra citada

²¹ Obra citada

sistemas de escritura en sus aspectos más primitivos. Primero “representaban “ a los objetos reales, permitían que los hombres llevaran cuenta de sus bienes, sin necesidad de hacer el cálculo de ellos una y otra vez. Segundo, como eran pequeñas y resistentes, se las podía llevar de un lugar a otro como una especie de vale a los fines del comercio. Estos signos artificiales que simbolizaban objetos naturales, permitían a los hombres regular de forma más eficaz sus actividades económicas y sociales.

La importancia de estas fichas demuestra que son los antecedentes directos de nuestro sistema de escritura. Además las condiciones en que ese rudimentario sistema se convirtió en un maduro sistema de escritura son las mismas que en su momento dieron origen a las escuelas.

Otro tema importante se refiere a los orígenes de la instrucción formal “occidental”. Acerca de este tema se presentan diversos hechos posteriores al sistema de fichas (el cual subsistió varios milenios en los que los hombres siguieron habitando pequeñas aldeas o llevando una vida nómada. Pero alrededor del 4000 a.c. que descubrieron la fundición del bronce, se dio una revolución en sus actividades económicas y su vida social. Surgen así las ciudades autónomas.

La nueva forma de vida exigía una marcada división del trabajo. Se volvió imposible la interacción personal inmediata como cuando vivían en pequeñas aldeas autosuficientes, lo que hizo que sus primitivos sistemas de registro se acrecentaran ampliamente.

Los sistemas de registro evolucionaron muy pronto permitiendo que los reyes vigilaran la riqueza de sus tierras, la magnitud de sus ejércitos y el pago de impuestos por sus súbditos. Así los antiguos sistemas de fichas se expandieron por la creciente variedad de

objetos por contabilizar. El sistema se volvió difícil. Para solucionarlo, en lugar de utilizar las mismas fichas, comenzaron a trazar imágenes en ellas en tabletas de arcilla. Práctica que dio lugar a los caracteres cuneiformes.

Esto cambió la forma en que los hombres referían los símbolos inscritos a los objetos. Las fichas “representaban” o “reemplazaban” a los objetos. Ahora las complejas condiciones políticas y económicas de las ciudades provocaron la realización de transacciones complicadas, lo que estimuló la necesidad de representar no sólo los propios objetos sino las relaciones entre los objetos (como las de adeudar o de realizar un pago). De esta manera se descubrió que es posible representar los sonidos del lenguaje empleando marcas hechas en la arcilla, del mismo modo que es posible representar los objetos.

El poder asociado a este nuevo sistema de comunicación escrita fue tan importante que las sociedades comenzaron a pagar a jóvenes que podrían haber estado destinados al comercio o a la agricultura, con el propósito de hacer de ellos “escribas”, es decir, hombres que podían escribir. Los lugares en que se llevaba a cabo la preparación de estos jóvenes fueron las primeras escuelas.

En estas escuelas se les exigía a los estudiantes que copiaran listas que comprendían nombres de diversos objetos que sus maestros juzgaban importantes, y a dedicar gran parte del tiempo a su memorización. Además de enseñarles los rudimentos de la escritura y la lectura, se les impartían algunos conocimientos acerca de los contenidos fundamentales de los registros que se les exigía realizar, de forma que una vez que se graduaban podían trabajar como servidores civiles. Además de los beneficios económicos producto de la instrucción, los antiguos creían que del conocimiento que se lograba de

ella era posible obtener un poder. La base de tal conocimiento es la capacidad de leer, escribir y resolver problemas en las esferas económicas y social de la vida.

Los niños de las modernas escuelas elementales de la década de 1980 continúan haciendo listas. Los propósitos de esta práctica y las supuestas ventajas que se obtienen del estudio continúan siendo en gran parte las mismas.

Jonathan Tudge en la compilación de Luis C. Moll²², cita a Vigotsky quien afirmaba en relación al concepto de zona de desarrollo próximo, que “pares más capacitados”, lo mismo que los adultos consiguen apoyar el desarrollo del niño.

El interés de Jonathan Tudge es el estudio de la colaboración entre los pares, fundamentado en el trabajo en grupo de los niños en las aulas, sea a través de la orientación de un maestro o de un auxiliar, o como miembros de un equipo, participando en la solución de un problema con una pequeña guía de un adulto o sin ella. También en la actuación de los niños como tutores, ayudando a los pares menos capacitados en el aprendizaje de algunas habilidades comparativamente sencillas. Comenta además que aunque no se estimule la colaboración entre pares, no se debería rechazar con indiferencia el papel potencial de tal colaboración.

Las razones que han llevado al estudio de la colaboración entre pares poseen razones tanto teóricas, como prácticas y se centran básicamente en la interacción entre el adulto y el niño; la idea es el beneficio que se puede presentar al suministrar información dentro de la zona de desarrollo próximo del niño, se cree que el desarrollo se despliega hacia los modelos de prácticas culturalmente apropiadas que son usuales en los adultos. Ejemplo de

²² Obra citada

ello, son las investigaciones que se han realizado dentro de la tradición vygotkiana, en cuyos casos, los niños que trabajaban en colaboración con un adulto (generalmente la madre), eran los que más posibilidades tenían de completar exitosamente un trabajo.

Lo que insinúan esas investigaciones es que los niños consiguen aprender los significados, las conductas y las técnicas de los adultos en el proceso de colaboración. No se desconoce el papel activo que desempeña el niño en ese proceso. Al respecto Amitia y Permuter en Tudge²³ opinan que se debería prestar mucha atención a la participación de los niños para crear tipos de interacción que mejor se ajustan a sus necesidades. Según Tudge, ya se han realizado estudios en torno a la forma en que los niños influyen en los adultos que se encargan de socializarlos. Sin embargo, está implícita la idea de que los adultos cargan la responsabilidad en el proceso de aprendizaje, auxiliando a los niños a que aprendan las soluciones de los problemas aprobadas por los adultos. De esta forma se socializa a los niños conforme a las normas culturales de la sociedad.

No obstante si se presentan circunstancias en que la colaboración con otros conduce al niño a una regresión, cabe la duda de la interpretación de la zona de desarrollo próximo, según la cual, el desarrollo siempre conduce a prácticas más avanzadas. Por tanto se pensaría que según las circunstancias, se puede conducir o bien a un desarrollo o bien a una regresión del pensamiento del niño, dependiendo de las interacciones sociales que mantiene.

²³ Obra citada

Para precisar de manera más concisa lo que es la zona de desarrollo próximo, Vigotsky en Tudge²⁴, sustenta que en cualquier dominio, todo niño tiene un “nivel de desarrollo real” que se puede evaluar examinando su individualidad, y un potencial inmediato de desarrollo dentro de ese dominio. La diferencia entre estos dos niveles, Vigotsky la nombra, “zona de desarrollo próximo” y la define como “la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capacitados”²⁵

Según Tudge, la concepción de Vigotsky también apuntaba a que el proceso a través del cual se socializa al niño, se hace de acuerdo a la cultura dominante. Vigotsky se refería al concepto de “instrumentos psicológicos” para explicar la revolución evolutiva que conduce de los procesos “naturales” a los procesos mentales superiores. Así, el lenguaje, asegura que los significados creados lingüísticamente sean significados compartidos, significados sociales. Las palabras que ya tienen un significado para los miembros maduros de un grupo cultural, pasan a tener el mismo significado para los jóvenes del mismo grupo, a través del proceso de interacción.

Así, en la zona de desarrollo próximo, la colaboración con otra persona, sea adulto o un par más capacitado, conduce a un desarrollo en forma apropiada culturalmente.

²⁴ Obra citada

²⁵ Obra citada, pág. 189.

2.2.3.2 Panorama General acerca de la concepción del Alumno

Acorde con este paradigma, al alumno se le debe de concebir como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Es a través de la participación en los procesos educacionales apoyados en prácticas diversas y procesos sociales, en los que se involucran diferentes agentes y artefactos culturales, que el niño aprendiz logra aculturarse y socializarse (así se convierte en miembro de esa cultura) y al mismo tiempo se concreta y desarrolla su propia personalidad.

Esos saberes o instrumentos están distribuidos en un flujo sociocultural (manuales, libros, programas computacionales, discos compactos, géneros discursivos, sistemas semióticos, etc.) del que forma parte el sujeto que aprende.

Por tanto la interacción social con los otros (en especial los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores, iguales, etc.) posee fundamental importancia para el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etc.) del niño-alumno.

De acuerdo a Wetsch en Hernández Rojas²⁶ menciona que de lo anterior pueden establecerse dos hechos sustanciales: “a) el alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que b) se entremezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de construcción en colaboración con los otros que intervinieron, de una o de otra forma, en ese proceso “.

Los saberes que inicialmente fueron transmitidos, compartidos y, hasta cierto punto, regulados externamente y suministrados por otros, después, gracias a los procesos de

²⁶ Obra citada

internalización, terminan siendo propiedad de los alumnos, y así llegan a ser capaces de hacer uso activo de ellos de manera consciente y voluntaria (autónoma o autorregulada).

Según Rojas la perspectiva vigotskyana considera de mucho valor los procesos de interacción que ocurren entre los alumnos. Resalta en particular que no sólo los adultos pueden promover la creación de ZDP, sino también los iguales o pares “más capacitados” en un determinado dominio de aprendizaje.

De acuerdo a Tudge y Rogoff, en Hernández Rojas²⁷ los estudios sobre interacción entre iguales se han encaminado a dos situaciones: la coconstrucción o actividad conjunta-colaborativa de tareas entre participantes con similares competencias cognitivas, y las tutorías entre uno que sabe más y otro(s) que sabe(n) menos.

Según Coll y Colomina en Hernández Rojas²⁸ algunas cuestiones que se deben tomar en cuenta para mejorar y comprender los contextos de interacción entre iguales. Primero, las actividades en que participan los miembros involucrados terminan siendo una actividad conjunta enriquecida por las aportaciones de cada uno, (sea en parejas o en pequeños grupos). Se recrean zonas de construcción en relación a la comprensión y solución de la tarea, que amplían las posibilidades que no tendrían por sí mismos los sujetos (individualmente). Segundo, el lenguaje, instrumento mediador y posibilitador de las interacciones, posibilita que los miembros presten, soliciten y reciban ayuda, mejoren y reconstruyan la representación cada vez más diferenciada de la tarea o situación acometida conjuntamente, en una relación más simétrica que la que ocurriría entre profesor y alumno. El lenguaje, permite regular la ejecución de los otros e influir en ella, y en la ejecución interna de uno mismo. En

²⁷ Obra citada

²⁸ Obra citada

esa relación más cercana y horizontal creada entre pares, fundando condiciones apropiadas (en las que deberá intervenir el profesor como organizador y promotor externo de las mismas), es posible el uso del lenguaje para influir sobre los demás, o si se emplea el lenguaje de los otros para influir en un mismo, o si se recupera el lenguaje creado colectivamente para influir en el proceso de solución, o si es utilizando el lenguaje propio, desarrollado sobre la marcha en la tarea, para influir en uno mismo.

2..2.3.3 Panorama General acerca de la concepción del Maestro

De acuerdo a Medina en Hernández Rojas²⁹ al profesor se le debe concebir como agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador principal entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Newman y otros, también en Hernández Rojas³⁰ afirman que el docente promueve zonas de construcción a través de actividades conjuntas e interactivas para que el alumno se apropie de los saberes, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

En la enseñanza de algún contenido o saber curricular (conocimientos, habilidades, procesos, actitudes, instrumentos, etc.), la participación del maestro se plantea como una relación asimétrica con los alumnos. Es decir, el docente debe conocer el uso funcional de los saberes e instrumentos culturales, y planear una serie de acciones que, junto con las curriculares institucionales, tendrán por objeto promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en cierta dirección, y la apropiación del uso adecuado de los instrumentos y saberes socioculturales según la interpretación específica de la cultura en que se encuentran insertos. El enseñante sabe hacia dónde deberá dirigir los procesos educativos y tiene claras

²⁹ Obra citada

³⁰ Obra citada

las intenciones educativas, etc.). Al mismo tiempo, percibe las competencias iniciales de los alumnos, para ajustar el sistema de ayudas y apoyos, y así poder ir traspasando, poco a poco el control y el manejo de los contenidos y formas de discurso que quiere que aprendan los alumnos en un sentido determinado. Una vez que se ha logrado construir un sistema de mecanismos de intercambio dialogante apropiado para negociar ideas involucradas en el aprendizaje de los contenidos, el profesor irá cambiando esta postura y empezará a ceder a los alumnos el papel protagónico, en la medida en que se percate de la mejora de la ejecución de estos últimos. El sistema de andamios, creado por el profesor, se reajustará (asumiendo quizás formas menos “directivas”) con la intención de que los alumnos vayan logrando un manejo cada vez más autónomo y autorregulado de los contenidos. Finalmente cuando el profesor se da cuenta de que así ha ocurrido, a través de la aplicación de algunas técnicas evaluativas formales o informales, tira el sistema de andamiaje por considerarlo innecesario.

Concluyendo, el profesor deberá intentar la creación y construcción conjunta de zonas de desarrollo próximo con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de andamiaje flexibles y estratégicos. Señala además que no hay que olvidar, que si bien las zonas estarán orientadas sobre todo a suscitar el cambio cognitivo en cierta dirección (la de las intenciones curriculares), pueden también ser consideradas zonas de construcción conjunta en la medida en que la participación de los alumnos resulte determinante y pueda influir en la estructuración de las actividades; cuando esto sucede, las zonas asumen características no justamente iguales a las previstas; sin embargo, al término, tales actividades deberán ser guiadas y encauzadas por el profesor hacia ciertas situaciones deseadas. Así el docente, con su influencia y en construcción con los alumnos, promueve los procesos de apropiación de los saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente admitidos y valorados que, posiblemente no sucederían en forma espontánea en los alumnos.

sus intenciones educativas. Por su parte el aprendiz tendrá que percatarse de ellas progresivamente a través del diálogo (mecanismos de mediación semiótica apropiados) y de las interacciones y experiencias compartidas con el enseñante.

Al respecto los trabajos de Bruner, Wood y colaboradores, en Hernández Rojas³¹ estudiaron las características de la relación asimétrica entre un experto-enseñante y un novato-aprendiz. En ellos explican cómo llega el novato a conocer o dominar los contenidos propuestos por el enseñante y emplean un concepto metafórico que ha sido asociado a la idea de ZDP de Vigotsky. El concepto es el de andamiaje. En esta idea, el experto-enseñante, crea un sistema de ayudas y apoyos necesarios para promover el traspaso del control sobre el manejo de dichos contenidos por parte del alumno-novato; es decir, el experto-enseñante tiende estratégicamente un conjunto de andamios a través de los cuales el alumno-novato va elaborando las construcciones necesarias para aprender los contenidos. Dicho andamiaje tiene tres características según Baquero en Hernández Rojas³²:

- a) Debe ser ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno participante. Así algunos requerirán apoyos (explicaciones, modelamientos, etc.) más simples, mientras que otros necesitarán apoyos más complejos, dependiendo del nivel de competencia inicial y progresiva que vayan demostrando los sujetos respecto del contenido que va a ser enseñado.
- b) Debe ser transitorio o temporal. Esto quiere decir que en los momentos en que los alumnos ya no requieran el sistema de apoyos o ayudas propuesto por el enseñante para el aprendizaje y dominio de los contenidos, dada su mejora ostensible en el control y el manejo de ellos, deberán retirarse en forma progresiva.
- c) Debe ser explicitado (audible y visible) y tematizable. Esto es, que el alumno tome conciencia de que en la realización y mejora de su aprendizaje ha ocurrido un proceso de ayuda prestada por alguien que sabe más (el enseñante) y que, por tanto, es producto de una situación colaborativa.

La asimetría en las interacciones durante el proceso de andamiaje se marca desde el inicio y durante los primeros momentos del proceso didáctico; fase en la que la actuación del profesor es fundamentalmente “directiva” en el sentido de que es él quien toma la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos (presenta la definición de la tarea, el contenido, va demarcando

³¹ Obra citada

³² Obra citada

CAPITULO III

3. ¿CUÁL ES UNA DE LAS MEJORES MANERAS DE ENSEÑAR DERECHO LABORAL A ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO?

Con la intención de empezar a descifrar cuál es una de las mejores maneras de enseñar Derecho Laboral a estudiantes de la carrera de Administración, es preciso conocer en primer lugar, el perfil del estudiante de la carrera de Administración en el ITQ, para empezar a establecer los criterios que permitan resolver cual es esa mejor manera de enseñar derecho laboral a estudiantes de Administración. En segundo lugar se habrán de retomar algunos conceptos ya tratados en este trabajo, como los conceptos de modelo, de teoría y de práctica, además de los tipos de modelos de enseñanza, tratados en el primer punto de este trabajo, pues seguramente serán útiles en el esclarecimiento acerca de la importancia que tiene el diseñar un modelo teórico-práctico de enseñanza del derecho laboral.

3.1 Perfil del Estudiante de la carrera de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro.

De acuerdo a la Reforma de la Educación Superior Tecnológica¹, los principales rasgos que concretan el perfil del Licenciado en Administración son los siguientes:

- Formular objetivos y estrategias generales y específicos de la organización
- Aplicar sus conocimientos acerca del proceso administrativo en el desarrollo de las funciones de organización, propiciando la excelencia y la calidad.
- Crear, innovar y adaptar la práctica administrativa en la organización.

¹ Obra citada

- Aplicar, adaptar e innovar conceptos, métodos y técnicas administrativas en la organización.
- Analizar, aplicar y adaptar los conocimientos, avances e innovaciones del campo administrativo.
- Adquirir y desarrollar capacidades y habilidades para ejercer estilos de liderazgo acordes con las características organizacionales.
- Utilizar en forma eficiente y eficaz los recursos de una organización.
- Adquirir y ejercitar habilidades para la prevención, manejo y solución de problemas y conflictos organizacionales.
- Analizar, diagnosticar e interpretar la situación de las organizaciones en su medio ambiente.
- Establecer mecanismos de vinculación de la organización con el entorno.
- Integrar, coordinar y dirigir equipos de trabajo interdisciplinarios.
- Establecer sistemas de comunicación adecuados a las necesidades de la organización.
- Aplicar en el desarrollo de sus funciones, las disposiciones legales.
- Tomar decisiones acordes con los objetivos de la organización.
- Realizar estudios de factibilidad que propicien el desarrollo de la organización.
- Manejar paquetes computacionales para optimizar las actividades administrativas.
- Desempeñar diferentes funciones, de acuerdo con los requerimientos de la organización.
- Realizar investigaciones en áreas de su competencia.
- Dominar el idioma inglés.
- Manifestar y fomentar actitudes de compromiso, solidaridad, respeto a la ética profesional y disposición de servicio.

- Propiciar en su medio el ejercicio de habilidades empresariales para la creación y desarrollo de nuevas organizaciones.

Es importante conocer también que el campo de acción del Licenciado en Administración puede presentarse en cualquier organización productiva de bienes y servicios, sea en el sector privado o en el sector público. También será apto para generar y emprender proyectos empresariales propios, o para cooperar en la creación de nuevas organizaciones productivas cuyas iniciativas se generen en su ámbito socioeconómico.

Por otra parte, la forma en que contribuye la asignatura de Derecho Laboral al perfil del egresado de la carrera de Administración², es la siguiente:

- Adecuar las actividades de la empresa a las disposiciones legales vigentes.
- Mantener el equilibrio entre los objetivos organizacionales y el desarrollo integral de sus recursos humanos.
- Habilidad para conciliar conflictos interpersonales y grupales.
- Vincular la empresa con su entorno.

Además, el objetivo general del curso es: Aplicar las normas laborales vigentes en las relaciones individuales y colectivas del trabajo para prevención y solución de problemas laborales.

² Programa vigente de la asignatura de Derecho Laboral.

3.2 Importancia de diseñar un modelo teórico-práctico de Enseñanza del Derecho Laboral

Para explicar la importancia que representa el diseño de un modelo teórico-práctico de enseñanza del Derecho Laboral, se pueden retomar en primer término, los conceptos enunciados al comenzar el presente trabajo, respecto a las nociones de modelo, de teoría y de práctica, además de los tipos de modelos de enseñanza y en segundo término, el objetivo y las hipótesis que se han planteado en el mismo.

En los que se refiere a “Modelo de Enseñanza”, como se menciona en el primer punto, éste, pretende ser una forma de enseñar o mostrar (el docente) un objeto de conocimiento a un sujeto (alumno) con objeto de promover el aprendizaje en el aprendiz, por medio de estrategias basadas en conocimientos didácticos que guíen al docente en el logro del aprendizaje eficaz en el alumno. Aunque, también se señala que el aprendizaje no necesariamente es el correlato de la enseñanza, pues el aprendizaje se observa como un acto mucho muy complejo alrededor del cual existen diversas teorías.

En cuanto a la teoría y a la práctica, una diferencia puntal entre ellas consiste en que la primera se circunscribe a “la explicación y contemplación especulativa de la realidad”, en tanto que la práctica es la “transformación de la realidad” o bien se define como la “aplicación de la teoría a una realidad con el ánimo de transformarla”.

En los modelos del proceso de conocimiento, a diferencia de los modelos de enseñanza, además del sujeto cognoscente y el objeto de conocimiento, se examina el conocimiento como producto del proceso cognoscitivo. Diferencia que implica el seguimiento de tres

concepciones de modelo de conocimiento en los que se vislumbra al sujeto cognoscente, en un primer modelo (concepción mecanicista) como agente pasivo, contemplativo y receptivo, considerado como un reflejo o copia del objeto. En el segundo modelo (idealista y activista), al contrario del primero en el que predomina el objeto en la relación sujeto-objeto; se produce lo contrario: el sujeto cognoscente percibe el objeto de conocimiento como su producción. En contrapartida al modelo mecanicista en el tercer modelo, se atribuye un papel activo al sujeto sometido a su vez a condicionamientos diversos, determinados por la sociedad, que introducen el conocimiento una visión de la realidad transmitida socialmente. Este modelo deja solo en el escenario al sujeto cognoscente y sus productos mentales. Propone una relación cognoscitiva en la que sujeto y objeto sostienen su existencia objetiva y real, a la vez que actúan el uno sobre el otro. Interacción que parte de la práctica social del sujeto que percibe al objeto en y por su actividad. En este sentido, se habla de aculturación del sujeto cognoscente, en tanto que es a la vez producto y productor de la cultura.

Tratando de capitalizar todo lo anterior, se podría decir que posiblemente un modelo de enseñanza en un primer momento, no proporciona una idea completa como la que se desprende de modelo del proceso de conocimiento en cuanto a la definición de enseñanza, la cual sugiere solamente mostrar algo a alguien o bien la idea de Titone: “acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda”. Sin embargo si la idea de modelo de enseñanza [forma de enseñar o mostrar (el docente) un objeto de conocimiento a un sujeto (alumno), con la finalidad de promover el aprendizaje en el aprendiz a través de estrategias basadas en conocimientos didácticos que guíen al docente en el logro del aprendizaje eficaz en el alumno] se une a la idea de teoría y práctica, (y es por esto que en este trabajo se habla de un “modelo teórico práctico” para...) se puede obtener una idea más completa, pues ya estaría implicando que respecto a la teoría se

debería entender como una “explicación y contemplación especulativa de la realidad”, y respecto a la práctica, como la “transformación de la realidad”, por tanto esto sugiere la presencia de elementos complejos en el acto de enseñanza que implican aprendizajes en torno a un objeto de conocimiento, el cual se mostrará al alumno por parte del docente, pero con una intención de por medio que propone la reflexión por parte del profesor en cuanto a su propia práctica docente, lo cual indica que el profesor posea conocimientos acerca de los modelos del proceso de conocimiento y de teorías del aprendizaje, con el propósito de inscribir su práctica docente en alguno de ellos para conformar y dar sentido a su tarea docente.

Para concluir, se podría decir que la importancia de diseñar un modelo teórico-práctico de Enseñanza del Derecho Laboral, plantea un ejemplo de cómo mostrar el objeto de conocimiento por parte del docente al alumno, lo cual conlleva una intención reflexionada y basada en conocimientos teóricos y prácticos acerca del aprendizaje por parte del profesor que conduzca al mejor aprendizaje de los alumnos. El cómo llegar a esa intención reflexionada, se encontrará seguramente en el siguiente punto. Para lograrlo, se pueden revisar las hipótesis planteadas en este trabajo, en las que primeramente se habla de considerar conocimientos claros y actualizados sobre las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del Derecho Laboral en México, así como conocer la estructura conceptual de la enseñanza del Derecho Laboral y la estructura metodológica. En segundo término se establece que este modelo contribuye a mejorar la formación conforme a un perfil profesional propio de la licenciatura en Administración y en tercer lugar que la práctica docente en la materia de Derecho Laboral encuentra mayor sentido y significado cuando es guiada y orientada por un modelo de enseñanza.

CAPITULO IV

4. CONVENIENCIA DE ORIENTAR LA PRÁCTICA DOCENTE DEL DERECHO LABORAL A TRAVÉS DE UN MODELO DE ENSEÑANZA.

En el punto anterior se propuso la necesidad de una actitud reflexiva por parte del docente, acerca de su propia práctica, la cual involucra entre otras cosas, el conocimiento de teorías del aprendizaje, que conduzcan al profesor a una práctica intencionada de su tarea. Enlazado a esa cavilación, en el presente apartado, se intenta plantear la conveniencia de orientar la práctica docente a través de un modelo de enseñanza. Al respecto será necesario, revisar las hipótesis planteadas para este trabajo. En ellas se establece en primer término, la necesidad de considerar conocimientos claros y actualizados sobre las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del Derecho Laboral en México, además de conocer la estructura conceptual de la enseñanza del Derecho Laboral y su estructura metodológica. En segundo lugar, se propone que este modelo contribuye a mejorar la formación conforme a un perfil profesional propio de la licenciatura en Administración y en tercer término que la práctica docente en la materia de Derecho Laboral encuentra mayor sentido y significado cuando es guiada y orientada por un modelo de enseñanza. A través del planteamiento de estas hipótesis, se pretende esclarecer el apartado presente.

4.1 Hipótesis de Trabajo

4.1.1 Conocimientos claros y actualizados, estructura conceptual y estructura metodológica

Desprendido de la primer hipótesis, se puede vislumbrar, la necesidad de ofrecer a los alumnos conocimientos claros; el cómo brindarlos, se puede sustentar a través de los

paradigmas elegidos para este trabajo (el paradigma cognitivo, el psicogenético y el socio-cultural).

Con el propósito de precisar la utilidad de un modelo de enseñanza para orientar la práctica docente del Derecho Laboral es necesario recordar las ideas centrales de los paradigmas enunciados.

Así, en torno al concepto de enseñanza, el contexto cognitivo plantea la necesidad de reflexionar alrededor del aprendizaje significativo. Al respecto, Ausubel¹, esboza el aprendizaje significativo como una relación sustancial, no arbitraria de las ideas que se expongan. Esto quiere decir por una parte que esas ideas se relacionen con lo que el alumno ya sabe y, que forma parte de su orden de conocimientos y por otra parte que es de forma intencionada y no al pie de la letra. Propone así, que el material que se tenga en proceso no sea arbitrario ni confuso para que pueda relacionarse de forma intencionada y sustancial con las ideas pertinentes que se encuentren dentro del dominio de la capacidad humana.

Otro elemento crucial para ofrecer conocimientos claros a los alumnos describe que el material de aprendizaje debe ser significativo lógicamente, lo que quiere decir que si el material muestra suficiente intencionalidad, entonces posee una manera adecuada y casi obvia de relacionarlo de forma no arbitraria.

Se establece también la importancia de una comunicación eficaz en el salón de clase. Al respecto la redundancia puede ser útil para conseguir la comprensión y retención usuales, en

Obra citada

razón de la insuficiente familiaridad con ciertas ideas y las accidentales dispersiones de la atención.

En el paradigma psicogenético, Piaget refiere una actividad constructiva del alumno en relación a los contenidos escolares. Lo que quiere decir que los alumnos elaboren de forma constante hipótesis e interpretaciones y que la actuación del profesor asegure a través de diversos medios y con los recursos educativos necesarios las actividades reestructurativas adecuadas para que los aprendices equiparen dichos “saberes a enseñar”. Esta óptica constructivista supone que proporcionando la información necesaria a los alumnos, éstos avanzarán en la reconstrucción de los contenidos escolares, lo cual llevará al dominio del objeto de conocimiento.

La necesidad de proporcionar a los alumnos conocimientos claros y actualizados es muy importante, pues de otra forma no existirá la posibilidad de entrar en un proceso constructivo o reestructurativo del aprendizaje.

De lo anterior, se puede concluir que el propósito de las ideas de Ausubel y de Piaget están encaminadas a lograr un aprendizaje efectivo. Esto es importante tomarlo en cuenta porque un modelo de enseñanza debe pretender lo mismo. Por consecuencia, debe contar con un sustento teórico, que ayude al profesor a construir él mismo la intencionalidad de la tarea docente.

El tercer paradigma implicado, es el sociocultural; su representante principal Vigotsky refiere en su planteamiento las formas de mediación social en las que interviene primero, el contexto sociocultural en un sentido amplio, y segundo, los artefactos socioculturales que usa

el sujeto cuando conoce el objeto. Desde esta perspectiva el medio sociocultural, desempeña un papel esencial y determinante en el desarrollo del psiquismo del sujeto, aunque esto no quiere decir que reciba pacientemente su influencia, sino que su participación es activa, pues lo reconstruye.

Los instrumentos de naturaleza sociocultural, pueden ser de dos tipos: herramientas y signos. Cada uno orienta de manera diferente la actividad del sujeto. El uso de herramientas produce transformaciones en los objetos. Los signos producen cambios en el sujeto que realiza la actividad.

De aquí se concluye que el sujeto a través de la actividad mediada, en interacción con su contexto sociocultural y participando con otros en prácticas socioculturalmente establecidas, reconstruye el mundo sociocultural en que vive; al mismo tiempo su desarrollo cultural forma paulatinamente las funciones psicológicas superiores y la conciencia.

En este contexto, se evidencia la importancia de proporcionar conocimientos claros y actualizados a los alumnos. En el caso del derecho laboral, se puede hablar de las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del Derecho Laboral en México. Para Vigotsky es fundamental reflexionar acerca de la mediación cultural del sujeto, pues constituye la conexión con su entorno cultural; de no proporcionarse a los alumnos los contenidos curriculares en términos claros y específicos, y aquí es necesario remitirse a la estructura conceptual y metodológica del Derecho Laboral, los saberes y aprendizajes pueden resultar de baja calidad. Esto se traduce en una deformación, de la realidad sociocultural en donde se desenvuelva el alumno.

Se puede concluir entonces, que la conveniencia de orientar la práctica docente del Derecho Laboral a través de un modelo de enseñanza, debe contemplar conocimientos acerca del aprendizaje que propongan formas de llevar a cabo la tarea docente fundamentadas en pensamientos como los contenidos en los paradigmas mencionados en el punto dos.

En este contexto se puede decir que la importancia de prever una estructura conceptual en el campo del derecho laboral, sugiere involucrar conceptos establecidos dentro de esta rama del derecho. Así, a través del manejo de conceptos acordes al derecho laboral, se puede lograr un conocimiento más preciso de la materia. Al respecto es importante recordar la explicación que proporcionan los paradigmas cognitivo y sociocultural, acerca de que la enseñanza de conceptos implica un aprendizaje más complejo. Esto es, con el enunciado de una sola palabra, se articulan una serie de elementos contenidos en esa palabra y que de acuerdo con Ausubel, hablará de un significado. De aquí se concluye que los contenidos curriculares se deben presentar y organizar de tal manera, que los alumnos descubran en ellos un sentido y valor práctico para aprenderlos. Para complementar esta idea, es importante señalar que según Vigotsky corresponderá a un entorno sociocultural, es decir constituirá un instrumento por medio del cual, el alumno podrá transformar su realidad. Esto de acuerdo a Piaget constituye un proceso de construcción o reconstrucción del aprendizaje.

Por su parte la estructura metodológica se refiere a la forma en que se presentarán los contenidos curriculares, lo que implica un análisis por parte del docente acerca del orden lógico en que deberá exponerse a los alumnos cada tema y la organización de los mismos. De la estructura metodológica depende la relacionabilidad de los contenidos curriculares con la estructura cognoscitiva del aprendiz (véanse los ocho aspectos de la lógica interna del material didáctico en el punto 2.1.1)

4.1.2 Un modelo teórico-práctico de enseñanza del Derecho Laboral contribuye a mejorar la formación del estudiante de Administración en el I.T.Q.

La justificación de esta hipótesis se sustenta en lo expresado en el numeral anterior, es decir, a través del conocimiento de teorías del aprendizaje, se abre la posibilidad de provocar la reflexión por parte del docente en torno a su práctica. Tal reflexión pretende crear en el profesor una visión profesional acerca de su propia práctica docente y como consecuencia una experiencia educativa intencionada, basada en conocimientos pedagógicos que respondan a la problemática que en el aula cualquier profesor enfrenta.

4.1.3 Mayor sentido y significado en la materia de Derecho Laboral

Se afirma que la asignatura de Derecho Laboral encuentra mayor sentido y significado cuando es guiada y orientada a través de un modelo de enseñanza. Por la misma razón, el modelo, se apoyará en teorías del aprendizaje, con el propósito de sugerir una visión responsable de la tarea docente, encaminada al logro de maneras más efectivas de aprendizaje.

4.2 Actividades de aprendizaje en la Enseñanza del Derecho Laboral

En este rubro se pretende efectuar una revisión de las actividades de aprendizaje que de acuerdo al Programa de la asignatura de Derecho Laboral del Instituto Tecnológico de Querétaro, debe seguir el profesor que imparte dicha asignatura. Esta exploración pretende

establecer una relación entre la forma en que se abordan las actividades de aprendizaje propuestas en el programa y la conveniencia de emprender la práctica de tales actividades de aprendizaje, fundamentado en las teorías del aprendizaje propuestas en el punto dos de este trabajo.

El planteamiento anterior exige retomar algunas de las propuestas de Ausubel, Piaget y Vigotsky, con la intención de estructurar aprendizajes basados en esas corrientes de pensamiento. Así, de acuerdo a Ausubel se hablará de aprendizaje significativo; acorde a las ideas de Piaget, de reconstrucción del conocimiento, y si se consideran las ideas de Vigotsky de la necesidad de tomar en cuenta el contexto sociocultural.

Sin embargo, relacionar tales actividades de aprendizaje conduce forzosamente a mencionar las concepciones que sobre el aprendizaje sostienen cada uno de los autores señalados, además de las estrategias de enseñanza que se proponen en los paradigmas que representan. El propósito de esto es vincular estas corrientes de pensamiento a las actividades de aprendizaje que se proponen en el programa de la asignatura de derecho laboral y entrar más adelante al análisis de la propia práctica docente de la asignatura, es decir la forma en que se ha llevado a cabo dicha práctica docente hasta la fecha y descubrir las formas en que se puede modificar con la intención de lograr un mejor desempeño profesional. La cuestión entonces es contar con un sustento básico en torno a las teorías del aprendizaje tratadas en este trabajo. En concreto, se pretende relacionar las actividades de aprendizaje desde un punto de vista constructivista (según propuesta de Ausubel y Piaget principalmente) y posiblemente tratar de incursionar en las ideas de Vigotzky con su concepto de zona de desarrollo próximo, con la enseñanza del derecho laboral.

Con base en lo anterior se propone a continuación aproximarse primero al concepto de aprendizaje en los paradigmas cognitivo, psicogenético y sociocultural, después al conocimiento de estrategias de enseñanza en los mismos paradigmas, para finalmente adentrarse en las actividades de aprendizaje del programa de la asignatura.

4.2.1 Concepción de aprendizaje en el paradigma cognitivo

Así, repasando a Hernández Rojas², en donde menciona la concepción de aprendizaje del paradigma cognitivo, según Ausubel³ para que se presente el aprendizaje significativo, sea por recepción o por descubrimiento, deben concurrir varias condiciones:

- a) Que el material que se va aprender (por extensión, secuencia instruccional oral o escrita, como una lectura, la clase, la explicación de la lección) goce de significatividad lógica o potencial (el arreglo de la información no debe ser azaroso, ni falto de coherencia o significado).
- b) Que entre el material de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos exista una distancia óptima, para que le encuentren sentido (significatividad psicológica).
- c) Que exista disponibilidad, intención y esfuerzo para aprender por parte del alumno.

Estas tres condiciones suponen que la información se puede adquirir de manera sustancial (lo esencial) y no arbitrariamente. Esto quiere decir que el aprendiz podrá relacionar

² Obra citada

³ En Hernández Rojas, obra citada

semánticamente el material de aprendizaje a su conocimiento previo y aprenderlo con comprensión atribuyéndole significado y sentido personales.

Desde este punto de vista, la sugerencia es que el docente promueva situaciones didácticas que propicien el aprendizaje significativo en sus alumnos.

Ausubel en Hernández Rojas⁴ piensa que el aprendizaje significativo por recepción es el de más valor, incluido el aprendizaje por descubrimiento significativo en razón de que los estudiantes no pueden estar “descubriendo” inagotablemente conocimientos, principalmente los que se enseñan en los currículos y que representan una gran complejidad conceptual y también porque conlleva un costo didáctico mayor. Es preferible entonces, el aprendizaje significativo por recepción debido a que en gran parte la información que aprendemos se expresa en el lenguaje oral o escrito; el maestro o el diseñador de materiales curriculares debe exponerla o prepararla adecuadamente.

Aquí es importante señalar que se debe considerar que dos de los principales problemas que han mitificado al aprendizaje por recepción consisten en que:

- a) La información que proporciona el profesor o la que contienen los materiales curriculares tiende a ser aprendida (en muchas ocasiones es consecuencia de las formas de evaluación que acostumbra utilizar el profesor) de manera memorística o repetitiva, sin sustraer lo sustancial de la información y sin relacionarlo con el conocimiento previo.

⁴ Obra citada

- b) Las actividades instruccionales que promueve el profesor o el diseñador de textos instruccionales no son convenientes para propiciar la asimilación cognitiva necesaria.

Respecto a la aplicación del aprendizaje significativo se recomienda en los niveles de educación media y superior, no en los niveles de educación elemental en los que los alumnos carecen de habilidades de razonamiento abstracto (basados en el lenguaje), en este nivel más bien se debe recurrir al aprendizaje por descubrimiento.

4.2.2 Concepción de aprendizaje en el paradigma psicogenético

De acuerdo a Moreno en Hernández Rojas⁵, desde el punto de vista del paradigma psicogenético, el aprendizaje se concibe en una doble postura: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto (aprendizaje de datos y de informaciones puntuales: aprendizaje propiamente dicho). Los seguidores de Piaget afirman que al plantear el pensamiento constructivista se ha exagerado al suponer que se trata de una relación unidireccional en defensa del desarrollo general, y que concede un papel secundario al aprendizaje; sus argumentos se basan en el resultado de los trabajos realizados desde finales de los años cincuenta hasta los setenta y reconocen que el paradigma crea un vínculo de influencia recíproca entre ambos, aunque en verdad, confiere un lugar especial al desarrollo.

Esto es, el desarrollo cognitivo que alcance un sujeto predetermina lo que podrá ser aprendido (la lectura de la experiencia está determinada por los esquemas y estructuras que

⁵ Obra citada, pag. 199.

posee el sujeto), y el aprendizaje propiamente dicho puede favorecer el logro de avances en el ritmo normal del primero.

4.2.3 Concepción de aprendizaje en el paradigma sociocultural

En el contexto del paradigma sociocultural la concepción del aprendizaje, según Hernández Rojas tres aspectos se interrelacionan: desarrollo y aprendizaje, el aprendizaje como un concepto de carácter fundamentalmente social e interactivo, y la relación de este concepto y el de ZDP.

Así menciona que Vigotsky criticó los enfoques que en su planteamiento sobre la relación entre los procesos de desarrollo y el aprendizaje, proponían una solución reduccionista en la que privilegiaban uno u otro. En este sentido, señaló a finales de los años veinte y principios de los treinta que podían equipararse dos planteamientos: a) los que consideraban el desarrollo o los procesos madurativos como conceptos determinantes en la relación con el aprendizaje, de forma que este último simplemente iría por detrás de los logros conseguidos por la propia dinámica del primero (este enfoque refleja que el aprendizaje no influye decisivamente ni es un proceso externo a la dinámica de los procesos de desarrollo espontáneos que son los que sí cuentan); frente a b) los que proponían que el desarrollo debía contemplarse como la simple acumulación de aprendizajes de respuestas específicas y proponían una identidad entre ambos, de forma que el nivel de desarrollo dependía de la cantidad de repertorios de actividades aprendidas.

Para Vigotsky cualquiera de los ejemplos anteriores de reduccionismo crean un error grave de aproximación. En general se puede decir que aprendizaje y desarrollo establecen una relación indisociable de influencia recíproca desde el momento del nacimiento del niño; esto es, en los contextos extraescolares y escolares.

Es decir, aprendizaje y desarrollo forman una unidad. Como señala Palacios en Hernández Rojas⁶, lo que se puede aprender está en íntima relación con el nivel de desarrollo del niño; también el aprendizaje influye en los procesos de desarrollo y principalmente en circunstancias en que se ha logrado cierto grado de desarrollo potencial. Como dice Pozo en Hernández Rojas⁷, no hay aprendizaje sin un nivel de desarrollo previo y tampoco hay desarrollo sin aprendizaje.

Vigotsky en Hernández Rojas⁸, empleó una expresión, en la que alude a alguien que aprende, pero al mismo tiempo a alguien que enseña y cita lo siguiente: “Por ello los animales son incapaces de aprender en el sentido humano del término; el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean”.

Del enunciado anterior se pueden deducir dos aspectos centrales: a) el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje con otros (que son los que saben más y enseñan) y b) el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive. Según Rogoff en Hernández Rojas⁹ señala que en este paradigma sociocultural la unidad de análisis cambia para el estudio del aprendizaje, es decir, las situaciones de aprendizaje se acomodan en una práctica o en un contexto particular, en el que se presentan procesos de interacción con otros más capacitados

⁶ Obra citada

⁷ Obra citada

⁸ Obra citada

⁹ Obra citada

que proveen la ayuda y asistencia. En la mayoría de los paradigmas y teorías el sujeto se ponía como un ente que aprende por sus propios medios, aislado de la influencia de otros y de las prácticas socioculturales.

Según Vigotsky en Hernández Rojas, el aprendizaje antecede al desarrollo y contribuye de forma definitiva a potenciarlo. Es importante señalar que en este paradigma se pone un énfasis exclusivo en lo externo (sociocultural).

Esto sólo se produce a través de la creación deliberada de zonas de desarrollo próximo, por parte del profesor, como parte central del acto de enseñanza-aprendizaje. Para precisar las relaciones entre aprendizaje y desarrollo, a favor del primero: el desarrollo va a remolque del aprendizaje. El aprendizaje actúa como elemento potenciador de ciertos elementos y procesos en el desarrollo, que están en vías de desarrollo que no han terminado de madurar, y que sólo se manifiestan gracias a la actividad que se realiza con otro que, estratégicamente, conduce el acto a través de un sistema de andamios o ayudas (“tendiendo puentes”, creando estructuras de significados compartidos y por ende intersubjetivos); estas actividades realizadas poco a poco, gracias a la intervención de los demás serán internalizadas, formarán parte del desarrollo real del niño, y se destaparán sin problemas cuando él actúe aisladamente.

De acuerdo a lo anterior, se debe entender que las experiencias apropiadas de aprendizaje deben centrarse no en los productos acabados del desarrollo (nivel de desarrollo real), como lo podría afirmar cualquier autor que se suscribiera al primer planteamiento de los dos descritos, sino fundamentalmente, en los procesos en desarrollo que aún no acaban de consolidarse (nivel de desarrollo potencial), pero que están en vías de hacerlo. En síntesis la

instrucción escolar debería preocuparse menos por las conductas o conocimientos “fossilizados” y más por los que están en proceso de cambio.

4.2.4 Estrategias de Enseñanza en el paradigma cognitivo

Según Díaz Barriga y Shuell en Hernández Rojas, las estrategias de enseñanza o instruccionales se han definido como procedimientos o recursos que el docente o diseñador de materiales educativos puede utilizar para el logro de aprendizajes significativos en los alumnos.

Tales estrategias instruccionales pueden utilizarse antes, durante o después de un ciclo instruccional determinado. Así las estrategias que se utilizan antes se pueden llamar estrategias preinstruccionales, las que se utilizan durante la situación instruccional se llamarían coinstruccionales y las postinstruccionales son las que se utilizan cuando la instrucción ha finalizado.

Entre las estrategias que procuran generar conocimientos previos en los alumnos, están las que se calculan para esclarecer las intenciones educativas que tiene el profesor pensadas lograr al término del ciclo escolar.

Activar el conocimiento previo puede ser útil al profesor en dos sentidos: conocer lo que saben sus alumnos y utilizar ese conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes.

Plantear de manera clara las intenciones educativas a los alumnos, propicia el desarrollo de expectativas apropiadas sobre el curso y a encontrar sentido o valor funcional a los aprendizajes incluidos en el mismo.

Algunos ejemplos de este tipo de estrategias son:

- Los preinterrogantes: son cuestionamientos elaborados que utiliza el profesor para activar esquemas convenientes relacionados al contenido nuevo por aprender (clase, texto).
- La actividad generadora de información previa: es un recurso que puede utilizar el profesor para lograr que los alumnos expongan sus ideas en relación con la información por aprender (por vía oral o escrita); individualmente o por discusión previa en pequeños grupos); el profesor aprovecha una pregunta, un comentario o una ilustración con toda intención.
- Los objetivos: son enunciados que formulan la intención educativa que tiene el profesor respecto de los logros de sus alumnos al término del ciclo; es conveniente que los estudiantes conozcan los objetivos para que funcionen como estrategias de instrucción.

Las estrategias coinstruccionales, sirven para orientar la atención de los alumnos y consisten en tácticas que el profesor o el diseñador utilizar para centrar la atención de los aprendices durante una sesión, discurso o texto. Se proponen como coinstruccionales porque se pueden aplicar continuamente para revelar a los alumnos en qué puntos, conceptos o ideas deben

colocar sus procesos de atención, de codificación y de aprendizaje. Estrategias de este tipo agrupan a las siguientes:

Las preguntas insertadas: son interrogantes que se intercalan en la presentación del contenido que se va a aprender. Se pueden presentar antes o después de tratar algún tema, idea importante, o bien de una explicación o actividad de aprendizaje de relevancia. Si se presentan antes, pueden inducir en los alumnos un procesamiento intencional del contenido o idea por aprender (proporciona claves o pistas); cuando se plantean después pueden inducir un aprendizaje incidental. Lo recomendable es que se elaboren pidiendo al alumno una respuesta de procesamiento profundo y no de repetición simple de la información.

Uso de pistas o claves (tipográficas o discursivas): son señalamientos explícitos que el diseñador introduce en el texto para recalcar la información relevante, o que el profesor utilizar para auxiliar al alumno a que encuentre sentido de su discurso y reconozca así información importante. Como ejemplos de pistas tipográficas son los subrayados, el uso de tipos diferentes de letras, los encabezados, las notas al margen y las sugerencias de actividades en el texto. Las pistas discursivas pueden ser las modulaciones de voz, los comentarios y las aclaraciones que orienten a los alumnos en el discurso, en la presentación de un esquema del discurso o explicación, las anotaciones en el pizarrón o en rotafolios sobre aspectos importantes de la clase.

Como estrategias postinstruccionales se proponen las estrategias para organizar la información nueva. Estas permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva que se va a aprender al representarla en forma gráfica o escrita. En ellas se puede incluir las estrategias de representación espacial (mapas o redes semánticas) y los resúmenes.

- De acuerdo a Novak y Gowin en Hernández Rojas, los mapas conceptuales y redes semánticas son representaciones gráficas de porciones de información o conocimiento por aprender, tocante a un contenido curricular, una lección o un curso. Se puede recurrir a ellos antes, durante o después de la instrucción, según el interés del profesor. Si se utilizan como estrategias preinstruccionales, pueden fungir como marco elaborativo y ser retomado constantemente en las explicaciones o discusiones guiadas por el docente. Como estrategias coinstruccionales pueden asistir para esclarecer al alumno el grado de avance de los conceptos estudiados por el profesor o aprendidos por él (negociación de significados). Como estrategias postinstruccionales la información conceptual se puede presentar de forma visual, rápida y resumida.
- Los resúmenes contienen la información principal del contenido que se espera aprender en una lección o en un texto, de forma sintética y organizada. Pueden ser escritos en prosa o enunciados en listas de puntos o ideas principales; pueden presentarse durante el curso, lección o texto (como recapitulaciones que se van integrando de manera acumulada), o al término de éstos.

Dentro de la clasificación de estrategias instruccionales es importante señalar también las “estrategias de elaboración o de enlace entre los conocimientos previos y la nueva información por aprender”. Estas aseguran una vinculación mejor entre los conocimientos que posee el alumno y la nueva información. Entre ellas están:

- Organizadores previos: se entienden como puentes cognitivos de tipo inclusivo que protegen la distancia y proporcionan un contexto elaborativo entre el material nuevo

y los conocimientos previos de los alumnos. Pueden ser de tipo comparativo y expositivo. Los de tipo comparativo se pueden construir cuando se sabe que el conocimiento previo que poseen los alumnos está muy relacionado (por su forma o contenido) con la nueva información que se va a aprender; el organizador sirve para establecer una comparación explícita. Los organizadores expositivos se utilizan en situaciones donde la información previa no es tan conocida para el alumno, por lo que se incluye como parte del organizador. Los organizadores previos se aconsejan como estrategias preinstruccionales.

- **Analogías:** estas estrategias establecen relaciones de semejanza entre conocimientos de bajo nivel de abstracción de carácter familiar para el aprendiz (llamados “vehículos”) con un contenido nuevo por aprender (llamado “tópico”); este último con frecuencia posee un nivel mayor de abstracción conceptual. Las analogías se pueden emplear como estrategia coinstruccional para emprender los contenidos de aprendizaje.

Los tipos de estrategias de enseñanza trazadas se pueden usar simultáneamente o hacerse algunas combinaciones a discernimiento del profesor. Su uso depende también del contenido de aprendizaje, de las tareas que realizan los alumnos y de las actividades didácticas realizadas.

De acuerdo a la teoría de la elaboración de Reigeluth y Merrill en Hernández Rojas¹⁰, entre las observaciones más importantes para la organización de la información, en su sentido instruccional y curricular, pueden indicarse las siguientes:

¹⁰ Obra citada

- a) La presentación previa de las ideas inclusivas de nivel mayor antes de presentar los conocimientos de menor nivel de abstracción.
- b) Empleo de definiciones conceptuales y un discurso claro y explícito en la enseñanza de los conocimientos factual y conceptual.
- c) Los esfuerzos reflexionados por el logro de la integración entre la información que se va a aprender y los conocimientos previos.
- d) Evaluación de aprendizajes significativos por medio de estrategias distintas de las que exigen aprendizaje memorísticos (véanse Díaz Barriga y García Madruga)¹¹

4.2.5 Estrategias de enseñanza en el paradigma psicogenético

Dentro de este paradigma Hernández Rojas fundamentado en Lerner menciona algunas estrategias de enseñanza que delimitan la particular concepción de la enseñanza psicogenética. Tales estrategias se mencionan a continuación:

- a) Se consideran importantes y necesarias las actividades de enseñanza que promueven la mejora de las interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos escolares.

Dicha idea se piensa como la parte medular de un planteamiento didáctico general de corte psicogenético constructivista. Las estrategias, las actividades y los procedimientos de enseñanza, deberán encaminarse a facilitar las actividades progresivas de reconstrucción del “saber a enseñar”.

¹¹ Citados por Hernández Rojas.

- b) En la enseñanza deberán plantearse, situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de dichos contenidos.

Esta afirmación se refiere a propiciar, por medio de problemas o situaciones desafiantes, el uso y la movilización de las competencias cognitivas (esquemas, hipótesis, actividad autoestructurante) de los alumnos para promover interpretaciones cada vez más ricas en amplitud y profundidad, de los diferentes contenidos escolares. Se trata de plantear interrogantes a los alumnos o de inducirlos a que ellos mismos se las planteen. Al respecto Hernández Rojas propone un punto de reflexión Bachelard en Hernández Rojas¹² decía: “todo conocimiento siempre es una respuesta a una interrogante”). Esto según Lerner en Hernández Rojas¹³ tiene una doble intención: primero que los problemas sugeridos adquieran sentido para los alumnos y al mismo tiempo, vayan un poco más allá de los esquemas o interpretaciones que ya tienen; segundo, que se expongan de manera abierta, de forma que los alumnos puedan decidir y construir creativamente vías diferentes pero que se vinculen a la solución esperada. Según Kamii y DeVries en Hernández Rojas¹⁴ Igual de valioso es que se proporcione a los alumnos la oportunidad de plantearse preguntas de interés sobre una determinada disciplina o terreno de la realidad, para que experimenten sus propias hipótesis, explicaciones, propuestas de aproximación metodológica.

Respecto al primer argumento Coll y Martí en Hernández Rojas, invocan la llamada estrategia del desajuste óptimo, que consiste en la interacción entre los contenidos, las estructuras cognitivas y los mecanismos de equilibración del alumno. Las tareas o problemas

¹² Obra citada

¹³ Obra citada

¹⁴ Obra citada

que se muestren a los alumnos deberán poseer una distancia cognitiva apropiada para “disparar” una actividad asimiladora significativa que estimule en ellos un desequilibrio cognitivo óptimo, el cual, gracias a la actividad reconstructiva, deberá ser subsanado convenientemente.

Plantear apropiadamente la “distancia cognitiva” entre el problema y la capacidad cognitiva del alumno consiste en observar que tan “cercana” o “lejana” queda a de las capacidades cognitivas de comprensión del alumno. Una tarea demasiado cercana, como las que dictan las estructuras, puede no provocar ningún desequilibrio cognitivo y, como consecuencia no movilizar los procesos de reequilibración y reconstrucción; igual una actividad demasiado alejada puede no producir ningún desajuste cognitivo o estimular uno demasiado fuerte que deje al alumno en una circunstancia de total incompreensión. Lo anterior implica el conocimiento del profesor para sugerir las tareas y experiencias didácticas, que promuevan un desajuste óptimo, lo que requiere a su vez que conozca mínimamente en que “momento cognitivo” se encuentran los alumnos, además de estar al tanto de la psicogénesis de los contenidos. El conocimiento adecuado de la psicogénesis de los contenidos y de cómo se estructuran éstos en el dominio particular de conocimiento (además de su forma de organización en el plan pedagógico) puede establecer un armazón valioso para el profesor. En específico, el saber acerca de cuáles son los diferentes momentos de construcción progresiva por los que caminan los estudiantes antes de lograr una interpretación aceptada socialmente, se trata de plantear problemas estratégicos que posean un sustrato conceptual, de forma que estimulen desajustes óptimos y alienten a los alumnos a elaborar nuevas y más ricas interpretaciones.

- c) Deben promoverse las situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista en torno a los problemas y situaciones desafiantes planteados.

Respecto de este punto se trata de dar la debida importancia al intercambio de puntos de vista entre iguales, o incluso con un adulto (sin que anteponga su figura de autoridad), para promover conflictos sociocognitivos estructurantes de ciertas nociones operatorias, y para la solución de problemas y del aprendizaje de determinados contenidos escolares. Algunas implicaciones de estos trabajos son las siguientes:

- Se recomienda que el profesor propicie una atmósfera de respeto, durante la situación didáctica, que se pueda opinar con libertad sobre contenidos o ideas sugeridos por el profesor y/o los alumnos. De acuerdo a Lerner en Hernández Rojas¹⁵ es primordial que el docente “no convalide de entrada lo correcto”, en razón de que los alumnos utilizan constantemente como referente lo que el profesor acepta o rechaza, y esto perjudica la calidad de sus participaciones y argumentaciones.
- Proponer actividades concretas de trabajo cooperativo, de discusión y reflexión, vinculadas con los problemas que originen actividades de reconstrucción de los contenidos. Se aconseja formar pequeños grupos (incluso parejas), heterogéneos (cognitivamente) en su constitución, cuyos miembros puedan rotar constantemente de uno a otro grupo, y supervisados, orientados y asistidos en todo momento por el docente. Las actividades en grupos pequeños son mejores si el docente sabe por qué y para qué las utiliza; una actividad en pequeños grupos por sí misma no garantiza los aprendizajes y los productos esperados.

¹⁵ Obra citada

- d) En la enseñanza se deben orientar los procesos de reconstrucción que realizan los alumnos sobre los contenidos escolares. Se deberá aportar a los alumnos toda la información necesaria, siempre y cuando sirva al progreso de su actividad reconstructiva.

Para esta labor se sugiere que en determinados momentos, el profesor retome su papel de informante, por ejemplo, cuando espontáneamente los procesos y las discusiones no prosperen entre los compañeros, enfrenten resultados confusos o avancen en una dirección no esperada.

Díaz Barriga y Lawson en Hernández Rojas¹⁶, proponen la idea de enseñanza configurada en ciclos compuestos de varias fases o momentos educativos. Un primer momento consistiría en dar oportunidad a los alumnos a desarrollar actividades de descubrimiento y discusión libremente, en interacción con los objetos y problemas referidos a los contenidos escolares de acuerdo a sus propios medios y abiertas conceptualizaciones. En un segundo momento y agotada la fase anterior, el docente introduciría una fase nueva de formalización o de confrontación de los alumnos con un saber más institucionalizado, proporcionado por él mismo. En concreto se trata de que los alumnos procedan en primera instancia con sus recursos propios e intereses para acercarse a los contenidos que se intentan enseñar; de manera que lleguen a cierta comprensión o que se formen un bagaje nocional, y a partir de ese momento introducir los conceptos y explicaciones formales con el propósito de demostrar su potencialidad y eficacia científica y formal.

¹⁶ Obra citada

Conviene que en la mayor parte de las mediaciones didácticas, el profesor intervenga examinando, interrogando y explorando las opiniones de los alumnos. Tal actividad tiene el propósito de que los alumnos progresen en sus hipótesis e interpretaciones. Preguntar, cuestionar, contraargumentar, inducir, sistematizar, son acciones tan valiosas como informar. Para finalizar, podrá sugerir y proponer modos de trabajo adecuadas según la clase de contenido, momento de construcción o forma de participación, que no puedan desplegar los alumnos por sí mismos, con la finalidad de erigir situaciones más propicias para el desarrollo de reconstrucciones mas apropiadas del “saber a enseñar”.

4.2.6 Estrategias de enseñanza en el paradigma sociocultural

Según Gillmore y Tharp en Hernández Rojas¹⁷ las estrategias que los vigotskyanos y neovigotskyanos proponen se basan en la creación de ZDP con los alumnos, para algunos dominios y actividades de conocimiento. En este paradigma se presume que el profesor sea un agente experto facultado para mediar la situación de encuentro entre el alumno y los contenidos socioculturales que poseen los currículos escolares. Para lograrlo, el profesor debe construir un contexto de aprendizaje en unión con los alumnos para aproximar determinado conocimiento, y emplear procedimientos instruccionales óptimos que faciliten el convenio de las zonas.

Las ZDP se deben caracterizar siempre por la interacción entre maestro-alumno y el interés del profesor de llevar al educando de los niveles inferiores de la zona a los superiores, apoyando al alumno a través de situaciones de estructuración de andamiaje, y guiándolo con

¹⁷ Obra citada.

una sensibilidad muy fina (y una evaluación formativa constante), para evaluar los niveles de desempeño alcanzados gradualmente por los alumnos. Esto significa ceder la responsabilidad y el control en el desempeño de la tarea o del contenido por aprender. De esta forma el alumno logrará desarrollar o entender por sí mismo lo que en un principio no era capaz de realizar o entender por sí solo, pero en cambio sí lo podía realizar con la ayuda del maestro (actividad exorregulada).

Hernández Rojas fundamentado en Onrubia señala algunos criterios de intervención para que la ayuda asistida suministrada en la construcción conjunta de ZDP desemboque, realmente en aprendizajes significativos en los alumnos. Los siguientes son algunos de esos criterios:

1. Que las actividades que efectúan los alumnos se inserten en un contexto y en objetivos más amplios en los que éstas tomen sentido. El profesor debe procurar definir a los alumnos ese contexto global, y señalar la intencionalidad y la dirección que subsiguientemente tomará la situación educativa. De esta forma las actividades y actuaciones que realicen los alumnos tendrán para ellos mismos, un significado y un sentido particulares.
2. Promover que los alumnos participen y se involucren en las diversas actividades y tareas. La intervención activa de los miembros menos capaces es una característica fundamental de la ZDP; aun en los momentos iniciales de los episodios educativos, cuando muchos aprendices tienen dificultades serias para realizar incluso las actividades más simples, el profesor debe buscar que participen observando críticamente, actuando y dialogando.
3. Efectuar ajustes permanentes en la asistencia didáctica, en el desarrollo de las actividades o aun en la programación más amplia (temas, unidades); es necesario

partir de la observación del nivel de actuación que vayan demostrando los alumnos en el manejo de las tareas o contenidos que van a aprender. Tales ajustes exigen un “sistema de evaluación formativa” (éste se puede basar en la aplicación de técnicas informales como la observación de las actividades y del nivel de las verbalizaciones, el planteamiento de preguntas, cierto grado de sensibilidad) que permita crear un seguimiento de las actividades de los alumnos desde que comienzan a participar en la ZDP. Se trata de que se concilie la planeación didáctica previa (la cual es un ajuste didáctico en sí misma) con la realización de actividades evaluativas y de aplicación de los ajustes didácticos durante la acción de enseñanza, si el propósito es fomentar en los alumnos un mejoramiento en la apropiación de las tareas de aprendizaje.

4. Utilizar un lenguaje explícito y diáfano con la intención de impulsar la situación necesaria de intersubjetividad (entre enseñante y aprendices) y la negociación de significados que se quieran lograr, y soslayar las rupturas e incomprensiones en la enseñanza. De acuerdo a Coll et al en Hernández Rojas¹⁸ se trata de construir un marco interpretativo común, basada en lo que dicen y hacen profesores y alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero orientada por el docente, que sabe más y que sabe hacia dónde debe ir la acción educativa.
5. Instaurar permanentemente relaciones explícitas entre lo que los alumnos ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje. De acuerdo a Rogoff en Hernández Rojas¹⁹ en el proceso de participación guiada se tienden puentes entre lo que los docentes saben (o van sabiendo) que los alumnos ya saben y lo que los docentes saben que les hace falta saber a aquellos (los nuevos contenidos

¹⁸ Obra citada

¹⁹ Obra citada

de aprendizaje). Esto significa que el docente parte de la perspectiva del alumno (muchas ocasiones adapta su punto de vista, su lenguaje, modifica sus explicaciones), para que después el estudiante redefina la tarea desde el punto de vista que pretende el enseñante, con la finalidad de construir un cimiento de intersubjetividad que permita fomentar la construcción y el avance en la zona. Usar los conocimientos previos es fundamental para construir el contexto intermental y el marco de referencia-común sobre el que poco a poco se pueden ir creando nuevos significados compartidos. Es importante observar que lo que se va compartiendo sobre la marcha, se convierte más adelante en conocimientos y experiencias previas compartidas (entre profesor y alumnos). En este sentido, los conocimientos previos que reconoce el profesor puede utilizarlos constantemente para impulsar lo que Edwards y Mercer en Hernández Rojas²⁰ nombran “la continuidad del contexto intermental construido”, y de esta forma se puede seguir negociando y compartiendo nuevos significados en el proceso educativo hasta que éste finalice.

6. De acuerdo a Díaz et al en Hernández Rojas²¹ se debe impulsar como última finalidad el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos. Este es el punto medular al que debe encaminarse la enseñanza basada en la construcción de ZDP. Idea que concibe Vigotsky tocante a la internalización del uso de los artefactos culturales (intrapicológico), promovida con la ayuda del miembro más capaz de la cultura (interpsicológico). Igual la idea bruneriana de andamiaje que propone que los andamios y ayudas prestadas por los profesores para transmitir los contenidos deberán encausarse a fomentar la “internalización de la ayuda”; es decir, la intención es que al término de la situación sea el mismo alumno

²⁰ Obra citada

²¹ Obra citada

quien logre hacer un uso autorregulado de tales contenidos, de forma que el andamiaje externo (el cual ha venido modificándose y ajustándose) tenga que retirarse y considerarse innecesario.

7. Para finalizar, la interacción entre alumnos es otro recurso esencial para crear ZDP. Esto tiene su fundamento en la posibilidad de que sean los pares más capaces quienes puedan participar para promover zonas de construcción. En este sentido, A. Brown y sus asociados en Hernández Rojas²² propone la enseñanza recíproca. Ésta plantea la creación de situaciones de andamiaje entre el guía-experto y el alumno, y situaciones cooperativas con otros compañeros; lo que permite que se desarrollen zonas de desarrollo próximo en los alumnos, en razón de que éstos se involucran rápidamente en actividades con sentido (lectura de comprensión y composición escrita) que por su propia iniciativa son incapaces de hacer. Se trata de formar grupos pequeños de alumnos (con el propósito de que haya diferencias de competencia académica o cognitiva entre ellos) y que el guía participe junto con ellos (maestro) en el dominio que va a ser enseñado. Por ejemplo, en la enseñanza de comprensión de textos se planean actividades, en las que se explica a los alumnos las habilidades de lectura que van a aprender, y la forma en que se aplican eficientemente. El guía debe actuar como tutor y modelo y promueve la participación de todos los miembros del grupo por turnos, permitiendo y fomentando simultáneamente todo tipo de interacciones y comentarios abiertos de los miembros. El guía trata de “enseñar” (no se trata de enseñanza directa en estricto sentido, más bien induce y modela en función de las competencias que vayan manifestando los alumnos), por ejemplo, clarificar, resumir o hacer preguntas de interés sobre el texto leído en común. Además intenta precisar la forma correcta en que se realizan las

²² Obra citada

habilidades (gracias a las propias intervenciones de los miembros) y suministra retroalimentación acerca de las ejecuciones y progresos de los alumnos. Los alumnos proponen, ejercitan y practican las habilidades que se pretende enseñar, y exponen frente al grupo sus elaboraciones. Se recomienda un tono de dialogo común en las acciones del maestro con los alumnos del grupo pequeño. Además el maestro debe permitir que uno de los alumnos funja como guía y, así sucesivamente, provoca que todos participen y procura que se retroalimenten ellos mismos. Al final, el profesor trabaja como un “observador empático” de los alumnos, en razón de que se supone que los alumnos han logrado la competencia suficiente al internalizar las habilidades enseñadas en un contexto dialógico, en que se concibe la lectura como un actividad con sentido.

4.2.7 Actividades de Aprendizaje en el Programa de la Asignatura de Derecho Laboral en el ITQ.

Se puede decir que aunque las teorías de los autores mencionados, son independientes, es indudable que muestran importantes puntos de encuentro. Por tal motivo, se pretende llegar a esas concurrencias ideológicas con la intención de integrar las ideas de dichos autores a los objetivos planteados en las actividades de aprendizaje con el propósito de buscar una mejor práctica docente.

Es necesario recordar que el concepto de aprendizaje, supone una serie de interacciones entre el sujeto y los objetos (concretos o virtuales, personas o cosas), que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto, y de alguna manera, a los objetos mismos.

Tal interacción conlleva una modificación o transformación en las pautas de conducta, no se presenta de manera aislada. Factores como el medio ambiente, la cultura, la actitud mental, y el tipo de objeto de conocimiento, son inevitables. Dichos factores son tomados en cuenta por las teorías antes señaladas.

Para emprender la exploración de cada una de las unidades de aprendizaje del programa de derecho laboral es necesario enunciar el “objetivo educacional” y las actividades de aprendizaje que señala el mismo programa, con el propósito de mencionar la forma en que se llevan a cabo dichas actividades de aprendizaje y con ello descubrir en base a las corrientes de pensamiento de Ausubel, Piaget y Vigotsky, formas mejores de abordarlas.

Así el objetivo educacional de la Unidad 1 señala: **“Explicará y describirá el desarrollo histórico del derecho así como los conceptos básicos del derecho laboral”**. Las actividades de aprendizaje marcan para este objetivo, una “investigación bibliográfica con orientación del maestro acerca del desarrollo histórico y de los conceptos del Derecho Laboral en México”. Al respecto, la forma en que se aborda esta unidad es a través de una lectura de Mario De La Cueva²³ en la que proporciona una panorámica del desarrollo histórico del derecho laboral en México, desde la época de la colonia en donde se presenta una situación esclavista del trabajo hasta el movimiento revolucionario de 1910, momento en que se empieza a vislumbrar la existencia y reconocimiento del derecho laboral, y que se consolida en la Constitución de 1917. El mismo tratamiento se sigue en relación a los conceptos básicos, de Trabajador, Patrón, Intermediario, Empresa y Establecimiento. Las lecturas se llevan a cabo dentro del aula, con material fotocopiado para que los alumnos

²³ De La Cueva Mario. (1990). El Nuevo Derecho Mexicano del Trabajo. Tomo I. Ed. Porrúa, México. Decimasegunda Edición.

intervengan en su lectura y análisis, procurando señalar los pasajes más relevantes referidos a los hechos que se presentaron hasta antes del nacimiento del derecho laboral. En cuanto a los conceptos básicos, se trata de establecer una relación entre los conceptos actuales a partir de la LFT de 1970 y la que rigió desde 1931, hasta la de 1970 en la que se realizaron cambios trascendentales.

La intención de presentar en esta forma el conocimiento es relacionar históricamente los conceptos señalados y hacer hincapié en la importancia real del nacimiento del derecho laboral. Sin embargo esta práctica no deja de ser improvisada en razón de que no se toman en cuenta diversos factores que contribuyen a la realización de una práctica docente más efectiva. Por ejemplo de acuerdo a Ausubel, una de las condiciones del aprendizaje significativo requiere tomar en cuenta la estructura cognoscitiva que tienen los alumnos con la finalidad de establecer una relación entre el conocimiento que posee el alumno y el conocimiento que se trata de introducir de acuerdo con los contenidos del programa. El propósito es establecer una relación sustancial y no arbitraria es decir al pie de la letra. Con esto se pretende proporcionar un significado al aprendizaje del alumno, en donde las ideas expresadas simbólicamente se relacionen con lo que el alumno ya sabe. En segundo término, se propone presentar el material de aprendizaje de una manera lógica a los alumnos, lo que supone que el nuevo conocimiento se puede relacionar de forma no arbitraria y si sustancial a ideas pertinentes que se encuentran dentro de la capacidad de aprendizaje humano. Es primordial, anunciar a los estudiantes además del objetivo educacional marcado por el programa, la forma en que se emprenderá dicho objetivo. Señalar lo decisivo que resulta establecer una visión histórica de los hechos acontecidos a través de la historia política y social del país para el nacimiento del derecho laboral y la importancia de establecer una comparación entre los conceptos básicos previstos en la redacción de la primera LFT (1931-

1970) y los cambios producidos. Esto implica una reflexión contextualizada en base a razones observadas a partir de las acciones realizadas por parte de trabajadores y patronos. Marcar además que esta visión histórica tiene el propósito de comprender la conceptualización del derecho laboral, contenida en el programa, y que se pretende adquirir un conocimiento integral del derecho laboral, no aislado ni fragmentado como sucedería si se eliminara todo el contexto histórico. De esta manera además de que se propone una lógica en cuanto al contenido educacional, se pretende dar un sentido y valor práctico.

Por otra parte se puede buscar también una reestructuración del conocimiento, como propone Piaget (véase punto 2.1.3), en torno al modelo constructivista. Esto es, indagar la adaptación de las estructuras de conocimiento a la nueva información. Se trata así de una reestructuración de los conocimientos anteriores, no de la sustitución de unos conocimientos por otros.

La Unidad II se refiere a **“Las autoridades laborales que tramitan los procedimientos administrativos y las que tramitan los procedimientos jurisdiccionales en materia laboral”**. Las actividades de aprendizaje comprenden dos enunciados: 1. “enumerar las autoridades federales con funciones administrativas como la Secretaría del Trabajo y Previsión Social y sus dependencias; Direcciones de Inspección, de Higiene y Seguridad General del Trabajo, Delegaciones Federales, señalando sus funciones” y 2. “Distinguir las autoridades laborales con funciones jurisdiccionales tanto federales como locales. Como la Junta de Conciliación y Arbitraje y sus juntas especiales federales, las juntas locales de conciliación y arbitraje, indicando su esfera de competencia y sus funciones, enunciando los funcionarios que las integran”. Para este contenido se encarga a los alumnos revisar los artículos 523 a 527, 530, 537, 538, 539, 540, 541-544, 551, 554, y 558 con el propósito de

que cuenten con un punto de partida para el tema. Se complementa con una exposición a través de acetatos por parte del profesor en la que se proponen básicamente las autoridades encargadas de la aplicación de las normas de trabajo, contenidas en el artículo 523. Respecto a cada una de estas autoridades se ofrece una explicación breve, con la intención de que los alumnos conozcan primero la existencia de tales autoridades laborales, segundo, sus funciones y tercero, desprendido de su explicación se trata de motivarlos para generar en ellos alguna crítica, como en el caso de la Comisión Nacional de Salarios Mínimos, la Inspección del Trabajo, las Juntas de Conciliación. Sin embargo, aunque sí se logra que los alumnos cuestionen el funcionamiento de estas autoridades en contraste con lo que sucede en la realidad (por ejemplo la situación de los salarios mínimos), el tema resulta ser un tanto árido, sórdido, posiblemente porque no existe por parte del profesor un conocimiento amplio del tema, es decir el conocimiento de estos temas es solamente teórico. Por esta razón puede pensarse que además de la revisión de los artículos mencionados, se propicie el contacto de los alumnos con el material bibliográfico que explica estos temas para que trabajen en equipos y tengan así la oportunidad de intercambiar puntos de vista con sus compañeros y con el maestro, quien necesariamente realizará un recorrido por los equipos para orientar, interactuar, sugerir y aclarar con los alumnos el contenido de los temas. Se contempla, también la necesidad de propiciar además del conocimiento teórico, un contacto real entre los alumnos y las autoridades laborales estatales, como son las Juntas de Conciliación, el Tribunal de Conciliación y Arbitraje, la Secretaría del Trabajo y Previsión social, con el propósito de visitar dichas instituciones y convenir con las personas idóneas una explicación actual de su funcionamiento. Se espera así que con el conocimiento teórico, y la experiencia viva que adquieran y el contraste con la realidad, la adquisición de un aprendizaje más significativo y eficaz, pues es claro que para el Licenciado en Administración, el conocimiento de este tipo de autoridades es crucial en su carrera, porque en el momento que

se encuentren en el campo de trabajo, con toda seguridad se pueden enfrentar a conflictos laborales y el desconocimiento de estos temas podría propiciar un mal manejo de una determinada controversia laboral.

En la Tercera Unidad se pretende introducir al alumno en las **Relaciones Individuales de Trabajo y las Condiciones de Trabajo**. Es importante señalar que esta unidad agrupa el tema de “contrato individual de trabajo”, los “diferentes tipos de contrato y su duración”; la explicación de la “suspensión de la relación de trabajo”, y las “causas de rescisión y de terminación de la relación de trabajo”. Ciertamente es que todos estos subtemas comprenden las relaciones Individuales de Trabajo. Pero además la unidad contempla **Los Derechos y Obligaciones de Trabajadores y Patrones; el Trabajo de las Mujeres y los Menores y las Condiciones de Trabajo**. Se puede decir que la unidad se divide en tres partes. En un primer momento encuadra las “Relaciones Individuales de Trabajo” que implica establecer la diferencia entre Contrato de Trabajo y Relación de Trabajo; la elaboración de un contrato individual de trabajo; los diferentes tipos de contrato y su duración; tratamiento de las causas de suspensión de la relación de trabajo y las causas que se pueden presentar y traer como consecuencia la rescisión o la terminación de una relación de trabajo. En un segundo momento aborda las “Condiciones de trabajo” (aunque no las desglosa). Éstas, envuelven La Jornada de Trabajo, Las Vacaciones y los Días de Descanso, El Salario y el Salario Mínimo, La Defensa del Salario y La Participación de los Trabajadores en las Utilidades de las Empresas. Con relación a las condiciones de trabajo, es substancial la necesidad de precisarlas dentro del programa. Esta sugerencia se encuentra apoyada en los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a maestros que imparten la asignatura de derecho laboral en diversos tecnológicos, quienes opinan que son temas que representan dificultad de comprensión a los alumnos; se sugiere establecer un orden en el programa de derecho laboral

sobre estos temas, en virtud de que el actual esquema conduce a confusión a los alumnos como por ejemplo se menciona que aparece en primer orden la elaboración de un contrato individual de trabajo y después el tema de condiciones de trabajo de donde se deduce que es ilógico enseñar al alumno a construir un contrato individual de trabajo, sin haberle introducido en el conocimiento de las condiciones de trabajo. Por otra parte se debería tomar en cuenta que las condiciones de trabajo son temas cruciales para el perfil del licenciado en administración, pues es importante que conozca los derechos de los trabajadores, con el propósito de prevenir conflictos en la organización a quien preste sus servicios o de la que sea dueño. En otro rubro, una de las preguntas formuladas en la encuesta aplicada para este trabajo de investigación, arroja resultados en los que se consideran las condiciones de trabajo como temas de importancia que en la actualidad se discuten socialmente en el derecho laboral. Y en un tercer momento se realiza un análisis de los Derechos y Obligaciones de los Trabajadores y de los Patrones, el Trabajo de las Mujeres y de los Menores. En las actividades de aprendizaje se lee la propuesta de “analizar en equipos y con orientación del maestro las relaciones de trabajo y sus condiciones generales”. Si se observa, el enunciado deja fuera el tema acerca de las Obligaciones y los Derechos de patrones y trabajadores y el trabajo de las mujeres y de los menores. Sin embargo en la Unidad IV si contempla dichos temas. Lo anterior lleva a una reflexión: existe una incongruencia en la estructura del programa de derecho laboral, específicamente en el temario. Esto puede acarrear una confusión primeramente porque en el temario de la Unidad III, agrupa las obligaciones y derechos de trabajadores y patrones, el trabajo de las mujeres y el trabajo de los menores. Segundo, en las unidades de aprendizaje contempla estos últimos temas en la Unidad IV, titulada “Derechos y Obligaciones de Patrones y Trabajadores” en donde efectivamente posee una secuencia lógica, con relación a la tercera unidad. Sin embargo en el temario dicha Unidad IV contiene y lleva por título “Relaciones Colectivas del Trabajo (segunda parte del

programa que contempla el derecho laboral colectivo), lo que provoca todavía más desconcierto. De esta manera, el temario contempla seis unidades, y las actividades de aprendizaje contemplan siete unidades.

Por todo lo anterior y para efectos de presentar a los alumnos una secuencia más concreta del programa de derecho laboral, se decidió reestructurar el programa que se presenta a los alumnos, en ocho unidades. De esta manera aparece en la Unidad III exclusivamente las “Relaciones Individuales de Trabajo”, con los temas desglosados tal como se presentan en el temario y enunciadas antes que corresponden a la unidad aludida. En una unidad IV se incluyen las “Condiciones de Trabajo”, separadas como ya se mencionó arriba, y en una Unidad V, los “Derechos y Obligaciones de Trabajadores y Patronos, además del Trabajo de las Mujeres y el Trabajo de los Menores. Esta medida tiene el propósito de presentar a los alumnos la separación de las Condiciones de Trabajo e incluir en los derechos y obligaciones de los trabajadores y patronos, el trabajo de las mujeres y de los menores. Así, además es posible organizar y programar evaluaciones por escrito o actividades de aprendizaje, de cada unidad o de cada dos unidades.

Para emprender estos temas se tratan de seguir las recomendaciones que señala el programa en las actividades de aprendizaje de las Unidades III y IV. La unidad III sugiere: **“Analizar en equipos y con orientación del maestro las relaciones de trabajo y sus condiciones generales”** y en la Unidad IV, marca cuatro apartados **a) Analizar en equipos y con orientación del maestro los derechos y obligaciones del patrón y trabajadores; b) Investigar bibliográficamente la importancia legislativa del trabajo de los niños y de la mujer”; c) Investigar en las empresas el cumplimiento o incumplimiento de las normas; y d) Analizar la investigación de campo y obtener conclusiones.**

Con relación a la Unidad III en los primeros semestres de práctica docente, se proporcionaba material bibliográfico a los alumnos acerca del concepto de contrato individual de trabajo y la relación individual del trabajo, sustraídos de los Apuntes sobre Derecho del Trabajo, de García Ramírez²⁴, con el propósito de establecer la diferencia entre los dos conceptos. Sin embargo en los cuatro últimos semestres se prescindió del uso de dichos apuntes en virtud de que resultan un poco tediosos para los alumnos, posiblemente en razón de que su contenido está dirigido de manera más específica para el estudiante de Derecho, quien se supone posee bases más firmes para comprender el contenido de tales apuntes, sin que esto represente un consumo considerable de tiempo. En el caso del estudiante de Administración el uso de tales apuntes lleva necesariamente a una explicación más exhaustiva, lo que trae como consecuencia consumo de tiempo y posiblemente la saturación de información al alumno, en el afán de terminar con estos temas lo más rápido posible y entrar a los siguientes, con la consecuente indigestión que puede producirles, sin llegar a comprender de manera más sencilla y precisa este tema.

Por esta razón se optó por atender las sugerencias de las actividades de aprendizaje, en el sentido de inducir al análisis del tema en equipos, con la orientación del maestro. Para ello se exige a los alumnos la consulta constante de la LFT para partir del contenido de sus preceptos a la explicación del tema. Esta práctica, aunque en general no proporciona tampoco resultados suficientes de comprensión, promueve el trabajo en equipo y propicia más independencia de los alumnos al ser ellos mismos quienes lean y reflexionen acerca del tema y abre una posibilidad más amplia de comprensión.

²⁴ García Ramírez Jorge, Apuntes sobre Derecho del Trabajo, Cuadernos de Apoyo a la Docencia, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Derecho, Querétaro, 1988.

Lo anterior hace pensar que para un conocimiento más efectivo del tema, además del análisis que realicen por sí mismos los alumnos, a través de la LFT, se hace necesario complementarla por parte del docente con una explicación sintetizada del tema. Esto se puede hacer por medio de la proyección de acetatos que extraigan el tema y conduzcan a un entendimiento más completo y preciso del tema.

Si se sigue el orden de las unidades de aprendizaje del programa de derecho laboral, se encuentra a continuación la unidad V que contempla las “Relaciones Colectivas de Trabajo”, uno de los temas de mayor importancia que de acuerdo con la encuesta aplicada en este trabajo, socialmente hoy se discuten en derecho laboral. Para descubrir cuáles son tales relaciones colectivas, es necesario recurrir al temario del programa (unidad IV) en donde se contemplan los conceptos de Coalición y de Sindicato; su distinción y sus finalidades; la clasificación de los tipos de sindicatos que dispone la LFT; la explicación del contenido necesario para la formulación de un Contrato Colectivo de Trabajo, y la explicación del concepto de Huelga, sus finalidades y objetivos, y la explicación de la clasificación de las huelgas.

Son tres las actividades de aprendizaje sugeridas en el programa de derecho laboral: Investigar bibliográficamente las disposiciones de Ley, en materia de relación laboral sobre las relaciones colectivas de los trabajadores; “analizar en equipos con orientación del maestro las relaciones colectivas de los trabajadores y sacar conclusiones” y la “investigación de campo sobre la política sindical.

Respecto de esta unidad se puede decir que en los inicios de la práctica docente los temas mencionados se abordaron sin la precisión adecuada, en razón de la complejidad de tales temas. Complejidad que implica una profunda investigación de carácter histórico, social y político que permita un manejo fluido de estos contenidos. Si bien poco a poco se llegó a través del tiempo a un conocimiento más amplio de las relaciones colectivas del trabajo, no fue suficiente para involucrar al alumno en la comprensión de estos temas. En los últimos dos semestres de la impartición de la asignatura para tratar de cubrir las dos primeras actividades de aprendizaje ya enunciadas, se planeó enviar a los propios alumnos, además del análisis de los artículos relativos a estos temas, a investigar a través de una encuesta elaborada por ellos mismos y como parte complementaria de los temas, en alguna empresa, a indagar si existe contrato colectivo de trabajo e intentar analizar sus cláusulas. El propósito era observar si la empresa en cuestión, cumple como propone el programa, con el contenido necesario establecido por la LFT y si contempla como se espera de un contrato colectivo, prestaciones superiores a las de la Ley, para de ahí partir a reafirmar y relacionar conocimientos anteriores como las condiciones mínimas consideradas por la LFT, además de entrar en la discusión del tema de forma que conduzca a la reflexión por parte de los alumnos y el maestro. Por otra parte, los alumnos debían investigar en la Junta de Conciliación, acerca de los movimientos de huelga que se han presentado en la entidad en los últimos cinco años y todo lo que pudieran indagar alrededor del tema de huelga en general.

Si bien el resultado de estas estrategias ha propiciado un avance en el aprendizaje de los alumnos, al conducirlos al contacto con la experiencia, el desconocimiento en la forma de guiar a los alumnos en la elaboración de entrevistas y encuestas hace pensar en la necesidad de contar al mismo tiempo de la noción pertinente en este rubro, con la intención de auxiliar a los alumnos en esta sección y así respaldar un aprendizaje más eficaz. Esto implica saber

dirigir a los estudiantes en la formulación de preguntas con un propósito definido hacia la información que se pretende averiguar y que de acuerdo al temario del programa se refiere a las finalidades y objetivos de la huelga y a su clasificación. De otra forma la información que logran traer se dispersa en el momento de la discusión en clase, y no se concreta un conocimiento preciso.

Con relación a la Unidad VI, (unidad v en el temario), y que se refiere a los “riesgos de trabajo”, las actividades de aprendizaje, giran en torno a “investigar bibliográficamente los conceptos y tipos de riesgos de trabajo”; “analizar en equipos los riesgos de trabajo y sacar conclusiones”; “investigar en la región las repercusiones que trae el no tomar medidas para reducir los accidentes de trabajo”.

Para esta unidad, en los últimos semestres, se decidió centrarse en la definición de “riesgos de trabajo” en la “diferenciación de los conceptos de accidentes y enfermedades de trabajo”; en la “clasificación de las incapacidades derivadas de un riesgo profesional” y en conocer “quienes son las personas beneficiarias de las indemnizaciones en caso de incapacidad temporal, incapacidad permanente total o la muerte del trabajador”, estas últimas con el auxilio de la Ley del Seguro Social (LSS). Esto en razón de considerar por una parte a estos temas como los esenciales de la unidad y por otra parte porque en los primeros semestres de la impartición de la materia, se encargaba a los alumnos la exposición de este tema del anterior y del siguiente en equipos. El resultado era que en ocasiones los alumnos se limitaban a repetir los artículos, sin ningún análisis, la información se fragmentaba demasiado y como consecuencia las posibilidades de relacionar un tema con otro disminuían considerablemente, pues cada equipo solamente sabía su tema de forma aislada. Además para este momento, el semestre ya casi terminaba y no quedaba mucho tiempo para detenerse en un análisis más profundo.

Se puede hacer una reflexión tocante a esta unidad para tomar en cuenta las sugerencias de las actividades de aprendizaje en el sentido de trabajar en equipos con los alumnos para guiarlos en el análisis de este tema y en la averiguación de las repercusiones que conlleva el no tomar medidas para reducir los accidentes de trabajo en la región. Esto implica nuevamente un trabajo de campo a través de entrevistas y encuestas, orientado por el maestro, en la formulación de preguntas con la intención de obtener información precisa.

Para concluir se puede pensar en la necesidad de introducir este tema con el análisis de los alumnos en equipos con auxilio del maestro, posteriormente la precisión de los temas que ya se señalaron como esenciales arriba por parte del maestro y con la ayuda de acetatos que ilustren a través de conceptos y de imágenes la importancia del contenido, y por último la exploración por parte de los alumnos de las consecuencias que trae el no tomar medidas para reducir los accidentes de trabajo, en alguna empresa.

A través de las sugerencias en las actividades de aprendizaje se puede vislumbrar una práctica docente más activa e integral, pues involucra la participación de los alumnos en el aula y en el exterior y la interacción con el maestro.

Con respecto a la unidad VII (unidad vi en el temario), por la misma razón antes enunciada, se trató de ajustar el tema a una introducción en la que se mencionan antecedentes históricos del trabajador burocrático, los “derechos y obligaciones de los trabajadores y sus titulares”; y la organización colectiva de los trabajadores burocráticos. Sin embargo, solamente se guiaba al equipo que expondría estos temas a sus demás compañeros, con la consecuente confusión que produce un conocimiento fraccionado.

Es importante entonces, atender a las propuestas que se encuentran en las actividades de aprendizaje, con el propósito de involucrar a todo el grupo de alumnos en la “investigación bibliográfica” de los aspectos legales que regulan la relación del personal al servicio del Estado”, y “analizar en equipos los temas de: Derechos y Obligaciones de los Trabajadores y sus Titulares y la Organización Colectiva de los Trabajadores”. Como complemento se puede precisar por parte del maestro los aspectos más relevantes en una exposición comparativa de los trabajadores en general, regulados por la LFT y los trabajadores burocráticos, regidos por la Ley Federal del Trabajo al servicio de los Trabajadores del Estado, por medio de acetatos. Aquí como en todas las unidades, sería importante invitar a los alumnos a que reflexionen en las diferencias que se encuentran en ambas leyes por medio de un proceso de interrogación a los estudiantes y de relacionar los contenidos y orden que presenta una y otra ley con la intención de entrar en un análisis crítico de los dos documentos.

CAPITULO V

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO LABORAL

A través de los apartados anteriores, se justifica el objetivo del presente trabajo, consistente en la elaboración de un modelo teórico-práctico para la enseñanza del derecho laboral, por medio de diversos conceptos que sugiere el título mismo, y la exposición de teorías del aprendizaje consideradas idóneas para el caso, además del diseño de dicho modelo teórico-práctico y su conveniencia para orientar la práctica docente del derecho laboral.

Para tratar de complementar el presente encargo, es imprescindible incluir, tal como se indica en este punto, un sistema de evaluación del aprendizaje en el Derecho Laboral, debido a que, al hablar de enseñanza se alude necesariamente al concepto de aprendizaje, ambos conceptos refieren el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como consecuencia es importante marcar la jerarquía que posee la evaluación. Así, con el propósito de esclarecer este concepto se considera pertinente la consulta básica de varios artículos que ofrecen algunas generalidades en torno a este tema.

Por ejemplo, Josefina Díaz¹ señala la importancia que tiene el concepto de evaluación en las últimas décadas y menciona algunas aportaciones significativas propuestas por ciertos investigadores. Entre las contribuciones que numera referidas a diferentes autores, se pueden destacar dos para tomarlas como punto de partida para este tema. Tales aportaciones, ofrecen un contraste importante a observar en el rumbo que habrá de tomar este apartado. Así,

¹ Josefina Díaz infante, "Aportaciones recientes del proceso de evaluación", Revista Mexicana de Pedagogía N° 61, Octubre de 2001.

menciona que para R. Tyler², la evaluación “es una constante comparación de los resultados del aprendizaje de los alumnos con los objetivos previamente determinados en la programación de la enseñanza. Esto tuvo como consecuencia que sólo se evaluaran resultados comparables sólo con objetivos claramente especificados”. Es importante saber que este tipo de evaluación se aplicó en México durante 15 años.

Por su parte, Escudero Muñoz³ se inclina por la evaluación cualitativa, y opina que ésta no debe centrarse sólo en la mediación de resultados terminales, sino que deben tomarse en cuenta también a las personas, las funciones y los contextos organizativos de acuerdo a los siguiente lineamientos:

- +La realidad social es cambiante y dinámica; en este contexto, el individuo es un agente activo que construye y da sentido a la realidad.
- +El programa educativo no es un producto considerado al margen del contexto y los sujetos que lo desarrollan.
- +El evaluador deberá considerar los marcos de referencia teóricos y posibilitar que la teoría surja de los propios datos.
- +Se recomienda una metodología ecléctica y adaptada al medio educativo.
- + La evaluación pretenderá una comprensión holística de los fenómenos, situaciones y hechos.
- +Este tipo de evaluación se centra fundamentalmente en el uso de una lógica inductiva.

² R. Tyler en Josefina Díaz Infante, “Aportaciones recientes del proceso de evaluación”, Revista Mexicana de Pedagogía N° 61, Octubre de 2001.

³ Ibid

Si se observan las dos concepciones anteriores de evaluación, es evidente que la primera reduce la evaluación a una mera mecanización del proceso, al tomar en cuenta solamente la comparación entre los resultados del aprendizaje de los alumnos y los objetivos del programa, por consecuencia soslaya una serie de eventos y determinantes que ocurren alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se deben considerar en razón de la interacción que se presenta entre el profesor y el alumno, que como seres humanos pertenecientes a una sociedad, necesariamente desempeñan roles e influyen en ésta y a la vez son influenciados por esa misma sociedad; intervienen también determinantes propios de la especie humana, biológicos y psicológicos. En contraste la segunda concepción ofrece una visión más amplia al hablar de aspectos cualitativos como el señalamiento de la sociedad manifiestamente cambiante y dinámica en donde el individuo interviene activamente, construye y da sentido a la realidad. .

Sin embargo, a pesar de los avances teóricos como señala Díaz, con algunas excepciones, la evaluación, continúa siendo disfuncional y desequilibrada.

Esto es manifiesto, en el contexto educativo, pues seguramente para algunos docentes, los exámenes que aplican a sus alumnos posiblemente sea el único elemento a considerar en la evaluación; para otros profesores además de los exámenes será significativo tomar en cuenta, distintos elementos como las tareas, la participación en clase, la actitud de cada alumno respecto a su responsabilidad como tal. Lo cierto es que cualquiera que ejerza la docencia, cuenta con una idea de lo que es la evaluación, sea documentada o sólo basada en la práctica que le lleva a trazar una forma de evaluación. De ahí la importancia de revisar el tema de

evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje que más que tema es un problema⁴, en razón de la estrecha interrelación que se advierte entre éste y otros conceptos didácticos

Si se reflexiona en la propia práctica docente del derecho laboral no existe una idea clara del problema que representa la evaluación, pues como arriba se menciona, al parecer se va realizando más por mera intuición que por un conocimiento formal y preciso de la evaluación, es decir la manera en que se ejecutó en un inicio, fue posiblemente en ese contexto de mecanización que se limita a la comparación del resultado del examen con los objetivos propuestos en el programa y que se vincula más a una medición que a una evaluación, por consecuencia ausente de cualquier análisis en torno a un aspecto cualitativo de evaluación, conforme al que se considerara al ser humano en su totalidad, como un ser integral, perteneciente y determinado por su medio ambiente natural y social. Poco a poco en etapas subsiguientes, aunque la continuidad en la práctica docente, va exigiendo la necesidad de tomar en cuenta otros factores que complementan la propia evaluación, por ejemplo la participación del alumno en clase, el interés que muestra hacia la asignatura, la responsabilidad respecto a su propio aprendizaje, son hechos que han mostrado en la propia práctica la importancia de considerar otros elementos con el propósito de ejercer mejores criterios para la emisión de una calificación, que desde este punto de vista ya no reviste un solo aspecto de lo que se pensaba era la evaluación en un principio, sin embargo todavía no existe una idea precisa acerca de la evaluación, menos aún la distinción con la acreditación, como consecuencia sigue incompleta la posibilidad de mejorar la práctica docente. De ahí la importancia de cobrar conciencia a partir de un fundamento argumentado, basado en los teóricos que emiten aportaciones al respecto, pues como hasta el momento se ha señalado, es

⁴ Morán Oviedo Porfirio. (1985). "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal. Rev. Perfiles Educativos Nos. 27,28. CISE, UNAM. pp. 9-25.

necesaria una visión de la evaluación en donde se considera una situación social cambiante en la que el individuo toma parte activa y construye en esa realidad social; los programas educativos no quedan fuera de este contexto, por tanto se deben considerar todos estos referentes para un mejor ejercicio de la evaluación.

5.1 Acerca de la evaluación

En torno a la evaluación se puede empezar por un interrogante: qué y cómo evaluar, cuya respuesta a la primera pregunta Pejenaute⁵ la centra en el concepto de “educación” y todo lo que ello implica (planes de estudios, cartas descriptivas, programación de las materias, ideario, misión, principios rectores de la institución, recursos académicos, recursos financieros, etc.)

Por otra parte el cómo evaluar conduce a la forma en que los profesores sean capaces de lograr el procedimiento apropiado para atrapar la realidad a valorar, de tal manera que ésta no sufra alteraciones.

La reunión de estos dos momentos probablemente marcan el inicio de un contexto en torno al concepto de evaluación, en razón de que usualmente se suelen confundir los términos, de evaluación, examen y medición, al no tomar en cuenta que de éstos, el primero es e implica una valoración cualitativa, en tanto que los otros dos se refieren a una valoración cuantitativa.

⁵ Pejenaute Pejenaute José Angel, Trabajo presentado para el Diplomado en Diseño y Evaluación Curricular realizado en el Instituto Tecnológico de Querétaro de Abril a Octubre de 1999.

Lo anterior se evidencia en virtud de la propia práctica docente, dado que los profesores si bien poseen una idea acerca de la evaluación, en ocasiones no delimitan su significado preciso, por tal motivo es importante entrar a una explicación más amplia del vocablo.

En términos generales el significado más frecuente del término de evaluación se vincula a las notas o calificaciones que proyectan un nivel del rendimiento académico del alumno y no como ya se mencionaba arriba a los aspectos cualitativos que posee el término y que suponen mucho más que la mera determinación de los datos retenidos por el alumno.

En opinión de Sánchez A.⁶ la evaluación educativa es parte integrante del proceso docente-discente, lejos de pensar en ella como algo separado, sin conexión con el proceso educativo. Debe ser un punto de llegada y de salida del propio proceso, de forma que la evaluación sin la consiguiente retroalimentación no tiene sentido, ni una posible retroalimentación sin evaluación. La evaluación demanda detectar lo más objetivamente posible, los progresos y deficiencias de los alumnos, para con esta base, corregir, modificar o insistir en conductas y actuaciones de los principales integradores del proceso educativo: profesor y alumno.

En síntesis, según García Hoz, V. y Pérez Juste “la evaluación educativa es una actividad mediante la cual se atribuye un determinado valor a los elementos y hechos educativos con vistas a la toma de decisiones”⁷. O como dice Sawin, E.I. es “un proceso de apreciación que implica la aceptación de valores específicos y la utilización de diversos instrumentos de observación, v.gr., la medición, como base de los juicios de valor”⁸.

⁶ Ibid

⁷ Ibid

⁸ Ibid

También es importante considerar que para dar una significación importante a la evaluación, es importante tomar en cuenta la interconexión de los diferentes factores que forman la actividad educativa. Desde esta perspectiva, se habla de elementos cuantitativos y cualitativos.

De estos, los elementos cualitativos son los que importan en problemas de evaluación, pues suponen como ya se mencionó, mucho más que la mera determinación de los datos retenidos por el alumno.

Los aspectos cualitativos de la evaluación, probablemente encuentran también su fundamento en los comentarios de Morán Oviedo⁹ cuando habla de un nuevo discurso de la evaluación que exige replantear la concepción del hombre, del aprendizaje, del conocimiento, del proceso grupal, etcétera. Es decir al hombre se le debe dejar de considerar como un sistema de almacenamiento y de emisión de información, y al aprendizaje como un proceso mecánico, como resultado acabado, como un estado del sujeto, como algo ya conquistado, para adentrarse psicológicamente en la dinámica del aprendizaje escolar y así entender al grupo escolar como objeto de enseñanza, y como sujeto de aprendizaje; además para analizar las condiciones internas y externas del aprendizaje, las bases teóricas y técnicas del proceso grupal.

De acuerdo a lo anterior se puede retrotraer el discurso que se plantea en este trabajo, primero a través de los modelos del proceso de conocimiento (tercer modelo) con Shaff y después por medio de la exposición de diferentes teorías del aprendizaje como la teoría cognitiva con Ausubel, la psicogenética con Piaget y la sociocultural con Vigotsky, que aunque diferentes

⁹ Obra citada

poseen puntos de encuentro muy importantes y guardan una definitiva relación con las anteriores ideas en cuanto a observar al hombre como un ser dinámico, pensante, en interacción con su medio ambiente y sus sentimientos, y al aprendizaje como un proceso en movimiento, no acabado y que requiere la consideración de estos elementos por parte del docente en su práctica dentro del aula, en la interacción con los alumnos y con el objeto de estudio.

Por tanto es interesante la propuesta de Morán Oviedo en el sentido de que en las labores evaluativas se implante una metodología participativa, proceso en donde los involucrados asuman sucesivamente el rol de SUJETOS Y OBJETOS de la evaluación. Evento que les permite jugar un papel activo y decisivo en todos los momentos significativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.2 Necesidad de distinguir entre evaluación y acreditación

Al ingresar más al problema que representa la evaluación, en la exploración de los artículos mencionados arriba, se encuentra la necesidad de distinguir entre evaluación y acreditación, pues como antes se aludía, constituyen términos que muy frecuentemente se confunden.

Así con el propósito de establecer una diferenciación entre medición y evaluación, Cabrera en Pejenaute¹⁰, proporciona una definición referente a la medición: “acción o acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa (expresada en número su cantidad o grado), sobre cualquier hecho o comportamiento”. Así, “medir es asignar números

¹⁰ Obra citada

a objetos o hechos de acuerdo con ciertas normas fijas”¹¹. En otras palabras, la esencia de la medición siempre es una propiedad y nunca la cosa o la persona que la posee.

Este proceso de medida posee varios aspectos que se deberán tomar en cuenta antes del acto de medición:

Problemática con respecto al objeto a medir. Este es de difícil definición, por sus características humanas o productos de la aplicación de las mismas. Representa un desafío para el evaluador, quien debe ser capaz de definir con precisión y claridad cómo entiende el rasgo a medir, cuál es su estructura, sus dimensiones, de no hacerlo y hacerlo bien, dificultosamente podría abordarse su medida ni directa ni indirectamente.

Determinar la regla y la unidad de medida. Ésta se refiere a una regla que ayude a atribuir los valores numerales. Es importante considerar que la asignación de números implica la asignación de las propiedades de los números.

Selección o construcción del instrumento. En este aspecto, el instrumento debe reflejar lo más fiel y válidamente posible el rasgo que se desea medir.

El propio acto de medición. Éste debe reunir una serie de características que afirmen la constancia y fiabilidad de los resultados.

¹¹ Ibid.

Tratamiento de los datos. Respecto a este aspecto, es necesario recordar que el dato por sí mismo no tiene valor, se deben tratar en forma apropiada para que sean comprendidos e interpretados.

De acuerdo con las ideas anteriores es evidente que al hablar del término de medición, se refiere al concepto de acreditación en el sentido de que por medio de ésta última se confiere un criterio cuantitativo a determinadas acciones o comportamientos. Tal criterio cuantitativo sugiere una delimitación precisa en la que se toman en consideración elementos muy objetivos para llegar a un determinado criterio que ofrezca confiabilidad en su instrumentación. En el sentido educativo se puede pensar que vinculado a la tarea docente la medición es una parte de la evaluación, aunque por sí misma no se puede pensar en ella como una idea completa y terminal, dado que se dejarían de lado numerosos factores inherentes al ser humano en los que estaría inmersa su subjetividad, su ser humano, con todos sus determinismos, sociales, culturales, biológicos, y psicológicos.

De acuerdo con las ideas anteriores, es claro que en relación a la acreditación, se habla de una medida, de una medición que se hace de un proceso, en este caso del educativo; se entiende además, que el término se vincula más a un criterio cuantitativo y no cualitativo como en la evaluación. Es momento entonces de reconocer las escasas ideas que respecto a la evaluación se tienen en la propia práctica docente, y la necesidad galopante de zambullirse en el conocimiento formal del concepto de evaluación.

Por esta razón, en torno a la misma idea, Morán por su parte, frente al cuestionamiento de lo qué es la evaluación de acciones educativas, indica que el concepto de evaluación entre los

profesores, en relación a los aprendizajes de los alumnos, refiere una concepción eficientista e instrumentalista en donde el interés es únicamente el resultado de un proceso educativo.

Al respecto, según Thorndike y Hagen en Morán¹², este concepto de evaluación en realidad es una medición que se refiere a tres etapas:

1. “Señalar y definir la cualidad o atributo que se habrá de medir
2. Determinar un conjunto de operaciones en virtud del cual, el atributo puede manifestarse y hacerse perceptible;
3. Establecer un conjunto de procedimientos o definiciones para traducir las observaciones o enunciados”.

Morán describe esta concepción de evaluación como tecnocrática y eficientista, en la que importa solo la asignación de notas o calificaciones, por exigencia institucional y consecuentemente social, que impera en el terreno educativo. Su mayor influencia se hace sentir en los años setenta, a través de la tecnología educativa. Se fundamenta en los principios de la psicología conductista, importa la medición, más que la evaluación. Después se presenta la propuesta de programación didáctica, basada en objetivos conductuales. Tecnicismo que se plantea en términos de conductas unívocas, observables y medibles. Esto conduce nuevamente a una concepción mecanicista y reduccionista del aprendizaje en razón de que se piensa como un resultado, como un logro alcanzado, más que como un proceso que se enfrenta en su dinámica a una serie de problemas que exigen solución o que producen la paralización de ese proceso.

¹² Ibid.

Posiblemente por lo anterior prevalece todavía en gran parte de los docentes, una idea más mecánica acerca de la evaluación, es decir se tiende a utilizar criterios más cuantitativos que cualitativos, generados por una confusión entre los términos de acreditación y evaluación respecto a los cuales se piensa son equivalentes.

Si se retoma la idea de Morán en cuanto a que la evaluación constituye más que un tema, un problema en razón entre otras cosas, de la interrelación que se presenta con otros conceptos didácticos, es importante conocer el planteamiento respecto de tales conceptos, pues ellos serán una guía para descubrir la jerarquía cualitativa que posee el concepto de evaluación. Los conceptos aludidos son el “aprendizaje”, la “conducta”, el “conocimiento”, y el “aprendizaje grupal”.

En cuanto al aprendizaje el problema de la evaluación no reside en las características técnicas de los objetivos de aprendizaje, ni en los instrumentos o técnicas para llevarla a cabo, sino en el concepto de aprendizaje de que se parta.

Si se atiende a lo anterior se puede pensar entonces cuanta importancia representa que los profesores posean conocimientos referentes a las diversas posturas que se manejan en torno al aprendizaje expuestas a través de diferentes teorías, como ejemplo las mencionadas arriba y que se circunscriben en el punto dos. De esta manera el docente podrá adoptar posiblemente un postura constructivista basada en las ideas de Ausubel o de Piaget o de Vigotsky o una mezcla de ellas, o probablemente una postura conductista; lo importante será que tal conocimiento puede guiar al profesor hacia una forma de evaluación contextualizada lo suficiente como para ingresar en una práctica docente intencionada y responsable.

Es importante también entender que al aprendizaje se le debe entender no como un resultado, sino como un proceso. Al respecto Rodríguez¹³ señala que todo aprendizaje constituye una serie de acciones encaminadas hacia determinadas metas. Tales acciones involucran a la totalidad de la persona humana. Esto quiere decir que sus acciones o conductas son todas reacción del ser humano ante estímulos externos e internos, en su continua adaptación al medio. Acciones simbólicas como analizar, relacionar, generalizar; operaciones manuales como manipular objetos, reunir materiales, movilizarse; también intervienen sentimientos, valoraciones y formas de relación con el medio social. La persona aprende cuando se plantea dudas, formula hipótesis, retrocede ante ciertos obstáculos, llega a conclusiones parciales, siente temor a lo desconocido, manipula objetos, verifica en una práctica sus conclusiones.

Referente a la conducta, se trata de un concepto que se presta a distintas interpretaciones, según la teoría psicológica en que se fundamente (cognoscitivismo, conductismo, gestaltismo).

En opinión de Bleger¹⁴ la conducta del ser humano es siempre molar, es decir, total, el individuo se expresa a través de ella como un todo integrado (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo). Dada la complejidad de este proceso mental, no es posible captar una expresión total del aprendizaje.

De acuerdo con Morán la reconceptuación expresada acerca del aprendizaje cobra gran importancia porque transforma el concepto de evaluación profundamente.

¹³ Rodríguez Azucena, en Morán O. Porfirio. (1985) "Propuesta de evaluación y acreditación en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva grupal". Rev. Perfiles Educativos Nos. 27, 28. CISE, UNAM. Pp. 9-25.

¹⁴ Ibid.

En virtud de lo anterior, el profesor, necesita formularse cuestiones sobre la naturaleza del objeto de estudio de la evaluación, antes de elegir la estrategia metodológica y las técnicas de cualquier tarea evaluativa: el aprendizaje.

Lo mismo se presenta en cuanto al concepto de conocimiento. No se puede pensar en él como algo dividido en compartimentos estancos, en fragmentos o recortes de la realidad. Al contrario, goza de estructura, organicidad y dimensión social; no se le debe considerar aislado y descontextuado. Si se le atomiza o se le fragmenta pierde su esencia y significado para el alumno, transgrediendo la concepción del hombre antes expuesta, del aprendizaje, de la realidad y, en consecuencia de la evaluación, dado que todos estos conceptos son consustanciales.

Para finalizar, el concepto de Aprendizaje Grupal se concibe como la estrategia metodológica ideal para desarrollar paralelamente y con sentido crítico y dialógico, los procesos de evaluación y acreditación.

El aprendizaje grupal crea una forma de manifestar las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, sus fuentes, se presentan como parte de la dinámica de los mismos procesos de aprender.

Se aprende a pensar en grupo; se enfrentan procesos de esclarecimiento relativos tanto a una materia de estudio como de las dificultades y problemas que conlleva este tipo de trabajo.

Hasta el momento, es evidente que los docentes deben enfrentar una tarea muy compleja que demanda no solamente de conocimientos teóricos referidos a teorías del aprendizaje, también de una continua observación de los eventos que suceden en el aula para conformar una forma de evaluación. Tales eventos definitivamente no son superficiales, como podría pensarse en un modelo mecanicista en el que se propone una visión estática del ser humano, pues requieren conceptualizar al ser humano como un todo, es decir la persona humana, primero, no es un bote en el que se pueda depositar información y sacarla en el momento que se haga necesario, tampoco se debe dejar de lado su aspecto psíquico en donde interviene sentimientos, resistencia al cambio, rechazos, en el momento en que es sujeto de un proceso de aprendizaje. Aspectos que son parte de la persona humana y que le acompañan continuamente, intervienen en todo momento e influyen en todos los procesos de su vida; además se debe considerar que el individuo forma parte de una sociedad y por tanto recibe del medio ambiente influencias que lo determinan como un ser social con necesidades y expectativas influidas por esa misma sociedad.

Para especificar la distinción entre evaluación y acreditación, dada la usual confusión de estos términos, y que en opinión de Morán Oviedo, comúnmente se refieren por igual a la medición, a la nota o calificación, a la acreditación, a la comprobación de resultados, es importante, circunscribir algunas de las características de evaluación y acreditación con el propósito de contar con una idea más precisa de los rasgos que distinguen ambos conceptos:

- Así, mientras la evaluación se refiere a un proceso amplio, complejo y profundo, que comprende todo el acontecer de un grupo: sus problemas, miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, que le descubren como una realidad distinta a las demás, la acreditación constituye aspectos más delimitados

interconectados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que se relacionan con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un seminario un taller.

- Se puede decir que la acreditación y la evaluación son dos procesos paralelos con diferente grado de complejidad, que se presentan en una experiencia grupal.
- También que la evaluación constituye un concepto mucho más amplio que envuelve a la acreditación, esto significa que un desarrollo exacto de la evaluación durante un curso determina que se efectúen provechosamente los criterios de la acreditación.

5.3 Acerca de la evaluación como proceso

De acuerdo a la exploración realizada alrededor del tema, para abordar este numeral es necesario tomar algunas ideas de los autores consultados, con el propósito de conformar una idea al respecto de lo que es la evaluación como proceso.

Para empezar se puede enunciar una apreciación importante que hace Díaz Infante¹⁵ cuando señala que a pesar de los avances teóricos que en la actualidad se han presentado en torno a la evaluación, salvo algunas excepciones, sigue siendo disfuncional y desequilibrada, según lo manifiestan algunas críticas al respecto:

¹⁵ Obra citada

- + Se evalúa sólo a los alumnos y no al proceso educativo, como consecuencia los resultados son imprecisos y parciales.
- + Se orienta a la asimilación de los conocimientos, pero no se toman en cuenta otros logros de la educación, como la adquisición de destrezas, actitudes y valores.
- + Se consagra a descubrir problemas y deficiencias, esto supone un desequilibrio de perspectiva. No considera condiciones, medios, tiempos y contextos que tanto influyen en el proceso y sus resultados.

Si se observan las críticas anteriores es evidente que en torno a la evaluación existe una imprecisión substancial en todo el ámbito educativo, trátase de la propia administración de las instituciones, como de los mismos profesores.

Por estas razones es importante conocer los aspectos que como proceso se pueden considerar acerca de la evaluación. Recuérdese también que los elementos de la evaluación son siempre cualitativos.

Ahora bien, si se atiende al significado gramatical de “proceso”, uno de los significados del vocablo se refiere a “fases sucesivas, serie de acciones o de cambios hacia un resultado”¹⁶. Desde este punto de vista se podría decir que el proceso de evaluación debe seguir un orden para llevarse a cabo con el propósito de obtener un resultado. En este sentido la información analizada para el presente numeral, muestra los elementos que se deben tomar en cuenta para encontrar el camino a seguir en el proceso de evaluación. Todos esos elementos se refieren a las características cualitativas propias de la evaluación. De cualquier manera, siempre será

¹⁶ Guido Gómez De Silva, Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española, Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1995.

necesario recurrir a más información con el propósito de profundizar en el tema. Lo que a continuación se enuncia intenta en este rubro, solamente sembrar la inquietud en el docente y abrir así la posibilidad de esclarecer el concepto de evaluación, y la búsqueda teórica y práctica constante.

Así se encuentra que Morán Oviedo de manera muy clara expone que la evaluación como proceso, se refiere al estudio del proceso de aprendizaje en un curso, un taller, un seminario, con el fin de caracterizar los aspectos más relevantes, a la vez que enfrentar los obstáculos que se presenten. Dicho estudio se plantea como problema individual y grupal, que a su vez atenderá aspectos relativos primero, al análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto en el lo que respecta a la información y manejo del contenido del curso, como al proceso seguido en el trabajo grupal y segundo, al análisis de la participación de los estudiantes referidos al cumplimiento de lectura y estudio del material, discusión de los problemas planteados en el curso y realización de actividades y ejercicios de investigación.

En la evaluación del proceso de aprendizaje, están involucrados apreciaciones o juicios sobre lo que ocurre con el ser humano en una experiencia grupal. Se trata de una relación necesaria en la que se presentan fenómenos objetivos y subjetivos que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Se trata de que los miembros del grupo (participantes y coordinador), a partir de ciertas condiciones de indiferenciación inicial, construyan un espacio de discusión y análisis que les permita intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista para movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales.

La preocupación es estudiar el proceso de aprendizaje en su totalidad. Tomar en cuenta los factores que intervienen en su desarrollo, para favorecerlo u obstaculizarlo, revisar las condiciones que prevalecieron en el proceso grupal, las situaciones favorables o conflictivas que se presentaron al emprender la tarea y los acontecimientos en la dinámica del trabajo colectivo, donde se ponen en juego mecanismos de defensa, como fenómenos de racionalización, evasión y rechazos a la tarea, así como interferencias, miedos y ansiedades. Factores que trazan en definitiva un visión distinta del aprendizaje, que busca romper con esquemas referenciales rígidos de los sujetos y, además orienta al grupo alrededor de nuevas elaboraciones del conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, son convenientes algunos lineamientos metodológicos que posibiliten la operacionalización del proceso de evaluación. En primer término es necesario que se realice, con todo rigor metodológico, y desde la primera sesión de trabajo, un examen de expectativas de los participantes en el grupo, trátase de curso, taller, o seminario, para detectar por una parte, intereses, inquietudes y aspiraciones personales y profesionales, y por otra, confrontar e intercambiar experiencias sobre su quehacer docente o práctica educativa, que contribuyan a ordenar un marco de referencia, hasta cierto punto compartido, que propicie abordar la tarea y el logro de los objetivos del curso.

Esta primera sesión es muy importante porque en ella es donde se sientan las bases y las reglas del juego que van a regular y a orientar el trabajo grupal. Es una especie de contrato entre participantes y coordinador, que, previa discusión, se comprometen a cumplir ambos.

El planteamiento del compromiso posee dos niveles, uno es **Institucional** y se refiere a horario, número y duración de las sesiones, asistencias, criterios de acreditación el otro es

Grupal y en él se discute el programa, se explica la tarea, la metodología del trabajo, las responsabilidades de los participantes y del coordinador, los criterios y momentos de evaluación.

De acuerdo a estas condiciones, se traza la evaluación como una revisión constante del proceso grupal, y se marcan ciertos momentos para llevarla a cabo, con la flexibilidad que se considere pertinente:

- Al final de cada sesión. Se trata de utilizar algunos minutos de la sesión para revisar superficialmente lo más significativo de la vivencia. La intención es plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas que puedan surgir y que puedan entorpecer o “empantanar” la dinámica del grupo en el cumplimiento de la tarea y en el logro de aprendizajes.
- Un segundo momento de reflexión y revisión del trabajo grupal se puede determinar después de cierto número de sesiones o después de cada bloque de información tratada. Todo depende de las necesidades de la situación grupal. Dichas revisiones sirven como momentos de síntesis y elaboración del conocimiento.
- Como fase de culminación, al término del curso, se recomienda efectuar a manera de recapitulación, una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. La tarea consiste en una recuperación histórica del acontecer más significativo que se vivió en el curso.

Las ideas anteriores evidencian al proceso de evaluación como un proceso vivo que exige del profesor una actitud alerta para aprovechar todos los momentos de la tarea docente y capitalizar toda esa experiencia con el propósito de construir una práctica intencionada y

responsable; en la que el docente adquiriera una retrospectiva para poder vislumbrar el resultado que quiere obtener. Esto exige una planeación estructurada del curso, taller o seminario. Esto quiere decir que cuando se cuenta solamente con un conocimiento empírico acerca de la evaluación no es posible que se logren aprendizajes consistentes tanto del alumno como del maestro. Es necesario entonces la búsqueda de un conocimiento teórico para que los profesores se involucren en la problemática de la evaluación, de no hacerlo, el hecho educativo se torna oscuro, falto de precisión y claridad, escabroso, difícil de lograr aprendizajes.

En otro orden de ideas, de acuerdo a Pejenaute, se pueden conocer las limitaciones y los aportes de la evaluación en el proceso educativo, a través de ciertas funciones y objetivos.

Así las **Funciones** de acuerdo a García Hoz, y Pérez Juste, en Pejenaute¹⁷, se pueden resumir así:

- a) **Diagnóstica:** adecuada para la evaluación inicial. Su intención es obtener una cierta información de las posibilidades y limitaciones.
- b) **Pronostica:** con ella se puede prever lo que cabe exigir a un alumno en el futuro.
Predecir un resultado, un rendimiento.
- c) **Orientadora:** descubrir a cada estudiante sus posibilidades propias y estimular su desarrollo y planificación.
- d) **control:** indica el logro de los objetivos.

¹⁷ Obra citada

Por otra parte según Rotger Amengual, B. En Pejenaute¹⁸, los **Objetivos** a los que se pretende dar respuesta en el proceso evaluativo, son:

- a) Conocer a los alumnos en su personalidad, aptitudes, intereses, progresos, dificultades.
- b) Valorar el rendimiento discente, es decir, si se han conseguido y en qué grado los objetivos programados.
- c) Diagnosticar las dificultades de aprendizaje de cada alumno.
- d) Orientar el aprendizaje, esto se refiere a corregir, modificar o complementar lo que se hace. Mejorarlo, para que refleje más facilidad y eficiencia.
- e) Mejorar los planes y las técnicas de trabajo, lo cual quiere decir adaptarlos a la realidad escolar en función de los resultados obtenidos.
- f) Informar a alumnos y padres o tutores de los progresos que realizan, las dificultades que encuentran y los fallos que poseen, al efecto se les orienta y ayuda en su superación y proacción.

Enlazado a las funciones y objetivos, García Hoz y Pérez Juste en Pejenaute¹⁹ señalan que la evaluación educativa debe plantear también, cuándo y en que momento llevarse a cabo. La respuesta comprende tres fases o momentos diferentes pero que se complementan entre sí:

1. Fase inicial o diagnóstica. Se diseña al inicio del hecho educativo, su objeto es identificar la realidad particular de los alumnos, marcar la distancia

¹⁸ Obra citada

¹⁹ Obra citada

entre los objetivos que se intenta lograr y la realidad evaluada. El propósito es tomar decisiones pertinentes para hacer al hecho educativo más fiable o eficaz, y evitar caminos de actuación impropios.

2. Fase continua o formativa. Las decisiones se toman sobre el propio proceso instructivo, con objeto de mejorarlo. La finalidad es mejorar el proceso didáctico al mismo tiempo que se produce, ayuda tanto al docente como al discente. El momento de intervención o ejecución, es “durante” el proceso de instrucción.
3. Fase final o sumativa. Son decisiones sobre los resultados parciales o finales que obtienen los alumnos. Su finalidad es considerar si el alumno reúne las condiciones necesarias para superar un determinado nivel. Se lleva a cabo al final de un período de instrucción establecido.

Las funciones y objetivos que desembocan en estas tres fases, conducen a una reflexión en torno a la asignatura de derecho laboral. Es decir, la forma en que actualmente se lleva a cabo se puede expresar como desarticulada y carente de consistencia. Se efectúa a partir de otorgar porcentajes al examen que se verifica por escrito, a los trabajos que se encomienda a los alumnos y a las asistencias a clase; un cuarto elemento considera la participación de los estudiantes. Y aunque la problemática cotidiana que se presenta en el aula, sugiere la necesidad de mejorar la evaluación, en definitiva no existen ideas coherentes en torno a una evaluación efectiva.

En contraste, las ideas que antes se expresaron en torno a la evaluación, ofrecen una estructura estable que llevan a pensar en la importancia de relacionar el conocimiento de

estos nuevos conceptos a la enseñanza del derecho laboral, con la seguridad de que representan una trascendencia crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se observa así a la evaluación como una idea viva, activa, en la que se debe construir el diseño y desarrollo de la trayectoria educativa (en este caso el de derecho laboral). Por ejemplo la fase inicial o diagnóstica busca detectar la estructura cognoscitiva que poseen los alumnos en relación con los objetivos en perspectiva que se pretenden lograr y de ahí partir al logro de una toma de decisiones acordes con esta realidad. De esa manera es más probable conseguir aprendizajes ciertos, además de precisar un camino educativo más claro. Lo anterior, posibilita la visualización de mejorar la instrucción de los estudiantes, en el propio transcurso del proceso del curso (fase continua o formativa). La fase final o sumativa, supone que el docente tiene ya elementos suficientes para decidir si el alumno reúne condiciones para superar un nivel establecido.

Respecto a estas tres fases Elsa Casas y otras²⁰ señalan a la evaluación formativa como la más importante, porque se lleva a cabo a lo largo de todo el proceso de enseñanza aprendizaje y permite conocer según Rosales en Elsa Casas y otras²¹ “...paso a paso y de manera continua la evolución de los alumnos...” acerca de lo que aprenden o no, cómo lo hacen, los errores que se presentan, de que tipo son éstos, en qué participantes se evidencian, la interactividad que se da entre profesor y alumnos o alumno y alumno, la valoración del control y la cesión de responsabilidades y la negociación que se intenta construir al estudiante, entre otros criterios que el docente pueda aplicar y cuyo manejo radicará en su experiencia para reflejar en lo posible el perfil de su actuación, y el de cada uno de sus estudiantes.

²⁰ Elsa Cristina Casas Pérez y otras. Revista Mexicana de Pedagogía, No. 52. Marzo-Abril del 2000.

²¹ Ibid

Es importante saber que cuantos más criterios e instrumentos se utilicen en la formación de los alumnos, más recursos para reflexionar y comprender las acciones de enseñanza y aprendizaje se tendrán, y por consecuencia, mejores juicios sobre las decisiones y correcciones o ajustes que se realicen en el transcurso del proceso.

Con relación a las teorías del aprendizaje propuestas en el punto dos del presente trabajo, comentan Casas y otras que “Este tipo de evaluación en general logrará mostrar la autonomía²² del manejo de los aprendizajes y la toma de decisiones alcanzados por el alumno”²³.

De lo anterior se puede deducir que el proceso de evaluación evidencia un encadenamiento de elementos a tomar en cuenta alrededor del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se manifiestan determinados pasos a seguir con el propósito de obtener un resultado. El hecho de que el docente se encuentre en contacto permanente con la problemática que alrededor del proceso de aprendizaje se presenta, exige que sea de manera conciente e informada. Sólo así es posible que influya y modifique su entorno, sólo de esa manera se puede convertir en un actor del proceso de evaluación, capaz de realizar acciones intencionadas y responsables. En definitiva, estas ideas encuentran correspondencia con el discurso central de este trabajo. La búsqueda es que el docente asuma un papel intencional y conciente en su tarea. Esto implica además de la práctica que realiza, la investigación de información teórica y metodológica que le descubran la necesidad de contemplar al alumno y a él mismo como seres integrales, holísticos, además de reflexionar acerca de su responsabilidad docente y la forma de ejercerla.

²² Elsa Casas y otras, señalan que la autonomía se considera una de las características que los estudiantes que tienen éxito alcanzan a través del aprendizaje constructivista.

²³ Obra citada

Para concluir, un análisis seguido de la puesta en práctica de las funciones y objetivos señalados, contexto de las tres fases propuestas: inicial o diagnóstica, continua o formativa y final o sumativa, indudablemente representan un beneficio en la experiencia docente de la asignatura de derecho laboral.

De manera concreta se puede hablar de la necesidad de establecer en la asignatura de derecho laboral una evaluación diagnóstica al iniciar el curso para detectar los conocimientos que posean los alumnos en torno al concepto de derecho laboral y las expectativas que tengan alrededor del curso de derecho laboral. Esto se puede realizar a través de un cuestionamiento oral o escrito. El propósito será obtener datos que reflejen la forma en que se ha relacionado con el concepto de derecho laboral, saber si conoce la forma en que contribuye la disciplina de derecho laboral al perfil de su carrera, y de esa manera crear un punto de reflexión en la búsqueda de mostrar a los estudiantes que la presencia del derecho laboral posee un sentido lógico y metodológico que se implanta en el programa de la asignatura.

5.4 Instrumentos de evaluación

La parte que cierra el proceso como evaluación requiere forzosamente de instrumentos que auxilien como afirma Seguíer en Morán Oviedo²⁴, en el análisis, en la precisión de la estrategia y en la crítica permanente, elementos necesarios para la mejor evaluación.

²⁴ Obra citada

Al respecto, Morán propone la elección de instrumentos abiertos, globalizadores, flexibles y dinámicos, que cuenten con criterios de evaluación suficientes y organizados, que admitan crear mecanismos capaces de rescatar los aspectos más importantes de la experiencia y de la participación de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tales instrumentos se expresan como dos metodologías participativas (observación participante e investigación-acción) y dos técnicas (entrevista y análisis de situaciones grupales).

El propósito de estas técnicas y metodologías para evaluar el trabajo en el aula, pretende abrir nuevas posibilidades y enriquecer las tareas docentes.

a) Observación participante

Aunque esta técnica ha sido utilizada por etnólogos principalmente en el estudio de diferentes grupos asiáticos, africanos y americanos, su empleo en el campo educativo abre nuevas posibilidades.

Se le nombra así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás, mediante una franca relación con ellos. Esto significa que el observador-profesor debe realizar una observación selectiva, lo más que pueda participar en todo lo que crea pertinente para ulteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar acerca de lo observado.

La investigación de la práctica educativa, por parte del propio docente, es un proceso encausado a la descripción, explicación y valoración de aquellas manifestaciones grupales que ocurren en el aula. Uno de los medios que puede emplear el profesor para conseguirlo es la observación participante, misma que envuelve un papel activo del investigador o profesor, como sujeto cognoscente.

La investigación de la práctica educativa demanda del estudio técnico y práctico de los comportamientos sociales involucrados en los procesos de enseñanza. La finalidad de la observación participante es la descripción in situ de la actuación que revelan los miembros del grupo. Esto admite plantear interrogantes acerca de aquello que ocurre en el aula. Después de observar si la información conseguida responde a preguntas formuladas o a nuevas interrogantes.

Si se elige esta técnica, los profesores-investigadores deberán crear previamente las categorías de análisis de la práctica docente, esto es, los aspectos del trabajo docente de los que se pretende partir para explicar el quehacer cotidiano del profesor.

Por ejemplo en relación al alumno-participante los aspectos que se pueden examinar pueden ser: quién es, cuáles son sus expectativas, cómo se lleva con el grupo, qué relación existe entre los intereses de los alumnos y los objetivos que la institución y el maestro pretenden; el vínculo profesor-alumno; hacia que clase de sociedad apunta la práctica educativa; el conocimiento cómo se concibe y se aborda.

Respecto al valor que posee esta técnica, de acuerdo a Garzón B. en Morán Oviedo²⁵, reside no sólo en el tipo de datos que aporta, sino en que se trata de una técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que finca las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información.

b) Investigación participativa o investigación-acción

En este proceso intervienen la investigación y el análisis de teoría y práctica, donde los investigadores e investigados (participantes y coordinador) son parte del proceso que modifica o transforma el medio en el que sucede.

Si se coloca al grupo como objeto de observación o de investigación queda al margen de la acción y por consecuencia se le priva de los beneficios del proceso de aprendizaje que proporciona una investigación participativa.

La diferencia entre sujeto y objeto puede reducirse a la sola participación conjunta en discusiones y diálogos que conduzcan a fundir el conocimiento (elaborado en el grupo) con el conocimiento científico que participan los teóricos e investigadores.

Este bagaje teórico y práctico se debe quedar en manos de los grupos, como elemento para la toma de decisiones para acciones o experiencias de aprendizaje futuras.

²⁵ Obra citada

Los factores básicos en la investigación participativa aplicada a un proceso del grupo, son los que siguen:

- Participación. Esta se entiende como un derecho de los individuos a intervenir en las acciones necesarias para el desenvolvimiento individual y grupal.
- Entendida como fenómeno social es un proceso dinámico, que en su devenir conduce una sucesión de factores significativos en el proceso de desarrollo personal y social de las personas. Cuando se orienta a procesos reales y concretos de transformación es base del proceso educativo desalienante, para los involucrados en ella.
- Análisis. Éste es condición necesaria, tanto en el proceso grupal como en la investigación participativa, siempre que conduzca al diálogo como constante y se escolte de algunas cualidades como las siguientes: a) que sea dialéctico, esto es, que siga el ritmo de reflexión-acción, mejorándose al continuar el ciclo y al relacionar conceptos y hechos; b) que sea crítico, esto es, que tomando el procedimiento dialéctico, en cada contradicción se tracen alternativas; c) que sea histórico, esto es, que se entiendan los hechos del pasado y del presente, situando la realidad actual en la historia; d) que sea biográfico, que la persona o grupo reflexione acerca de la historia de su grupo y del entorno del grupo en una memoria biográfica que se remonta en el tiempo; e) como señala Bosco Pinto en Morán Oviedo²⁶ que sea autoevaluativo, porque se ha aprendido muy bien la lección para ser críticos con los otros pero muy rara vez con nosotros mismos.

²⁶ Obra citada

c)Entrevista

Se trata de un instrumento básico del método clínico y una técnica de investigación científica que se aplica en psicología. Su eficacia debe delimitarse claramente. Su empleo posee múltiples formas, se pueden proponer variedad de objetivos como el caso del periodista, el jefe de empresa, el director de escuela, el maestro.

Puede ser de dos tipos fundamentales: abierta y cerrada. En la cerrada las preguntas ya están previstas, también el orden y el diseño de las mismas, y el entrevistador no puede descomponer ninguna de estas disposiciones. Por el contrario, en la abierta, el entrevistador posee amplia libertad para hacer las preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose en cada caso particular, toda la flexibilidad necesaria.

La entrevista abierta facilita una investigación más extensa y profunda de la personalidad del entrevistado, en tanto que la entrevista cerrada puede posibilitar una mejor comparación sistemática de datos, además de otras ventajas propias de todo método estandarizado.

Desde otro enfoque, según Bleger en Morán Oviedo²⁷, si se toma en cuenta el número de participantes, está la entrevista individual y la grupal según se trate de uno o más entrevistados. Aunque en realidad en todos los casos la entrevista siempre es un fenómeno grupal, pues aun con la participación de un solo entrevistado, su relación con el entrevistador se debe considerar en función de la psicología y de la dinámica grupal.

²⁷ Obra citada

Esta técnica puede ser muy ventajosa en las situaciones de docencia y, por consecuencia de evaluación, dado que con ella se puede conseguir información muy valiosa respecto a las expectativas del alumno y del grupo, sobre su situación en el proceso de aprendizaje, sus ansiedades, y sus temores.

d) Análisis de situaciones grupales

Ésta se refiere a una estrategia grupal de revisión y evaluación de la práctica docente que consiste en detectar, analizar, discutir y elaborar grupalmente, tanto los aciertos o logros como las situaciones conflictivas o problemáticas que se presentan en todo el grupo sometido a cualquier proceso de aprendizaje.

El análisis de los problemas que surgen en un grupo, como resistencias, conflictos, evasiones y complicidades, afrontados y resueltos a tiempo, puede arrojar una experiencia muy provechosa en tanto que se coadyuva a mejorar el proceso grupal, el cumplimiento de la tarea, y por ende el logro de los aprendizajes.

Para concluir, de manera concreta, de las estrategias enunciadas se puede recapacitar alrededor de la **Entrevista y el Análisis de Situaciones Grupales** por considerar que son las que más se adaptan a la asignatura de derecho laboral.

La entrevista, como técnica de evaluación del aprendizaje de los alumnos de derecho laboral, puede permitir retroalimentar el proceso de enseñanza además de señalar a los alumnos

actitudes, formas de relación con el conocimiento, reforzar aquellos aspectos positivos, dar confianza y sobre todo el aprendizaje del proceso de aprendizaje durante el curso.

En el análisis de situaciones grupales, de manera precisa se puede admitir la posibilidad de una discusión grupal en los espacios que se destinan para la exposición de los alumnos organizados en equipo. Práctica que puede resultar ventajosa en tanto que el propio grupo se encarga de evaluar al equipo expositor con la guía del maestro. Al efecto se pueden establecer parámetros a tomarse en cuenta, tales como contenido del tema, manejo de éste, capacidad de captar la atención del grupo y el control del grupo.

Para concluir se puede decir que a partir del conocimiento y de la práctica de estrategias de evaluación, se puede llegar a una mejor práctica docente. Esto puede propiciar un acercamiento más real al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la certeza de que posee su propio camino. Es claro que la práctica docente no es improvisada, puede aparentar improvisación, pero poseer un sustento pertinente de conocimientos y la planeación adecuada.

CAPITULO VI

6. MÉTODO

Antes de empezar a relatar como se llevó a cabo el presente trabajo de investigación, es conveniente mencionar algunas definiciones de la palabra “método”. Así, de acuerdo a Corina Schmelkes¹, el término método se refiere a: 1. Modo de decir o hacer con orden una cosa, 2. Manera razonada de conducir el pensamiento con objeto de llegar a un resultado determinado y preferentemente al descubrimiento de la verdad y 3. Un proceso o técnica de cuestionamiento sistemático utilizado por diferentes disciplinas. Del concepto de proporcionan Lourdes Munich y Ernesto Ángeles², se puede deducir que el método científico sirve para explicar, describir y predecir fenómenos, y que su esencia es obtener con mayor facilidad el conocimiento científico. Finalmente para Hernández Sampieri y otros³ es la parte del reporte de investigación que describe cómo fue llevada a cabo la investigación. Esto último es lo que a continuación se tratará de hacer con respecto al presente trabajo de investigación.

Para explicar los pasos que se siguieron de acuerdo al método planteado en el anteproyecto, se atenderá al objeto de estudio y las hipótesis planteadas; hacia quien se dirige la investigación; el instrumento de medición que se aplicó, el procedimiento que se siguió en el desarrollo de la investigación; en el que se describa paso a paso cada una de las actividades

¹ Schmelkes Corina. (1996). Manual Para La Presentación De Anteproyectos e Informes de Investigación (tesis). Ed. Latinoamericana. México, D.F.

² Münch Lourdes y Ángeles Ernesto. (1995). Métodos y Técnicas de Investigación. Ed. Trillas. México, D.F.

³ Hernández Sampieri, Roberto y otros. (2000). Metodología de la Investigación. Ed. McGraw-Hill. México, D.F.

realizadas; los resultados obtenidos producto del análisis de datos; las conclusiones a las que se llegaron y la bibliografía utilizada en el trabajo.

El objeto de estudio de esta investigación que consistió básicamente en reflexionar sobre la práctica docente en el Derecho Laboral, requirió un método de aproximación para lograr los objetivos propuestos, es decir, elaborar un modelo teórico-práctico para la enseñanza del derecho laboral que se apegue al perfil del estudiante de la carrera de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro.

La indagación se realizó con fundamento en las hipótesis que se plantearon para el trabajo. En ellas se establece primeramente que “un modelo teórico-práctico para la enseñanza del derecho laboral, debe considerar conocimientos claros y actualizados sobre las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del derecho laboral en México, además de conocer la estructura conceptual de la enseñanza del derecho laboral y la estructura metodológica”. En segundo término, se plantea “que este modelo, contribuya a mejorar la formación del licenciado en Administración, tomando en cuenta su perfil profesional”. Por último se proyecta “que la materia de derecho laboral revela un mayor sentido y significado cuando se guía y orienta por un modelo de enseñanza”.

Para alcanzar el objetivo del trabajo de investigación, se inició con un sondeo exploratorio en bancos de datos físicos y electrónicos y en centros de información (investigación documental).

El acopio de información que se realizó tuvo los siguientes propósitos:

- Conocer el Estado del conocimiento disciplinario del Derecho Laboral;

- Exploración de la enseñanza del Derecho Laboral con la intención de hacer una reflexión teórica, empírica y filosófica en este campo;
- Consulta de tesis de postgrado relativas a la enseñanza del derecho, y la
- Consulta acerca de teorías de educación y pedagógicas.

El siguiente paso consistió en revisar y organizar la información obtenida con el plan de elaborar fichas de lectura, bibliográficas y de análisis.

El proyecto exigió la elaboración de un instrumento de recolección de datos en forma de cuestionario. Dicho instrumento se validó con el auxilio de colegas en el ITQ, para posteriormente enviarlo a diferentes tecnológicos con el propósito de levantar datos para detectar necesidades acerca del requerimiento de redimensionar la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de la carrera de Administración. El enfoque que predominó en el diseño del cuestionario fue el interpretativo.

A continuación se tratará de describir las actividades que se llevaron a cabo para cada uno de los puntos contenidos en el proyecto de investigación:

6.1 Estado del Conocimiento

En este rubro se empezó con una investigación exploratoria, en donde se consideró el problema planteado, las hipótesis y los objetivos del proyecto. La intención de este apartado fue inscribirse en un proceso de actualización sobre el estado del conocimiento de la enseñanza del derecho, y del derecho laboral. Para ello fue necesario realizar una estrategia de búsqueda documental en bancos de datos físicos y electrónicos. La exploración en Bancos de Información se realizó en CICH.EDU de la Universidad Nacional Autónoma de México;

REDUC.EDU; REDMEX.EDU; IRESIE.EDU; Y ERIC, en los que se encontró como resultado, la ausencia de datos relativos a la enseñanza del derecho laboral.

Cabe hacer notar que en REDUC.EDU se encontró un amplio catálogo de libros escritos por diversos autores sobre educación en general pero ninguno respecto a la “enseñanza del derecho laboral” o a la “enseñanza del derecho”.

La búsqueda en Centros de información se realizó en diversas Bibliotecas como: Biblioteca Central de la UAQ, Biblioteca del ITQ, Biblioteca de CIIDET, Biblioteca del Tribunal Superior de Justicia, Biblioteca de la Facultad de Derecho, y la Biblioteca de la Facultad de Sociología, con la intención de encontrar información documental acerca de la enseñanza del derecho laboral o de la enseñanza del derecho con los siguientes resultados:

En la Biblioteca del Tribunal Superior de Justicia y la Biblioteca Central de la UAQ, se encontró: una “Antología de Estudios sobre Enseñanza del Derecho” de Jorge Witker V. (compilador) (1976), cuyo contenido consiste en diversas ideas acerca de la materia generadas por autores mexicanos como Héctor Fix Zamudio, Javier Tamayo Jaramillo, Eduardo Novoa Monreal y autores latinoamericanos como Lorenzo Zolezzi, Sergio López Ayllón, Marcelo Neves y otros, quiénes preocupados por la formación profesional del estudiante de derecho plasman sus reflexiones acerca de la enseñanza del derecho.

Para iniciar el estado del conocimiento, se decidió utilizar la antología antes mencionada, pero actualizada en 1995.

En la Biblioteca de la UAQ se encontró la misma antología arriba mencionada y además “Técnicas de la Enseñanza del Derecho” de Jorge Witker (México 1985); Enseñanza del

Derecho y Metodología Jurídica de Sergio Alberto Campos Chacón (México 1992). De estos textos se hizo una revisión y se seleccionó la información que respondiera al objetivo del trabajo de investigación, en fichas de lectura y de análisis.

Es conveniente señalar que para esta investigación exploratoria se recurrió a descriptores que guiaran la búsqueda de manera más precisa.

Se realizó también una indagación en las tesis de postgrado que existen en la Biblioteca Central de la UAQ, con el propósito de detectar si existía alguna relativa a la enseñanza del derecho, pero no se encontró ninguna acerca de la enseñanza del derecho laboral. Se localizó una tesis que propone un 'Curso de Derecho Laboral para Profesionistas que no son abogados', (Héctor Callejas Solís), pero no menciona teorías pedagógicas o de educación que contribuyan a enseñanza del derecho laboral.

En un segundo punto del estado del conocimiento se decidió aglutinar el programa de Derecho Laboral para la carrera de Administración en el ITQ, con el propósito de dar a conocer la estructura conceptual que esgrime el programa de la asignatura y con ello ofrecer un panorama de los contenidos que debe impartir el profesor o profesora de derecho laboral. Esto se solventó a través de la consulta de textos clásicos del derecho laboral como el del Dr. Mario de la Cueva (México 1990) y el del Dr. Nestor de Buen (México 1992) en donde se encuentra el sustento teórico e histórico indispensable para el conocimiento del derecho laboral, además de otros autores preocupados en el análisis y actualización de la práctica del Derecho Laboral, como Norahenid Amezcua (1999), Euquerio Guerrero (1994), José Dávalos (1998), Rafael Albuquerque (2000), y otros más. También se recurrió a revistas especializadas como 'Laboral' que se edita cada mes y contiene diversidad de temas laborales

y de seguridad social. Para dar sustento a todo lo anterior, fue importante la consulta de la Ley Federal del Trabajo, Ley Federal Burocrática, Ley del Seguro Social y la Constitución Política del País y que constituyen el marco legal del derecho laboral.

6.2 Mayor Claridad y Mejor Delimitación Del Objeto de Estudio

El resultado que se obtuvo a través de la investigación exploratoria para el Estado del Conocimiento, facilitó la oportunidad de advertir a través de la consulta de los bancos físicos y electrónicos mencionados en el numeral anterior, por una parte, que existe escasa información con relación a la enseñanza de derecho laboral, y ninguna con respecto a la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de la carrera de Administración. Por otra parte, la exploración que se realizó con fundamento en el contenido del programa de derecho laboral para la carrera de Administración en el ITQ, a través de diversos juristas y estudiosos⁴ del derecho laboral, dejó claro la necesidad de contar con amplios conocimientos en la materia, indispensables para el manejo de los contenidos del programa de la asignatura, que en congruencia con la primer hipótesis de trabajo, evidencia que para proponer un modelo teórico-práctico de enseñanza del derecho laboral, un elemento imprescindible debe considerar conocimientos claros y actualizados sobre las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del derecho laboral en México. Todo esto, sirvió, para alcanzar mayor claridad respecto al objeto de estudio, pues se hizo evidente la necesidad de proponer un modelo de enseñanza del derecho laboral (ver el punto 1.3 del marco teórico) y por otra parte consiguió una mejor delimitación del objeto de estudio al determinarse que ese modelo

⁴ El análisis realizado en este rubro, se plasmó en el Estado del Conocimiento elaborado para este trabajo.

de enseñanza del derecho laboral estaría dirigido a estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ, con fundamento en el programa vigente de la carrera.

6.3 Marco Teórico

Para el marco teórico se pensó en estructurar un índice que construyera los pasos necesarios hacia las respuestas que se buscaban en la formulación de las preguntas enunciadas en la descripción del problema, esto es: ¿qué elementos se deberían considerarse para el diseño de un modelo de enseñanza del Derecho Laboral para el estudiante de Administración en el ITQ? Y ¿cuál sería una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral a los estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ,?

En seguida se tratará de puntualizar cada uno de los apartados que se incluyeron en dicho índice, y las actividades que se desarrollaron para tratar de dar respuesta a los rubros planteados.

Así, se circunscribió como antecedente del camino que llevaría hacia las respuestas buscadas, un apartado que mostrara el contexto institucional del ITQ, es decir, cuál es su historia, sus características, y las carreras que imparte. En este punto se hace hincapié en la carrera de Administración y se precisa la materia de derecho laboral en el mapa curricular, con el propósito de señalar la importancia que posee en el perfil profesional de la carrera. Para ello se localizó un documento realizado por el Lic. Ruelas Serrano⁵ en el que se destacan el nacimiento del ITQ y la evolución en el contexto social y político como institución educativa

⁵ Obra citada

en la entidad. Para hablar sobre las características y las carreras que imparte el ITQ, se recurrió a un manuscrito de recién elaboración de los Maestros Sergio R. Becerril Calderón y Carolina Hernández Partida (Historia del Pensamiento Administrativo en el Instituto ITQ)⁶ en el que muestran la evolución que ha tenido el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos desde la creación de los primeros planteles, las razones educativas, sociales y políticas por las que nacen y se multiplican por todos los estados de la República Mexicana. Para hablar sobre la carrera de Administración se acudió al Documento Uno de la Reforma de Educación Superior Tecnológica⁷ para conocer el contexto que fundamentan la creación de la carrera de Administración y su perfil profesional. Finalmente para ubicar la asignatura de derecho laboral, se requirió consultar el mapa curricular de la carrera con el propósito de describir la importancia que tiene para el perfil profesional del estudiante de Administración.

Los datos obtenidos en este rubro, resultan de gran importancia para el objetivo del presente trabajo en razón de que es necesario conocer los elementos que demanda el perfil de la carrera de Administración con relación a la asignatura de derecho laboral. Pero para llegar hasta ese punto era imprescindible presentar el contexto institucional y enterarse aunque sea de manera somera acerca de la problemática educativa, social y política en la que se encuentra el Instituto Tecnológico de Querétaro, como parte del sistema de Institutos Tecnológicos.

El primer paso que muestra el presente trabajo se encuentra referido al “Modelo Teórico-Práctico de Enseñanza del Derecho Laboral para Estudiantes de la Carrera de Administración en el ITQ” planteado en el objetivo. En el apartado se incluyen subtítulos como ¿Qué es un

⁶ Obra citada

⁷ Obra citada

modelo de Enseñanza?; ¿En qué consiste la Teoría?; ¿En qué consiste la Práctica? Y la Importancia de los modelos de Enseñanza y su relación con la Enseñanza del Derecho. Para tratar de esclarecer tales puntos se acudió primeramente a la consulta de diccionarios como el de Santillana⁸, artículos en revistas como el de Arredondo G. Martiniano y otros⁹, y autores como Shaff Adam¹⁰, con el propósito de desmenuzar el significado acerca de lo que es un modelo, de lo que es la enseñanza, la teoría, la práctica, conocer los distintos modelos de enseñanza del proceso de conocimiento. Todo esto, con la intención de ofrecer una idea clara y precisa de lo que es un modelo teórico-practico de enseñanza, para sustentar el objetivo del trabajo de investigación.

En el segundo apartado que atiende los “Elementos Que Deberán Considerarse Para El diseño De Un Modelo De Enseñanza”, se pensó en incluir un subtítulo que hablara sobre las Teorías Pedagógicas, con el propósito de manifestar cuan significativo resulta el conocimiento de pensadores como Ausubel, Piaget y Vigotsky para un modelo de enseñanza. Sin embargo antes de entrar a la presentación de dichas teorías, fue importante empezar con algunas generalidades acerca del concepto de aprendizaje. Esto en razón de que el aprendizaje es correlato de la enseñanza. La intención fue dar a conocer la complejidad que representa el proceso de aprendizaje, en donde intervienen factores psíquicos, biológicos sociales y culturales, en los que se vislumbraría las Teorías del Aprendizaje a través de los pensadores arriba enunciados.

Para el concepto de aprendizaje, se acudió primeramente a un artículo de Martiniano Arredondo y otras¹¹, en la Revista Perfiles Educativos, a la obra de Pozo Municio¹² de

⁸ Obra citada

⁹ Obra citada

¹⁰ Obra citada

¹¹ Obra citada

Aprendices y Maestros, y al Diccionario de Santillana¹³. Para las teorías del aprendizaje, en un primer momento se consultó la obra de Hernández Rojas¹⁴ para establecer un acercamiento con la definición de los paradigmas, cognitivo, psicogenético y sociocultural, además de la concepción acerca de la enseñanza, del maestro y del alumno que propone cada uno de estos paradigmas. En el caso del paradigma cognitivo, cuyo mayor exponente es Ausubel¹⁵, se examinó su obra directamente con el propósito de mostrar un panorama amplio en el rubro del aprendizaje significativo. En el caso del paradigma psicogenético, se decidió incluir los puntos de vista de Hernández Rojas en torno a los puntos más importantes de este paradigma, con la intención de hacer notar que Piaget, marca la transición entre el paradigma cognitivo de Ausubel, y el paradigma sociocultural de Vigotsky. Para el paradigma sociocultural, se consultó la obra de C. Moll¹⁶ en la que autores como Cole y Tudge exponen la importancia de conceptos como la mediación en el aprendizaje y la zona de desarrollo próximo.

Todo lo anterior muestra indiscutiblemente, que para el diseño de un Modelo de Enseñanza, es necesario tomar en cuenta las teorías pedagógicas que consideren al ser humano en una dimensión integral.

En el tercer rubro, se trata de establecer “¿Cuál es una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral a estudiantes de la Carrera de Administración del ITQ?”. Apartado en el que se trata de concluir que la respuesta al objetivo de este trabajo consiste en un modelo teórico-práctico de enseñanza del derecho laboral. Para ello fue importante consultar los principales

¹² Obra citada

¹³ Obra citada

¹⁴ Obra citada

¹⁵ Obra citada

¹⁶ Obra citada

rasgos del perfil profesional del estudiante de Administración en el ITQ que se encuentran contenidos en la Reforma de Educación Superior Tecnológica¹⁷, así como el campo de acción del Licenciado en Administración y la forma en que contribuye la asignatura de Derecho Laboral al perfil del egresado de la carrera de Administración, contenido en el Programa vigente de la asignatura. Tal modelo de enseñanza del derecho laboral, encuentra su fundamento en los modelos del proceso del conocimiento, expuestos en el primer apartado apoyado en la obra de Shaft Adam¹⁸ y en las teorías del aprendizaje ya enunciadas.

El cuarto numeral del marco teórico, se refiere a la “Conveniencia de orientar la práctica docente del Derecho Laboral a Través De Un Modelo De Enseñanza”. En este apartado, se toman en cuenta las hipótesis de trabajo para fundamentar la utilidad que representará contar con un modelo de enseñanza en la práctica docente del derecho laboral. Así la primera enuncia que los “conocimientos claros y actualizados, sobre las temáticas y problemáticas de mayor trascendencia en el campo del Derecho Laboral en México, además del conocimiento de la estructura conceptual de la enseñanza del derecho laboral y la estructura metodológica, son elementos clave para la elaboración de un modelo teórico-práctico de la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de Administración en el ITQ”. La segunda hipótesis establece que “un modelo teórico-práctico de enseñanza del Derecho Laboral contribuye a mejorar la formación conforme a un perfil profesional propio de la licenciatura en Administración”, y la tercera, señala que “la práctica docente en la materia de derecho laboral encuentra mayor sentido y significado cuando es guiada y orientada por un modelo de enseñanza”. Por esta razón, las mismas hipótesis sirvieron de guía en esta investigación y condujeron a buscar su resolución a través del análisis del contenido de la asignatura de

¹⁷ Obra citada

¹⁸ Obra citada

derecho laboral y a revisar la estructura del programa. El encuentro con las teorías del aprendizaje, la búsqueda del contenido del perfil profesional de la licenciatura en Administración y a la ubicación de la asignatura en la retícula de la carrera son elementos que ofrecen sustento a la conveniencia de orientar la práctica docente del derecho laboral por medio de un modelo de enseñanza. Un último punto tratado en este numeral consistió en realizar un análisis directo del contenido de la asignatura de derecho laboral para revisar la estructura del programa y examinar si los contenidos en las actividades de aprendizaje eran los más adecuados o ya no fueran acordes. Para ello se estableció una comparación entre las actividades que se venían realizando durante los años de práctica docente y las actividades de aprendizaje propuestas en el programa.

Los conceptos de enseñanza y aprendizaje, esgrimidos en este trabajo, acarrearón la necesidad de abordar un último apartado (5°), que consistió en hablar acerca del “Sistema De Evaluación Del Aprendizaje En La Asignatura De Derecho Laboral”. Fue evidente que en el proceso de enseñanza-aprendizaje no se puede soslayar el concepto de evaluación. Por esta causa, se hizo imprescindible la consulta de algunas aportaciones acerca del tema. Así se revela una gran complejidad en torno al concepto de evaluación. Los autores de las últimas décadas, tal como lo señalan los autores consultados en revistas de educación y artículos académicos coinciden en establecer fundamentalmente una distinción entre el aspecto cuantitativo y cualitativo de la evaluación que se vincula a los modelos del proceso del conocimiento y a las teorías del aprendizaje. La evaluación representa la aplicación de diversos instrumentos en el proceso de enseñanza aprendizaje que sean capaces de contemplar a los seres humanos desde una perspectiva holística y no una mera mecanización del proceso. Se trata de que profesor y alumno se encuentren en el proceso a través de su propia responsabilidad en la adquisición de conocimientos.

6.4 Diseño de Instrumentos

Además de la indagación exploratoria, la investigación demandó la elaboración de un instrumento de recolección de datos dirigido a profesores de la asignatura de derecho laboral en el Sistema de Institutos Tecnológicos (IT'S), con la finalidad de detectar necesidades acerca de la exigencia de redimensionar la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de la carrera de administración en el ITQ.

La herramienta que se diseñó consistió en un cuestionario para aplicar a los profesores que imparten la asignatura de derecho laboral en el ITQ y otros tecnológicos.

Antes de aplicar el instrumento de recolección de datos, se validó con el apoyo de los colegas Licenciados en Derecho, que imparten la asignatura de derecho laboral o la han impartido en otros semestres. El propósito de la validación fue solicitar su opinión acerca de si la formulación de las preguntas era clara y acertada y si sugerían alguna corrección. En efecto hicieron algunas sugerencias que se tomaron en cuenta para el diseño final del cuestionario.

6.5 Definición de la Población

Para determinar la población a la que se aplicaría el instrumento de recolección de datos (cuestionario) se decidió tomar como muestra, además del ITQ, cinco Institutos Tecnológicos cercanos a la ciudad de Querétaro. Para ello se indagó si efectivamente tales institutos contaban con la carrera de Administración. Los IT'S elegidos fueron: Celaya, Morelia, San

Luis Potosí, Pachuca, Hidalgo y Tlanepantla, Edo. De México. Se decidió enviar por mensajería cuatro cuestionarios para cada institución, tomando en consideración el ejemplo del propio instituto Tecnológico de Querétaro, en donde existen cuatro abogados que imparten la asignatura.

6. 6 Levantamiento de la información

Para el envío de los cuestionarios primeramente se estableció contacto verbal telefónicamente con cada jefe del Departamento de Ciencias Económico Administrativas a través de la Lic Rocío León Castelazo, Jefa del mismo Departamento en el ITQ, con el propósito de asegurar que los cuestionarios llegaran efectivamente a las manos de los maestros encargados de impartir la asignatura de derecho laboral en cada uno de los institutos tecnológicos elegidos y fueran resueltos.

Sin embargo se presentaron algunas dificultades en razón de que la respuesta de los cuestionarios no fue posible que la regresaran por la misma vía que se envió, es decir por mensajería o paquetería. Por tal motivo, se sugirió que los enviaran por fax. Y esto originó otro problema, porque al momento de pasarlo en el fax, la información llegaba incompleta y en forma desordenada. Para solucionarlo se estuvo en contacto telefónico constante con los tecnológicos mencionados para tratar de obtener completa la información.

Es importante mencionar que de los cinco tecnológicos que se eligieron solamente respondieron cuatro: Morelia envió dos cuestionarios, San Luis Potosí con tres cuestionarios completos y uno incompleto, Pachuca con un cuestionario, en virtud de que sólo cuentan con

un maestro de la asignatura y Tlanepantla con dos cuestionarios. En el ITQ, se logró recolectar la información con los tres colegas que imparten la asignatura o la han impartido. El Tecnológico de Celaya, aunque se estuvo en contacto telefónico, no se recibió respuesta. Así en total la muestra fue de once cuestionarios resueltos completamente y uno incompleto.

6.7 Organización y análisis de datos e información

Para organizar y analizar los datos e información obtenida a través del instrumento aplicado se utilizó el método interpretativo, es decir se tomó pregunta por pregunta para hacer un concentrado. En las preguntas cerradas se cuantificó a través de una gráfica y en las preguntas abiertas se asentaron las respuestas tal y como las respondieron las personas encuestadas.

Al respecto es importante mencionar algunas de las variables que se pretendieron medir y que serían substanciales para redimensionar la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de la carrera de Administración.

Así por ejemplo, se puede señalar que no existe una participación directa en la elaboración del programa de la asignatura por parte de los maestros y en la mayoría de los casos ni directa ni indirectamente.

Con relación a los temas que presentan mayor dificultad para los maestros, dos coincidieron en los de naturaleza colectiva, otro especificó que las autoridades laborales y otro más se relaciona a la vinculación entre la teoría jurídica con la práctica. Otros más respondieron que

ningún tema representa dificultad o bien que todos representan dificultad, desde el momento en que hay que transmitirlos a los alumnos.

Con relación a los temas que más dificultad representan a los alumnos, coinciden en señalar algunos temas sobre las 'Relaciones Individuales de Trabajo' como la terminación de las relaciones individuales de trabajo y las indemnizaciones para los trabajadores; las condiciones de trabajo como la jornada de trabajo, los salarios, las vacaciones, los días de descanso. Otro encuestado dice que los que implican leer; otro menciona que todos serán difíciles cuando el alumno no estudia; otro más señala también que todos porque no es lo mismo la teoría que la práctica, en donde tendrán que enfrentarse a problemas que resolver; otro señalan que las autoridades laborales y otro más que el procedimiento de huelga.

Con relación a los ajustes o modificaciones que según el juicio y experiencia realizarían los maestros al programa, es interesante encontrar desde quien opina que existe cierta incongruencia en el orden que se presentan los temas (unidad III) lo que confunde a los alumnos, dos propuestas de ubicar la asignatura en semestres más avanzados como 5° o 6° semestres y no como aparece actualmente en el segundo semestre; también quien opina que el semestre es demasiado corto para cubrir todo el programa de la asignatura; otro señala que se deberían suprimir los temas históricos; otro propone reducir los conceptos de autoridad laboral para ampliar los que se refieren a problemas laborales en determinada empresa, hasta quien opina que los temas del programa se presenten de manera menos idealista y se involucre al estudiante un poco en el procedimiento del derecho laboral; además que se presenten los temas de forma de hacerlos más comprensibles y accesibles a los alumnos.

Por otra parte, la mayoría de los maestros encuestados respondieron que un modelo de enseñanza del derecho laboral para estudiantes de Administración que propusiera posibles estrategias didácticas sí sería de utilidad. Las razones que esgrimieron al efecto coinciden en señalar casi todos los beneficios que representa el conocer estrategias didácticas como apoyo al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que esto significa más actualización para el maestro.

En cuanto a las diferencias que encuentran los maestros frente a las características y cualidades del estudiante que pretende ser abogado y el que pretende ser administrador, los maestros coincidieron en señalar el campo diferente que enfrentan las carreras mencionadas, es decir el campo del abogado es el litigio de conflictos, en este caso de controversias laborales, en el caso del administrador es importante el conocimiento del derecho laboral para prevenir conflictos laborales, pero su terreno esencial es la organización de las empresas.

Con relación a las propuestas que hacen los maestros para mejorar la enseñanza del derecho laboral en la carrera de administración, sugieren la actualización constante y el uso de métodos didácticos prácticos para la mejor comprensión de la asignatura; entrar al estudio comparativo de leyes laborales con otros países; ajustar los conocimientos de acuerdo al perfil del estudiante del administrador de empresas; que se involucre al alumno en la práctica del derecho laboral, a través de ejercicios constantes; que se incrementen las horas clase para la asignatura; y que el maestro que imparta la asignatura cuente con experiencia en el litigio de la materia y que le guste la asignatura.

Con relación al perfil profesional que debe poseer el maestro que imparte la asignatura de derecho laboral, casi todas las respuestas de los maestros concordaron en que sea un

licenciado en derecho con experiencia de litigio en el área, otro más señaló que es importante que posea también conocimientos didácticos, para hacer más dinámica su actividad, en consideración a que al ser una materia teórica, sus abstracciones resultan áridas. Algunos opinaron también que un licenciado en relaciones industriales o licenciado en administración sería apto para impartir la asignatura en razón de que cuenta con los conocimientos necesarios.

Todos los encuestados son Licenciados en Derecho y en cuanto al tiempo que tienen de haber terminado la carrera va desde los nueve años hasta los 27 años.

Con respecto a la relación que establecen los maestros como profesionales en el campo del derecho laboral, dos de los maestros mencionan que sí litigan en el área; otro que su experiencia es activa en el litigio de toda clase asuntos, incluyendo los de materia del trabajo; otro litiga esporádicamente en razón del horario que tienen en el tecnológico y no le permite ejercer, pero cuando lo hace, aprovecha para invitar a sus alumnos.

De acuerdo a las respuestas de los maestros encuestados los problemas que enfrenta un administrador en materia de derecho laboral en general se refieren a enfrentar conflictos laborales sea con las personas que supervisa o si es patrón con sus trabajadores. Todo esto generado por el desconocimiento de la LFT. También como trabajadores se enfrentan al desconocimiento de instrumentos para hacer valer sus derechos como tales. Otros problemas son relativos a la forma de integrar salario y a la preparación de finiquitos. Además se consideran importante la prudencia y cautela necesaria en las relaciones que enfrenten con el sindicato.

En cuanto a los temas de mayor importancia que socialmente hoy se discuten en derecho laboral, se puede decir que los maestros consideran varios rubros, en materia individual: hablan de los salarios, de la jornada de trabajo, el tiempo extra, el pago por horas las vacaciones y de los días de descanso, el despido justificado e injustificado, el trabajo de las mujeres; en materia colectiva: los temas de sindicatos, el sindicalismo charro, el contrato colectivo y el recurso de huelga; en el caso de las Juntas de Conciliación, acerca de la corrupción que existe y de su desaparición; las infracciones que se cometen a la LFT; la burocratización de los servicios de asistencia social como el IMSS y el ISSSTE; la reforma a la LFT; la Capacitación, la competitividad, la productividad, los contratos por honorarios.

El punto de vista que los maestros tienen acerca de la Nueva Cultura Laboral y la necesidad de reformar las normas jurídicas del derecho laboral, en general coinciden en manifestar que es importante un cambio en la LFT que actualice las normas en razón de los cambios sociales, productivos y tecnológicos que se presentan en la sociedad. Se opina que las reformas en la ley, se aceptarían siempre y cuando se reflejen en un mejor nivel de vida para el trabajador. Se opina también que es importante porque generan una relación más efectiva entre patrones y trabajadores.

En cuanto a las ventajas que podría representar para México y su sector laboral un cambio de la LFT, los maestros opinan por una parte que las ventajas se reflejarían en la actualización de algunos conceptos como el derecho de los menores y de las mujeres, que se mejorarían las oportunidades de los trabajadores, se adecuaría a la realidad económica y social del país, también sería benéfico para que el trabajador obtenga mejor salario en base a su competitividad y capacitación, también se retribuiría un salario decoroso al trabajador para satisfacer las necesidades de una familia dentro de los factores de la producción, es

importante ajustarla a los tiempos actuales de globalización; por otra parte otras opiniones manifiestan que la Ley se debe actualizar para que sea más auténtica y justa a favor del trabajador, también que es necesario promover mayores derechos y conocimiento del derecho laboral, otra opinión se refiere a que es mejor que la LFT se aplique y se deje de simular e interpretarla convenencieramente. También se opinó que traería muchas ventajas, pero debido a la polarización de los representantes del gobierno como el actual Secretario del Trabajo (empresario panista) y por el cinismo del actual representante de los trabajadores de la CTM, poco se logrará.

En lo que se refiere a si los maestros consideran que un maestro que imparte la asignatura de derecho laboral debe tener conocimientos de pedagogía y didáctica, y ¿por que? Todos contestaron que sí y las razones que esgrimieron en general es la mayor comprensión y entendimiento de los alumnos, también es importante que los maestros posean las herramientas necesarias para provocar los conocimientos de los alumnos, porque no es suficiente el conocimiento de la materia para el mejor desempeño del trabajo docente.

Con relación a los recursos didácticos que con más frecuencia usan los maestros en la asignatura de derecho laboral, en orden de importancia, en general las opiniones se inclinaron en primer lugar por la exposición, después en igual medida por la dinámica de grupo, el material audiovisual, la aplicación de conceptos y el dictado, en segundo lugar se inclinaron en igual medida por el material audiovisual y la exposición, en tercer lugar por las dinámicas de grupo, después y en igual medida por el material audiovisual y la investigación de campo, en cuarto lugar por la aplicación de conceptos después y en igual medida por la dinámica de grupos y la investigación de campo, en quinto lugar por el desarrollo de modelos y por la

investigación de campo, en sexto lugar por el desarrollo de modelos, la investigación de campo y la exposición, y en séptimo lugar por el dictado.

En cuanto a los mecanismos de evaluación que utilizan los maestros en la clase de derecho laboral, se encuentran los exámenes que establece el reglamento, las prácticas grupales, las asistencias, trabajos por escrito como monografías, exposición de temas por equipos de trabajo producto de su propia investigación, la consulta de expedientes en las Juntas del Trabajo, análisis de las disposiciones legales y su aplicación a la práctica, investigación de campo, ejercicios de cálculo de pago de prestaciones, de elaboración de contratos, liquidaciones, visitas a empresas para dialogar con los sindicatos y la empresa. Algunos señalan los porcentajes que confieren a cada elemento: examen escrito, exposición e investigación, asistencias y trabajos.

Con relación al punto de vista que tienen los maestros de la manera en que la materia de derecho laboral contribuye al desarrollo del perfil profesional del licenciado en Administración de Empresas, en general piensan que es importante el conocimiento del derecho laboral para la carrera de Administración, principiando por sus actividades que se desenvuelven en un marco legal, además de que el conocimiento de la materia les puede ayudar a prevenir conflictos en la organización, también conocer la problemática laboral del trabajador y del patrón y sus relaciones.

A los maestros encuestados también se les preguntó si consideran que el proceso de aprendizaje del Derecho Laboral requiere de algunas cualidades especiales y ¿por qué?. En general la respuesta fue afirmativa y las razones que dieron se refieren a que debe tener el hábito de la lectura, a tener interés en prevenir problemas y facilidad para entender las

relaciones sociales, la sensibilidad para entender la problemática de otros; criterio, sentido común, madurez para la más fácil comprensión de la materia; que tenga gusto por el derecho laboral porque es importante que sepa tomar decisiones y que sean firmes, además que tenga sensibilidad para interpretar la LFT; que le gusten las materias de derecho. Tres personas contestaron negativamente, pero sólo una dijo el porqué, y se refirió a que es un derecho entendible e interesante además de practico y no es necesario que el alumno tenga cualidades.

En la pregunta final se le cuestionó a los maestros si cuentan con información específica acerca de la enseñanza del derecho laboral o bien acerca de la enseñanza del derecho y ¿con qué tipo de información cuentan?. A esta pregunta cuatro profesores contestaron que no, los que contestaron que sí, se refirieron a libros, apuntes, expedientes, material didáctico, a información del acontecer cotidiano del país como periódicos, TV, Internet, planes y programas educativos; maestría en Docencia superior por el Instituto de Ciencias de la educación en Michoacán; la que consulta en libros de actualidad para llevar al grupo; libros leyes y jurisprudencia, revistas, internet; estar al tanto de las reformas a las leyes así como de lo que pasa en el país; libros de doctrina como el de Euquerio Guerrero, Nestor de Buen, Mario de la Cueva y otros, LFT, y revistas laborales de actualidad.

Por último es importante señalar que para este trabajo se diseñó un Instrumento de Recolección de Datos e Información, en forma de cuestionario, herramienta que sirvió para aplicar a colegas en el ITQ, y otros tecnológicos entre los que se cuentan el IT de Morelia, el IT de San Luis Potosí, I.T. de Pachuca, I.T. del Estado de México, y el IT de Celaya, con el propósito de recopilar información

Las encuestas fueron enviadas en el mes de febrero, y actualmente se han recibido gran parte de esas encuestas, aunque se continúa con su seguimiento, pues en algunos casos se recibieron incompletas. Las respuestas provenientes de los Tecnológicos de Morelia, San Luis Potosí, Pachuca, y Talnepantla, Edo. De México.

Actualmente se ha dado inicio a la elaboración del marco teórico consistente en el diseño preliminar de un índice y en la revisión de la literatura citada arriba para la estructuración del mismo.

CAPITULO VII

7. CONCLUSIONES

Con el propósito de elaborar unas conclusiones congruentes con la investigación realizada, es conveniente atender a las recomendaciones que proporciona Corina Schmelkes¹ en torno a la definición y a la organización que deberá presentar este capítulo. Así, en las conclusiones se pretende recolectar las respuestas y mostrarlas de acuerdo al problema planteado de investigación. La estructura que se proyecta seguir se enfocará a suministrar una respuesta global al problema enunciado en el anteproyecto y que se empieza a desarrollar desde el primer punto de este trabajo. Después se tratará de facilitar los resultados de las hipótesis formuladas. Enseguida, se hablará sobre el objetivo planteado. Posteriormente se presentarán las conclusiones a las que se ha llegado en cada uno de los numerales desarrollados y se incluirán algunos comentarios acerca de cada una de las conclusiones. Finalmente se establecerán las limitaciones o condiciones determinadas alrededor de las conclusiones que las posean.

a. Descripción del problema

Tratar de aportar una respuesta global al problema planteado para este trabajo, implica recordarlo. Así en el anteproyecto, se esbozó que las dificultades encontradas a través de ocho años en la enseñanza del derecho laboral para estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ suponían la necesidad de contar con un modelo teórico-práctico de

¹ Obra citada

enseñanza que responda al perfil de la carrera y al mismo tiempo que integrara los contenidos propios de la materia. Además para conceptualizar el problema en forma de preguntas se expresó así: ¿Qué elementos deberán considerarse para el diseño de un modelo de enseñanza del Derecho Laboral para estudiantes de Administración en el ITQ? y ¿Cuál es una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral a estudiantes de la carrera de Administración del ITQ?

Se puede decir que la formulación de las preguntas anteriores, permitieron orientar la búsqueda del material bibliográfico adecuado para emprender el camino hacia la solución del problema.

1. Así, como respuesta a la primera parte del problema, (recuérdese que se busca encontrar el significado de “modelo teórico-práctico de enseñanza...”) se desglosaron estos conceptos y se pudo deducir de ellos, que se trata de un ejemplo de cómo enseñar. En síntesis, el maestro presenta un objeto de estudio a los alumnos y pretende que lo comprendan de la mejor manera.

El planteamiento anterior admitió ubicar el problema en tiempo y espacio. Esto es, el modelo de enseñanza que se propone, intenta sugerir al maestro encargado de la asignatura de derecho laboral de la carrera de Administración en el ITQ, una forma de instruir a los estudiantes en los contenidos del programa de la asignatura, de tal manera que responda al perfil de su carrera y que agrupe los contenidos adecuados de la asignatura.

Para elegir el camino y determinar el contorno que iba a tomar la propuesta de enseñanza, fue necesario revisar los modelos del proceso del conocimiento que menciona Adam Shaft² (mecanicista, idealista y activista y el activo) por la correspondencia que guardan con los modelos de enseñanza. De éstos, es el tercer modelo en el que se intenta suscribir el modelo de enseñanza objeto de este trabajo, pues es el que confiere un rol “activo” al sujeto, quien al mismo tiempo se encuentra condicionado por la sociedad a estímulos diversos. Se concibe al individuo no solo como un ser biológico, sino social, determinado por el desarrollo cultural. El sujeto es activo porque participa como individuo concreto en la relación cognoscitiva. Se trata de un personaje que se distingue del animal por su capacidad de aculturación, lo que significa que a la vez es producto y productor de la cultura.

Lo anterior significa que el profesor deberá decidir desde qué perspectiva contempla al alumno: ¿cómo un ser activo capaz de transformar su entorno? ¿o un ser pasivo y receptivo? Sin apertura a la crítica de su medio.

2. La primer pregunta formulada en el problema, es decir, los “elementos que deberán considerarse para el diseño de un modelo de enseñanza del derecho laboral para estudiantes de Administración en el ITQ”, dio pauta para iniciar el esclarecimiento de la forma de orientar al maestro en un modo de ilustrar los contenidos del programa.

El primer paso requirió acercarse al concepto de aprendizaje, por la importante relación que guarda con la enseñanza. Del concepto se deduce que implica una serie de interacciones que se dan entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio. Tales interacciones no solo atañen a los cambios de conducta en el sujeto, sino a la forma en que se relaciona con los objetos. En

² Obra citada

el aprendizaje del sujeto participan elementos como el medio ambiente en el que se desenvuelve, la cultura, la estructura mental que posea el sujeto, el tipo de objeto de conocimiento y la transformación que se refleja en el sujeto como producto del aprendizaje.

En este contexto, la función del maestro, es mediar entre el objeto de estudio y los alumnos (recuérdese a Vigotsky).

Pensar el concepto de aprendizaje como un todo, apunta que se trata de un proceso demasiado complejo que no se constriñe al escenario del salón de clases, no es un acto aislado, se puede decir que el aprendizaje está rodeado de variantes que lo condicionan y por esta razón resulta importante encausarlo a través de un camino planeado, reflexionado y sustentado en el conocimiento de sus formas a través de la historia y de las ideas que proporcionan diversos pedagogos.

Importan tres paradigmas: el Cognitivo, el Psicogenético y el Sociocultural, porque se interrelacionan sus postulados. Con ello se pretende que sean el elemento esencial a la propuesta del modelo de enseñanza para el derecho laboral. Los tres paradigmas, abren un panorama holístico del aprendizaje, esto es, coinciden en contemplar al sujeto cognoscente como un ser integral, con necesidades no solamente biológicas, sino intelectuales y culturales.

En el Paradigma Cognitivo, Ausubel busca mostrar a través del aprendizaje significativo, una realidad que tenga sentido para los alumnos de tal manera que enriquezca su intelecto, poniendo en juego todos sus sentidos y sus conocimientos previos.

Piaget representante del paradigma Psicogenético, muestra la importancia del desarrollo de la inteligencia en diferentes etapas de la vida del ser humano y propone estimular la construcción del conocimiento de los alumnos para que ellos mismos aprendan a discriminar el conocimiento y como consecuencia la estructuración de ideas propias.

Vigotsky con su propuesta de la Zona de Desarrollo Próximo, incorpora el paradigma Sociocultural. Contempla al alumno, inmerso en una experiencia social, en la que el maestro posee un papel de mediador entre el objeto de conocimiento y la estructura de conocimiento que tiene el alumno. La ZDP, involucra la interacción con otros (incluyendo al maestro) que saben más y que facilitan el aprendizaje a los que saben menos.

De los tres paradigmas se puede decir que existen elementos similares a tomar en cuenta, los tres observan al ser humano como un ser pensante, activo, susceptible de aculturación; toman en cuenta no solamente su ser biológico, sino su psiquis y su ser social; lo creen capaz de articular ideas y transformarlas en conocimiento nuevo, lo que habla de una construcción y estructuración del pensamiento por sí mismo, que se traduce en una manera distinta de percibir la realidad que le rodea.

3. La segunda interrogante del problema, facilitó complementar la respuesta al problema. Por tal motivo se puede decir que una de las mejores maneras de enseñar derecho laboral a estudiantes de la carrera de Administración se fundamenta en presentar al maestro que llegue a impartir la asignatura de Derecho Laboral al Tecnológico de Querétaro, un modelo sustentado, en el conocimiento, primero de los modelos del proceso del conocimiento y después en las ideas de pensadores que escriben acerca del aprendizaje y la suscripción del

modelo mencionado en los tres paradigmas señalados, además de proporcionar al maestro herramientas para la planeación del curso.

4. Entre los beneficios que se pretende, proporcione un modelo de enseñanza del derecho laboral en la práctica docente, se encuentra la posibilidad de saber que existe un universo de conocimientos sobre pedagogía que pueden mostrar al maestro algunas ideas de cómo involucrar a los alumnos en un proceso responsable de aprendizaje, además de involucrarse él mismo en una práctica educativa comprometida que le puede conducir a intentar una profesionalización de su tarea docente. Lo que significaría posiblemente el deseo de investigar para profundizar más en el conocimiento de las teorías pedagógicas existentes y diseñar basado en nociones relativas al campo educativo, la planeación de la asignatura.

5. Respecto al objetivo de este trabajo, se puede decir que el modelo se logró en un nivel conceptual y se han comenzado a experimentar las aportaciones prácticas en la enseñanza del derecho laboral. Aunque seguramente se continuará en una experiencia reflexiva, para mejorar las mencionadas aportaciones contenidas en el punto 4.2.7.

6. Las hipótesis planteadas para este trabajo, permitieron descubrir la importancia que representa contar con un modelo de enseñanza, pues en definitiva se cree que contribuye a la formación del docente en el sentido de proporcionar conocimientos alrededor de la pedagogía existente y con ello entrar en una práctica docente informada y conciente.

La aportación que puede hacer el modelo a la formación de los estudiantes, se fundamentaría en una práctica docente intencionada para dar sentido a los contenidos curriculares. Lo

anterior propiciaría la posibilidad de lograr los propósitos del perfil profesional que exige la carrera de Administración.

Además, la importancia del modelo reside en la posibilidad de orientar la enseñanza y el aprendizaje y la adquisición de conocimientos en el campo del derecho laboral

7. En relación a la metodología planteada, es primordial señalar que la importancia de que un modelo de enseñanza se apoye en teorías pedagógicas y del aprendizaje, radica en que puede facilitar la tarea docente.

Se puede decir que la metodología seguida para este trabajo, fue adecuada porque permitió a través de la consulta a bancos de datos y centros de información darse cuenta de la poca información que existe alrededor primero, de la enseñanza del derecho y ninguna sobre la enseñanza del derecho laboral.

A través del instrumento que se diseñó para recolectar datos e información (cuestionario), fue posible descubrir importantes puntos de vista de los maestros que imparten la asignatura de derecho laboral en los tecnológicos que se eligieron para encuestar algunos maestros; entre ellos se puede mencionar que si bien están de acuerdo en la importancia que representa la pedagogía en su práctica docente, en realidad casi ninguno de los encuestados, posee información acerca de la enseñanza del derecho o acerca de la enseñanza del derecho laboral.

Para el procesamiento de datos e información se decidió estructurar un índice preliminar que marcara el camino a seguir en la organización del trabajo. Por esta razón se partió de una conceptualización de nociones simples a nociones más complejas, con el propósito ir

estructurando el ejemplo de enseñanza del derecho laboral. Así se llegó en el punto 4 a la conclusión de que para orientar la práctica docente del Derecho Laboral era necesario analizar una por una, las actividades de aprendizaje contenidas en el programa de la asignatura, en donde se menciona la forma en que se han abordado en los años de práctica docente, los contenidos mencionados y la manera en que se pueden afrontar, pero ahora con base en el conocimiento de teorías pedagógicas.

8. Por último, los resultados que se obtuvieron en esta investigación se refieren a que el modelo integra, la mayor parte de elementos teóricos y recupera la opinión de docentes sobre la experiencia de enseñar derecho laboral a estudiantes de la carrera de Administración en el ITQ.

De manera sintetizada, se puede decir que las aportaciones que hacen Ausubel, Piaget y Vigotsky, plantean la posibilidad de que el docente visualice al alumno, como un ser activo, pensante, susceptible de aculturación, capaz de desarrollar su pensamiento y crecer en él y a partir de él mismo. Por ende, el propio docente se encuentra envuelto en este dialogo, en este ir y venir del proceso del conocimiento y de su revelación, de su significado, de su estructuración y de su contexto cultural.

Las aportaciones que ofrecieron los maestros encuestados, trazan un panorama en el que se puede señalar varios puntos importantes que determinan el objetivo y las hipótesis planteadas en el trabajo. En términos generales los maestros cuentan con una idea clara en cuanto a que la asignatura se imparte a estudiantes que no pretenden ser abogados, pero que sí exigen conocer el derecho laboral para prevenir conflictos a la organización. Reconocen también la importancia de poseer conocimientos didácticos para la impartición de la materia. Finalmente

se podría pensar posiblemente en una reestructuración del programa de derecho laboral, en virtud de que existe una incongruencia en la Unidad III.

Existe un cierto desorden en la presentación de los temas del programa de la asignatura de derecho laboral (Unidad III).

1. Respecto a la utilidad de un modelo de enseñanza que proponga posibles estrategias didácticas, la mayoría de los maestros encuestados consideró su conveniencia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Las características y cualidades de un estudiante que pretende ser abogado y un estudiante que pretende ser administrador, se concentran en el perfil del estudiante de Administración, en el que se establece la pertinencia de que conozca la LFT para prevenir conflictos en la organización, no para el litigio de conflictos en la rama del derecho laboral, como lo está el estudiante que será abogado.
3. Para mejorar la enseñanza del derecho laboral los maestros proponen actualizar y usar métodos didácticos, ajustarse a los perfiles que debe satisfacer un egresado de la carrera de Administración, la elaboración de ejercicios, para conectarlo con la práctica y que no sea totalmente teórica la asignatura y que los maestros que impartan esta asignatura conozcan muy bien la materia y posean práctica en la rama del derecho laboral.

BIBLIOGRAFÍA

- Amezcuca Ornelas, Norahenid. (2000). Revista Laboral N° 94. Los Niños Trabajadores. Ed. Sicco. México.
- Amezcuca Ornelas, Norahenid. (1999). Manual Práctico Laboral. Primera Edición. Ed. Sicco. México.
- Amezcuca Ornelas, Norahenid. (1996). Nueva Ley del Seguro Social comentada. Ed. Sicco. México.
- Arellano Bernal, Gloria. (2000). Revista Laboral N° 94. Suspensión de las Relaciones Individuales de Trabajo. Ed. Sicco. México.
- Arredondo G. Martiniano y otras. (1979). Notas para un Modelo de Docencia. Revista Perfiles Educativos N° 3. Ene.Feb.Marzo. México.
- Ausubel, David P. (1978). Psicología educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo. Primera Edición. Ed. Trillas. México.
- Barajas, Santiago. (1991). El Derecho en México. Una Visión de Conjunto. Tomo I. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Serie A: Fuentes, b) Textos y Estudios Legislativos N° 68.
- Becerril Calderón, Sergio René y Hernández Partida, Carolina. (2001). Historia del Pensamiento Administrativo en el Instituto Tecnológico de Querétaro. Instituto Tecnológico de Querétaro. Querétaro.
- Briceño Ruiz, Alberto. (1993). Derecho Individual del Trabajo. Colección Textos Jurídicos Universitarios. Ed. Harla. México.
- C. Moll, Luis (compilador). (1993). Vygotsky y la educación. Connotaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Traducción: Miguel Wald. Ed. Aique. Argentina.
- Cantón Moller, Miguel. (1988). Derecho del Trabajo Burocrático. Ed. Pac. México.
- Casas Pérez, Elsa Cristina y otras. (2000). Revista Mexicana de Pedagogía N° 52. México.
- Chateau, Jean y Otros. (1971). Los Grandes Pedagogos. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.
- Cole, Michael. (1993). Vygotsky y la Educación. Desarrollo cognitivo y educación formal: comprobaciones a partir de la investigación transcultural.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos actualizada. (1998). Ediciones Alf. Novena Edición.

Dávalos Morales, José (1999). Revista Laboral N° 80. Ed. Sicco. México.

De Buen Lozano, Nestor. (1991). Derecho del Trabajo. Tomo I. Ed. Porrúa. Octava Edición. México.

De Buen Lozano, Nestor. (1992). Derecho del Trabajo. Tomo II. Ed. Porrúa. Octava Edición. México.

De Buen Lozano, Néstor. (1994). El Derecho Administrativo Laboral y La Administración Pública Del Trabajo En México. Ed. Porrúa. México.

De La Cueva Mario. (1990). El Nuevo Derecho Mexicano del Trabajo. Tomo 1. Ed. Porrúa. Decimasegunda Edición. México.

Díaz Infante Josefina. (2001). Aportaciones recientes del proceso de evaluación. Revista Mexicana de Pedagogía N° 61. México.

Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1997). Ed. Santillana. México.

Diccionario Marxista de Filosofía. (1977). Ediciones de Cultura Popular. México.

Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (1994). Ed. Prensa. México.

Fix Zamudio, Héctor. (1976). "En torno a los problemas de la metodología del derecho". Universidad Autónoma de Primera Edición. México. Antología de estudios sobre enseñanza del derecho. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

García Ramírez Jorge. (1988). Apuntes sobre Derecho del Trabajo, Cuadernos de Apoyo a la Docencia. Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Derecho. Querétaro.

Gómez De Silva Guido. (1999). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Gómez De Silva, Guido. (1995). Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Española. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

González Gurrola, Luis Antonio. (1999). Revista Laboral N° 78. Trabajo de Menores. Ed. Sicco. México.

Guerrero, Euquerio. (1994). Manual del Derecho del Trabajo. Ed. Porrúa. Decimoctava Edición. México.

Hernández Rojas, Gerardo. (1998). Paradigmas en psicología de la Educación. Editorial Paidós. México.

Hernández Sampieri, Roberto y otros (2000). Metodología de la Investigación. Ed. McGraw-Hill. México.

Larroyo, Francisco. (1977). Historia General de la Pedagogía. Cuarta Edición. Ed. Porrúa. México.

Morán Oviedo Porfirio. (1985). Propuesta de evaluación y Acreditación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde una perspectiva grupal. Revista Perfiles Educativos Nos. 27, 28. CISE, UNAM.

Münch Lourdes y Ángeles Ernesto. (1995). Métodos y Técnicas de Investigación. Ed. Trillas. México.

Novoa Monreal Eduardo, (1976). Antología de estudios sobre enseñanza del derecho. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Palacios, Jesús (1984). La Cuestión Escolar. Barcelona. Críticas y Alternativas. Ed. Laia. Barcelona, España.

Pejenaute Pejenaute, José Angel. (1999). Trabajo presentado para el Diplomado en Diseño y Evaluación Curricular, realizado en el Instituto Tecnológico de Querétaro.

Pozo Municio, Juan Ignacio. (1999). Aprendices y Maestros. La Nueva Cultura del Aprendizaje. Ed. Alianza, Madrid.

Programa vigente de la asignatura de Derecho Laboral. Instituto Tecnológico de Querétaro.

Radbruch, Gustav. (1998). Introducción a la Filosofía del Derecho. Breviarios. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

Ramírez Hernández, Francisco Javier. (2000). "Participación de Utilidades a los Trabajadores. Revista Laboral N° 92. Ed. Sicco. México.

Reforma de la Educación Superior Tecnológica. Documento 1. Septiembre 1994. Dirección General de Institutos Tecnológicos. México, D.F.

Reynoso Castillo Carlos. (1999). Revista Laboral N° 89. Ed. Sicco. México.

Ruelas Serrano, Antonio. (s/f). Ensayo Histórico sobre el Instituto Tecnológico de Querétaro. Querétaro, Qro.

Santos Azuela, Héctor. (1997). Derecho Colectivo del Trabajo. Segunda Edición. Ed. Porrúa. México.

Savater, Fernando. (1999). Las Preguntas de la Vida. Ed. Ariel. Barcelona, España.

Schmelkes Corina (1996). Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación (tesis). Ed. Latinoamericana. México.

Shaff, Adam. (1974). Historia y Verdad. Editorial Grijalbo. México D.F.

Tamayo Jaramillo, Javier. (1995). La Casuística como Recurso de Aprendizaje Jurídico. Antología de estudios sobre enseñanza del derecho. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Segunda Edición. México.

Trueba Urbina , Alberto y Trueba Barrera Jorge. (1994). Ley Federal del Trabajo comentada. 75 Edición. Ed. Porrúa. México.

Trueba Urbina , Alberto y Trueba Barrera Jorge. (1990). Legislación Federal del Trabajo Burocrático. 27 Edición. Ed. Porrúa. México.

Tudge, Jonathan. (1993). Vygotsky y la educación. La zona de desarrollo próximo y la colaboración entre pares: connotaciones para la práctica del aula. Connotaciones de la psicología sociohistórica en la educación. Traducción: Miguel Wald . Ed. Aique. Argentina.

Varios Autores (1995). Hacia un Modelo Común de Enseñanza del Derecho Procesal. Antología de estudios sobre enseñanza del derecho. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Segunda Edición. México.

Villalobos Díaz Martha Elisa. (1998). Revista Laboral N° 74. Ed. Sicco. México.

Witker V., Jorge. (1976). Antología de estudios sobre enseñanza del derecho. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Witker V., Jorge. (1985). Técnicas de la Enseñanza del Derecho. Universidad Autónoma de México. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Cuarta Edición. Ed. PAC.

Witker V., Jorge. (1995). Antología de estudios sobre enseñanza del derecho. Universidad Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Segunda Edición. México.

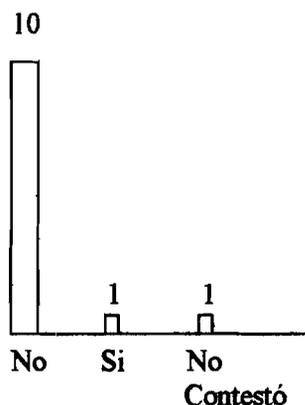
ANEXO 1. RESULTADOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LA ENCUESTA “ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL”

El objeto de la encuesta pretende conocer de manera directa la opinión que tienen los maestros que imparten la asignatura de Derecho Laboral, acerca de la enseñanza de esta materia, de su actualización, de las estrategias didácticas que utiliza y de su experiencia docente.

La encuesta se aplicó a una población significativa de doce maestros de los Institutos Tecnológicos de San Luis Potosí, Pachuca, Tlalnepantla, Morelia y Querétaro.

Encuestas

Pregunta 1. ¿Usted elabora el Programa de Derecho Laboral?



Pregunta 2. ¿De qué manera participa en su elaboración?

1 se reúnen cuando el departamento correspondiente señala a los docentes que imparten la materia y dan a conocer observaciones si hay.

7 personas no contestaron.

1 de ninguna, los que aquí se reciben provienen de la Dirección General. Sólo se limita a tratar de actualizarlos, complementarlo y enriquecer con ejercicios prácticos.

1 no participa

1 se reúne con sus compañeros abogados que imparten la materia de derecho laboral y modifican algunos conceptos una vez que se ponen de acuerdo.

1 adecuándolo para su aplicación a través de temas más trascendentales y prácticos.

Pregunta 3. ¿Cuáles son los temas que mayor dificultad presentan para usted como maestro?

1 Sindicatos y Relaciones colectivas de trabajo.

4 ninguno.

2 no contestaron.

1 los que se refieren a la vinculación entra la teoría jurídica con la práctica. Bien sabido es que la legislación laboral es demagógica y que en realidad las autoridades laborales, en general, procuran favorecer al patrón.

1 Las Autoridades Laborales.

1 Todos representan dificultad en el sentido de que hay que transmitirlos a los alumnos y que éstos puedan aprovechar los conocimientos.

1 En 27 años de servicio y ejerciendo, en principio se da el lujo de decir que casi no se le dificulta ningún tema.

1 Los conflictos de naturaleza colectiva de trabajo.

Pregunta 4. ¿Cuáles son los temas que más se le dificultan a sus alumnos?

1 Condiciones de trabajo y Terminación de relaciones individuales de trabajo.

1 “Salarios”. (está implícita en Condiciones de trabajo)

1 Los que implican leer.

1 Todos cuando no estudian.

1 No contestó

1 Los relativos a la protección de la mujer y los de la huelga.

1 “Las autoridades Laborales”.

1 “Tiempo extra, Día de descanso, vacaciones, indemnizaciones” (ésta está implícita en Condiciones de trabajo).

1 El concretar los conceptos de salario y prestaciones y los de indemnizaciones en casos concretos que les presenta. (Implícita en Condiciones de Trabajo).

1 Todos, porque la teoría es una, ya cuando egresan se enfrentan a retos que tienen que resolver y si no cuentan con bases, puede resultar problemas.

1 Las indemnizaciones, y procedimiento de huelga. Considera que se les dificulta las indemnizaciones porque en ellas se abarca gran parte del derecho sustantivo del derecho individual.

1 Los temas de aplicación práctica de su profesión.

Pregunta 5. ¿Qué ajustes o modificaciones, según su juicio y experiencia, realizaría al programa?

1 Los contenidos de los programas están relacionados al índice de la LFT pero el orden en que se ven los temas confunden a los alumnos.

Ejemplo: primero se pide la elaboración de un contrato individual de trabajo y después se enseña el tema de condiciones de trabajo.

1 Ni falta la parte práctica.

1 Suprimir los temas históricos.

1 Es imposible que con semestres que escasamente cubren 55 horas, se vea el programa que tiene aprobado la D.G.I.T.

1 No contestó

1 En principio, tratar de hacerlos menos idealista, los temas en él contenidos nos hacen pensar en un derecho laboral justo y protector del trabajador; como ya indicó, eso es solo una cosa. Por otra parte, tratar de adentrar al estudiante, un poco en el procedimiento. De manera realista puedo decir que le

1 Reducir los conceptos de autoridad laboral para ampliar los temas de los problemas laborales, en determinada empresa.

Una persona no contestó.

1 contestó que:

-propone ubicar la materia en el 5° o 6° semestre de la retícula.

1 Incluir los temas de obligaciones de los patrones y de los trabajadores. Los imparte, pero le restan tiempo en la programación oficial del programa.

1 Considera que el programa está bien sólo en la retícula y en la secuencia de derecho laboral del derecho procesal laboral.

1 Al programa no le haría ajustes. Lo que considera de gran **IMPORTANCIA** es la ubicación del Derecho Laboral en la retícula. Este derecho debe estar ubicado en el 4° o 5° semestre. Actualmente se encuentra en el 2° semestre, los alumnos vuelven a ver el derecho hasta el 7° y 8°...

1 Haciéndolos más comprensibles y accesibles al alumno, así como de su contenido a temas más comunes e importantes.

Pregunta 6. ¿Le sería de utilidad un modelo de enseñanza del derecho laboral para estudiantes de Administración que además le propusiera posibles estrategias didácticas?

9 personas contestaron que sí

1 se infiere que contestó que sí porque la impresión está fragmentada

Una persona no eligió la opción, pero si contestó al ¿por qué?

1 la encuesta no contiene las preguntas de la 6-11

¿Por qué?

De las personas que contestaron que sí:

1 contestó que las estrategias didácticas apoyarían al docente en la enseñanza y el alumno sería el más beneficiado.

1 No dió respuesta

1 Que estar más actualizado.

1 No porque, si más bien, para que se haga más práctica.

1 Que porque con la problemática antes expuesta y con la experiencia de otros catedráticos, el modelo puede ser el adecuado.

1 Que es necesaria la aplicación práctica de los conocimientos que van adquiriendo desde el primer semestre, deben hacer ejercicios, elaborar contratos, levantar actas, hacer liquidaciones, calcular pagos de prestaciones, etcétera.

1 Que aunque cada grupo es diferente y cada estudiante es único y desde luego no cree totalmente en la eficacia de fórmulas sacramentales, siempre resulta útil conocer otros criterios y experiencias. Los modelos son eso, modos de seguir algo, de cada docente depende su manejo.

1 Contestó que favorece la relación Enseñanza Aprendizaje.

1 Contestó didáctica.

1 Contestó que porque todos los maestros no solo los que imparten las materias de derecho los deben tomar, para el mejor desempeño de su trabajo.

1 Contestó que considera que el proceso enseñanza-aprendizaje requiere de instrumentos que hagan posible en el alumno un mejor entendimiento de la materia y sobre todo su aplicación práctica cuando se enfrente en el campo de trabajo.

La respuesta de esta persona, se obtuvo fragmentada, (fax), sin embargo, se infiere primero que la elección de su respuesta fue "si" y segundo que el argumento sería que se batallarían menos, se avanzaría y alumnos y maestros estarían satisfechos con la materia.

1 Contestó que para que transmita mejor sus conocimientos mediante métodos adecuados.

La persona que no eligió opción al cuestionamiento, contestó que en general, cualquier método didáctico siempre es bueno. Y que en lo particular, el método que aplica le ha dado muy buenos resultados.

Pregunta 7. ¿Qué diferencia considera usted que presenta en características y cualidades, un estudiante que pretende ser abogado y un estudiante que pretende ser administrador?

1 Un abogado o licenciado litiga asuntos no solo laborales, pero cuando lo hace puede asesorar tanto al patrón o al trabajador y el administrador como su nombre lo indica, administrará los bienes de la producción. Además el licenciado en Derecho debe saber tanto el derecho laboral y el derecho procesal laboral, y el administrador sólo el derecho laboral sustantivo.

1 El abogado debe tener más instrumentos de defensa para litigar.

El administrador - conocimientos de la ley para defender sus derechos.

1 Características en el caso del abogado que además de tener el gusto por la lectura y ser más profundo en su estudio para poder ejercer la profesión de abogado, es necesario ser práctico, mientras que el administrador sola...

1 Lógicamente que las curriculas profesionales son distintas.

1 El abogado está para resolver conflictos de intereses con la aplicación de la ley.

El administrador debe conocer la ley para prevenir los conflictos en la organización.

1 El abogado vivirá de y para el derecho. Lo que lo obliga a estarse actualizando y estudiando cada caso en particular. El administrador deberá conocer lo esencial para que la práctica profesional tenga la visión suficiente para aplicar con tino las propuestas técnicamente y jurídicamente más adecuadas y justas.

1 Su orientación vocacional y el desarrollo de sus conocimientos.

1 El abogado tiene el ámbito del litigio, el administrador el conocimiento.

1 Dos carreras con objetivos diferentes que se complementan en el caso de la carrera de Administración.

1 El Abogado se enfoca al litigio a la defensa del trabajador como del patrón dentro del procedimiento.

El Administrador – conoce de las áreas de recursos humanos en una relación estrecha con los trabajadores.

1 El estudiante abogado la generalidad quiere conocer pronto el derecho penal ir a la penitenciaría y llevar casos penales. El estudiante administrador, se le dificulta un poco el derecho a algunos, porque en el plan de su carrera lleva una mayoría de materias diferentes a la Administración.

Pregunta 8. ¿Qué propone usted para mejorar la enseñanza del derecho laboral en la carrera de administración?

1 Que los docentes siempre nos actualicemos y usar métodos didácticos prácticos para su mejor comprensión.

1 Elaborar un programa (nuevo). Implementar el área práctica. hacer una comparación de las leyes laborales con otros países más avanzados en esta área.

1 Únicamente nuestros sencillos conocimientos y experiencia práctica, independientemente de la superación académica constante.

1 Ajustarlo a los perfiles que debe satisfacer un administrador de empresas.

1 Que el alumno elabore ejercicios constantemente, que vaya aplicando sus conocimientos a casos prácticos. Que conozca la ley y sepa interpretarla. Debe trabajar con la misma como texto a fin de que se familiarice con ella.

1 Que tenga más aplicación práctica, ya lo comenté, no me parece adecuado presentar al estudiante un material puramente teórico e ideal, porque al momento de enfrentarse con la realidad se va a llevar buenas sorpresas para los que no están preparados.

1 Desarrollo de y materiales de lectura por parte de la Institución.

1 Sin respuesta

1 Mayor número de horas para la materia. Para abordar los temas complejos más detenidamente sin perjuicio de las otras unidades.

1 En cuanto a la retícula la materia de derecho laboral se encuentra en 2° semestre y proceso laboral se encuentra en los últimos semestres lo que resta continuidad al conocimiento aprendido en derecho laboral y lo que va a aprender posteriormente, sería benéfico para el estudiante que ambas materias fueran seguidas y secuenciales.

1 Que el maestro que imparta esta materia debe conocer muy bien el derecho laboral. Haber ejercido algo, además que le guste la materia; al gustarle la materia se posibilitará la manera de transmitir el derecho.

Pregunta 9. ¿Cuál es el perfil profesional que a su juicio debe tener un maestro que imparte la asignatura de Derecho Laboral?

1 Licenciado en Derecho y tener un mínimo de experiencia en el Derecho laboral práctico. 1 año.

1 Ser Abogado, Lic. En Relaciones Industriales. Vinculado con la empresa.

1 Indiscutiblemente que el Licenciado en Derecho, ya que valga el comentario, no como se acostumbra exponer a otro tipo de profesionistas que lo único que sucede es exponer lo auténtica excelencia académica.

1 Obviamente licenciado en derecho.

1 Debe tener conocimientos prácticos como abogado, debe litigar o haber tenido la experiencia profesional, en despacho o tribunales, de otra manera solo su enseñanza estará lejos de la realidad.

1 De acuerdo a mi criterio, además de que debe conocer la materia de derecho laboral por ser egresado de una escuela de derecho, debe tener práctica en esa área jurídica; así mismo, debe tener conocimientos sobre técnicas y métodos de enseñanza para hacer más dinámica su actividad, tomando en cuenta que como es una materia teórica, sus abstracciones resultan áridas.

1 Debe ser licenciado en derecho, con experiencia profesional.

1 Criterio, porque también es importante el patrón, porque genera empleos.

1 Definitivamente licenciado en derecho, porque es el mejor puede interpretar el espíritu de la ley.

1 Abogado o bien Lic. En Administración, dado que el cuenta ya con los conocimientos necesarios, de acuerdo con lo que debe enseñarse al estudiante.

1 El perfil profesional que debe tener un maestro que imparte la asignatura de derecho laboral. Primeramente ser abogado y que se destaque como abogado laboralista y que también se sepa destacar en la materia del Seguro Social.

Pregunta 10. ¿Hace cuantos años terminó usted su carrera?

1 17 años

1 15 años

1 10 años

1 19 años

1 25, he litigado desde entonces, tengo la práctica de abogado externo de Bancos, me especializo en derecho corporativo.

1 35 años

1 30 años

1 9 años

1 La licenciatura 28 años. La especialidad 19 años. La maestría 4 años.

1 19 años. 1982

1 Hace 27 años egresé de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Pregunta 11. ¿Qué relación establece como profesional en el campo del Derecho Laboral?

1 Sin respuesta

1 Ninguna

1 Si es la de Administrador, bueno éste aparte de tener los tópicos que son un auténtico instrumento de trabajo puede incluso ejercer la profesión de Abogado.

1 La vinculada a mi profesión.

1 Esta pregunta no está clara. Si lo que quieren saber es mi experiencia profesional en esta área, si la tengo pues fue llevado el patrocinio tanto de patrones como de trabajadores en juicios laborales, instancias locales y federales, además he sido litigante de...

1 En el despacho profesional al que pertenezco, se atiende de toda clase asuntos, incluyendo los de materia del trabajo.

1 Prácticas del derecho mediante el litigio.

1 Todos prestamos, un trabajo personal subordinado; excepto, que seamos patrón.

1 ?

1 Litigio y estoy al tanto de las reformas y aplicación de éstas tanto en el área laboral como los procedimientos.

1 Dado el horario que tengo en el tecnológico no puedo ejercer. Pero se llegan a dar casos aislados por alguno de los alumnos. Tienen problemas y los aprovecho para que me acompañen a la Junta y a veces me ven como concilio y después de hacerlo yo, los hago según el caso en que enseguida también entren a conciliar.

También acudo a un despacho en fuera de mi trabajo para apoyar en demás...

Pregunta 12. ¿A su juicio cuáles son los problemas a los que se enfrenta un administrador en materia de Derecho Laboral?

1 Elaborar nóminas, como integrar salario, preparar un finiquito.

1 Desconocimiento de los instrumentos de medios de defender para hacer valer sus derechos.

1 Como ya se expresó, que no tienen el hábito del estudio o mejor dicho de la lectura.

1 Al ejercitar acciones en contra del trabajador por desconocimiento del derecho laboral.

1 Desconoce o subestima el marco legal a que debe ajustarse en el desempeño de su actividad, por lo cual llega a tener conflictos que representa pérdidas para la organización.

1 No conozco el fondo, pero supongo que son los comunes que corresponden, por un lado, a los de todo ciudadano que no conoce ni sus derechos más fundamentales, lo que lo incapacita para defenderlos, y por otro lado y, en particular, ya sea patrono trabajador, los que corresponden a los conflictos empresariales.

1 Desconocer la materia puede provocar problemas laborales y personales.

1 Ninguno, si tiene conocimientos y precaución.

1 Sus relaciones con el sindicato si no tiene la prudencia y cautela necesaria.

1 En las relaciones con los obreros al no saber interpretar adecuadamente la LFT

1 Que a veces se olvida como despedir a los trabajadores o empleados. También algunos conceptos se les olvida porque no leen seguido la LFT

1 No haber tenido oportunidad de practicar.

Pregunta 13. ¿Cuáles son los temas de mayor importancia que socialmente hoy se discuten en Derecho Laboral? Enúncielos.

1 Sindicatos, Salarios y Huelgas.

1 Antigüedad, Participación de Utilidades, Normas de seguridad en el trabajo, Capacitación y Adiestramiento.

1 Abrogación a la LFT, Los Salarios, desaparición de las Juntas, El arbitraje en los conflictos, etc.

1 La infracción de la actual LFT, con la realidad. El insuficiente salario mínimo y por rama de actividad.

1 Salarios, Sindicatos, Contratos Colectivos y Ley, Corrupción en los Tribunales del Trabajo.

1 Los que se refieren al salario mínimo (demasiado mínimo), los de la burocratización de los servicios de asistencia social, (el IMSS, el ISSSTE), la del incumplimiento de las condiciones generales del trabajo por parte del patrón, la nula preocupación del patrón por capacitar al trabajador, etc.

1 Despido injustificado o justificado, Terminación de Contrato, Faltas Laborales, Enfermedad y Riesgos Profesionales.

1 Tiempo extra, Jornada de Trabajo, Indemnizaciones, Vacaciones, días de descanso.

1 La Reforma a la LFT.

1 Salario mínimo, Capacitación, Jornada de Trabajo, Competitividad, Productividad.

1 Los contratos por honorarios, Requisición en las huelgas, Trabajo de las mujeres.

1 El recurso de huelga, el pago por horas y el sindicalismo charro entre otros.

Pregunta 14. ¿Cuál es su punto de vista acerca de la Nueva Cultura Laboral y la necesidad de reformar las normas jurídicas del derecho laboral?

1 Es necesario dado que la sociedad es un cambio constante económico, social, productivo, tecnológico.

1 Ninguno

1 Creo que no es suficiente el espacio, como en preguntas anteriores para agotar un tema como el que se plantea.

1 Que necesariamente debe reformarse la LFT tiene artículos inoperantes contrarios a derecho.

1 Debe buscarse la forma de que la empresa sea más productiva, con menos trabas, que se reconozca a quien si trabajó y se le recompense por ello, con mejores salarios y prestaciones.

1 No creo que a la fecha exista una verdadera cultura laboral, es necesario crearla, prueba de ello es el hecho de que nuestros tecnológicos carecen de los libros básicos de consulta, no tienen en sus bibliotecas ni la constitución federal, menos las ediciones más recientes de la LFT, la LFT burocrático, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal o de otras leyes o códigos fundamentales e indispensables.

Por otra parte, que podemos expresar de un Secretario del Trabajo que trae como antecedente su pertenencia al sector patronal.

1 Es necesario actualizar.

1 Sin respuesta

1 Es necesario clarificar y regular debidamente la jornada reducida y la semana reducida.

1 Creo que siempre y cuando reditúen en un mejor nivel de vida del trabajador será adecuada su reforma.

1 Es positivo en razón de que se debe adaptar las normas laborales a la evolución de la mente de los trabajadores, partiendo del principio de que los tribunales del trabajo son de conciencia y buena fe.

1 Que se genera una relación más efectiva entre patrones y trabajadores, para llegar a un mejor consenso.

Pregunta 15. ¿Qué ventajas podría representar para México y su sector laboral un cambio de Ley Federal del Trabajo?

1 Varias, en virtud de que se actualizarían varios conceptos como el Derecho De Menores y Derecho De Mujeres. Siempre y cuando se tutelen los derechos de los Trabajadores.

1 Sería lo ideal, mejoraría las oportunidades de los trabajadores.

1 Bueno considero que hoy en día no es el momento para hacer el cambio, sin embargo creo que los aspectos relevantes, si pudieran traer ventajas, como es el hecho de solucionar los conflictos laborales, ya que realmente se laboraría...

1 Muchísimas ventajas, pero debido a la polarización de los representantes del gobierno como lo es el actual Secretario del Trabajo (Empresario panista) y por el otro el cinismo del actual y principal representante de los trabajadores de la CTM), poco se logrará.

1 Actualizar el marco legal, hacerlo más adecuado a la realidad económica y social del país, modernizar algunas instituciones, y que no haya tanta burocracia para cumplir con ella.

1 La Ley debe actualizarse al siglo XXI, haciéndola más auténtica y justa a favor del trabajador y por otra parte, es indispensable imbuir de convicción a las autoridades del trabajo para que de verdad vean por la clase trabajadora.

1 Es necesario promover mayores derechos y conocimiento del derecho laboral.

1 Sin respuesta

1 Es mejor que se aplique la LFT y se acabe con la simulación de legalidad y la interpretación convenenciera de la misma.

1 Benéfico si se reforma como lo mencioné anteriormente para otorgar ventajas al trabajador y que obtenga mejor salario en base a su competitividad y capacitación.

1 Primeramente las ventajas serían que tendríamos una ley acorde a los nuevos cambios que nuestro país está viviendo en sus aspectos socio-político. Segundo, estaríamos en presencia de retribuir al factor humano-trabajador, un salario decoroso para satisfacer las necesidades de una familia dentro de los factores de la producción.

1 Ajustarla a los tiempos actuales de Globalización.

Pregunta 16. ¿Usted considera que un maestro que imparte la materia de Derecho Laboral debe tener conocimientos de pedagogía y didáctica? Si () No () ¿Por qué?

1 Si, Para un mejor entendimiento de los conceptos para el alumno y el maestro aplique técnicas adecuadas para su enseñanza.

1 Si, sin respuesta al ¿por qué?

1 Si, Porque son instrumentos accesorios, clave, para que el alumno tenga una mejor comprensión de los temas.

1 Si, Porque son métodos fundamentales de la enseñanza en general.

1 Si, En cualquier actividad que desempeñemos debemos poseer las herramientas necesarias para realizarla, y en este caso se necesita una preparación para ayudar a los alumnos a provocar sus conocimientos.

1 Si, Como en todas las áreas del conocimiento susceptibles de transmitir, es indispensable conocer sus métodos y manejar las técnicas apropiadas. No es suficiente conocer la materia, hay que saber como se facilita el aprendizaje.

1 Si, Porque favorece el proceso enseñanza aprendizaje.

1 Si, Porque se tiene conocimientos sobre la materia, más no se tiene de pedagogía, se necesita capacitación.

1 Si, Porque todos los maestros no sólo los que imparten las materias de derecho, los deben tener para el mejor desempeño de su trabajo.

1 Si, Es importante puesto que el alumno requiere de un aprendizaje integral donde el maestro es sin duda un guía y requiere de no sólo conocimientos, sino poder transmitirlos adecuadamente.

1 Si, porque se le facilitaría la mejor manera de cómo transmitir sus conocimientos, como dirigirse y dialogar con sus alumnos, independientemente del respeto que se les debe tener.

1 Si, para que transmita mejor sus conocimientos mediante métodos adecuados.

Pregunta 17. Los recursos didácticos más frecuentes en mi clase de Derecho Laboral son: enliste según su orden de importancia.

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| + Dinámica de grupo | 3 | 1 | 2 | 3 | x | 4 | 4 | x | | x | | 3 |
| + Material audiovisual | 4 | 2 | 3 | 1 | | 2 | 3 | x | x | | | 2 |
| + Exposición | 1 | 6 | 1 | 2 | x | 1 | 2 | x | x | x | 1 | 2 |
| + Investigación de campo | 5 | 3 | 4 | 4 | x | 3 | 6 | x | x | x | | 3 |
| + Desarrollo de modelos | 6 | 4 | 6 | 5 | | 6 | 7 | x | x | | 4 | 4 |
| + Aplicación de conceptos | 2 | 5 | 5 | 6 | x | 5 | 5 | x | x | x | 5 | 1 |
| + Dictado | | 7 | 7 | 7 | 7 | | 7 | 1 | | x | | |

Pregunta 18. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación que utiliza en la clase de Derecho Laboral?

1 Examen, Prácticas grupales, Asistencia.

1 Porcentajes

1 Resultado de exámenes, resultado de los recursos didácticos señalados en la pregunta inmediata anterior.

1 Exámenes parciales, examen final y los que establece el reglamento para los alumnos.

1 Por cada tema los alumnos deben elaborar un producto ya sea por escrito o en exposición, resolver casos, hacer monografías, aplicar fórmulas y calcular pagos de prestaciones etc. Cada semestre se realizan alrededor de 35 ejercicios y con ello se califica.

1 Exposición de temas por equipos de trabajo, que cada uno de ellos ha investigado. Se complementa con gráficas, cuadros, datos estadísticos etc. Se les sugieren libros de consulta y de ser posible el tema, se les envía a ver expedientes ante las Juntas del Trabajo.

1 Exámenes, trabajo y participación.

1 El presentar la investigación y probar, que realmente se investigó.

1 Examen, prácticas.

1 Trabajo en equipo, análisis de las disposiciones legales, aplicación de dichos conceptos a la práctica, investigación de campo en las áreas administrativas en cuanto a su funcionamiento y organización.

1 Las teorías las hago orales porque pregunto de todo y para ser más justa, hago algunos señalamientos en las respuestas, si contestaron con fluidez, si contestaron dificultosamente o no contestaron. Esto me ha dado buenos resultados. También evalué con ejercicios de elaboración de contratos, liquidaciones, visitas a Empresas para que dialoguen con los sindicatos y Empresa. Esta última evaluación la hago en cuanto a su participación y cómo plantean las preguntas, los alumnos.

1 Se considera que el examen escrito tiene un valor de 80%, la exposición e investigación un 10% y asistencia y trabajos un 5% y 5%.

Pregunta 19. ¿De qué manera considera usted que la materia de Derecho Laboral contribuye al desarrollo de un perfil profesional de Licenciado en Administración de empresas?

1 Es necesario que cualquier profesionista conozca el derecho laboral ya que en el futuro será patrón o trabajador.

1 No contribuye.

1 Formando parte del conocimiento

1 Debe de contribuir de una forma importante, ya que una de las actividades de un LAE, es como jefe de recursos humanos.

1 El administrador se desenvuelve en un marco legal, entre más lo conozca puede prevenir conflictos y pleitos que le muestra la organización.

1 A la fecha es poco; el estudiante se prepara solo por obtener calificación aprobatoria y poco por capacitarse.

1 Una mirada más amplia sabrá la problemática laboral del trabajador y patrón.

1 Todo, ya que en materia laboral, es el representante del patrón.

1 En mucho contribuye, brinda un marco legal respecto a las relaciones del patrón con los trabajadores.

Pregunta 20. ¿Considera usted que el proceso de aprendizaje del Derecho Laboral requiere de algunas cualidades especiales? Si () No (), ¿Por qué?

1 No, Es un derecho entendible e interesante además práctico y no es necesario que el alumno tenga cualidades.

1 No, sin respuesta al ¿por qué?

1 Si, debe tener el hábito de la lectura.

1 Si, en algunos alumnos, no lo consideran importante o necesario.

1 Si, tener interés en prevenir los problemas, facilidad para entender lo que son las relaciones sociales.

1 Si, en primer lugar porque es una materia básica para el ciudadano y más para el administrador, de tal manera que el egresado debe salir con los conocimientos suficientes para resolver los problemas.

1 Si, se requiere de sensibilidad para entender la problemática de otros.

1 No, sin respuesta al ¿por qué?

1 Si, criterio, sentido común, madurez para la más fácil comprensión de la materia.

1 Si, es de las materias más importantes en la carrera que requiere de un conocimiento adecuado así como aplicación de los mismos a casos prácticos.

1 Si, porque es necesario que tenga gusto por el derecho laboral. Porque es importante que sepa tomar decisiones. También es necesario que tenga el alumno firmeza en las mismas. Que tenga sensibilidad para interpretar la LFT.

1 Si, que al alumno le gusten las materias de derecho.

Pregunta 21. ¿Cuenta usted con información específica acerca de la enseñanza del derecho laboral o bien acerca de la enseñanza del derecho? Si () No () ¿Qué tipo de información?

1 No

1 No

1 Si, libros, apuntes, expedientes, material didáctico.

1 Si, bibliografía; el recabar información del acontecer cotidiano del país a través de los medios de información. Periódicos, TV; Internet; planes y programas educativos, etc.

1 Si, Maestría en Docencia superior por el Instituto de Ciencias de la educación en Michoacán.

1 Si, la que trato de obtener y llevar al grupo, mediante la consulta en libros de actualidad,

1 Si, libros, leyes y jurisprudencia. revistas, Internet, etc.

1 Si es pedagógica, no.

1 No

1 Si, Soy abogado y considero que se debe estar al tanto de las reformas a las leyes así como de lo que pasa en el país.

1 Si, Primeramente libros de doctrina, Euquerio Guerrero, Nestor de Buen, Lic. Mario de la Cueva y otros, etc. Manejo bastante la ley Fed. Del Trabajo y algunas revistas laborales de actualidad.

1 Si, bibliografía.



ANEXO 2. ENCUESTA

INSTITUTO TECNOLÓGICO DE QUERÉTARO

CARRERA DE LICENCIADO EN ADMINISTRACIÓN

El cuestionario que tiene usted en sus manos está dirigido a maestros que imparten la asignatura de Derecho Laboral a estudiantes de la carrera de Administración en el Instituto Tecnológico de Querétaro. Pretende conocer de manera directa la opinión que tiene acerca de la enseñanza del derecho laboral, de su actualización, de las estrategias didácticas que utiliza y su experiencia docente.

Las respuestas que usted proporcione serán de gran utilidad para mejorar el servicio educativo y cumplir con los preceptos de calidad de la educación superior tecnológica.

INSTRUCCIONES

Conteste las preguntas que a continuación se presentan, según las especificaciones de cada una.

DATOS GENERALES:

NOMBRE _____
NACIONALIDAD _____
SEXO _____
EXPERIENCIA LABORAL _____
EXPERIENCIA LABORAL EN EL CAMPO DE LA
DOCENCIA (AÑOS) _____
AÑOS DE IMPARTIR LA MATERIA DE DERECHO LABORAL _____
PROFESION _____

ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL

1. ¿Usted elabora el Programa de Derecho Laboral?

Sí ()

No ()

2. ¿De qué manera participa en su elaboración?

3. ¿Cuáles son los temas que mayor dificultad presentan para usted como maestro?

4. ¿Cuáles son los temas que más se le dificultan a sus alumnos?

5. ¿Qué ajustes o modificaciones, según su juicio y experiencia, realizaría al programa?

6. ¿Le sería de utilidad un modelo de enseñanza del derecho laboral para estudiantes de Administración que además le propusiera posibles estrategias didácticas?

Sí ()

No ()

¿Por qué?

7. ¿Qué diferencia considera usted que presenta en características y cualidades, un estudiante que pretende ser abogado y un estudiante que pretende ser administrador?

8. ¿Qué propone usted para mejorar la enseñanza del derecho laboral en la carrera de Administración?

ACTUALIZACIÓN EN EL CAMPO DEL DERECHO

9. ¿Cuál es el perfil profesional que a su juicio debe tener un maestro que imparte la asignatura de Derecho Laboral?

10. ¿Hace cuantos años terminó usted su carrera?

11. ¿Qué relación establece como profesional en el campo del Derecho Laboral?

12. ¿A su juicio cuáles son los problemas a los que se enfrenta un administrador en materia de Derecho Laboral?

13. ¿Cuáles son los temas de mayor importancia que socialmente hoy se discuten en Derecho Laboral? Enúncielos.

14. ¿Cuál es su punto de vista acerca de la Nueva Cultura Laboral y la necesidad de reformar las normas jurídicas del derecho laboral?

15. ¿Qué ventajas podría representar para México y su sector laboral un cambio de Ley Federal del Trabajo?

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y EXPERIENCIA DOCENTE.

16. ¿Usted considera que un maestro que imparte la materia de Derecho Laboral debe tener conocimientos de pedagogía y didáctica?

Si () No ()

¿Por Qué?

17. Los recursos didácticos más frecuentes en mi clase de Derecho Laboral son: Enliste según su orden de importancia.

- + Dinámicas de grupo ()
- + Material audiovisual ()
- + Exposición ()
- + Investigación de campo ()
- + Desarrollo de modelos ()
- + Aplicación de conceptos ()
- + Dictado ()

18. ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación que utiliza en la clase de Derecho Laboral?

19. ¿De que manera considera usted que la materia de Derecho Laboral contribuye al desarrollo de un perfil profesional de Licenciado en Administración de empresas?

20. ¿Considera usted que el proceso de aprendizaje del Derecho Laboral requiere de algunas cualidades especiales?

SI ()

No ()

¿Por qué?

21. ¿Cuenta usted con información específica acerca de la enseñanza del derecho laboral o bien acerca de la enseñanza del derecho?

SI ()

No ()

¿Qué tipo de información?

Gracias por su Participación.

Responsable: Lic. Blanca Estela Valero Garcés.

Para cualquier duda comunicarse al Tel:(4)2-16-15-37 en Querétaro, Qro.

e-mail