

EDUCACIÓN JURÍDICA Y CONSTRUCTIVISMO EDUCATIVO

Jorge ROBLES VÁZQUEZ*

SUMARIO: I. *Nota introductoria.* II. *El constructivismo educativo como paradigma en la educación jurídica.* III. *Educación y contexto sociocultural.* IV. *El lenguaje como herramienta social. La construcción social del conocimiento en Vigotsky.* V. *El aprendizaje significativo como una herramienta del proceso cognoscitivo.* VI. *Conclusión.* VII. *Bibliografía.*

I. NOTA INTRODUCTORIA

Hablar de constructivismo implica abordar una serie de autores (Jean Piaget, V. Vigotsky y Ausubel), que en el campo educativo han generado diversas propuestas con objeto de explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendidos, desde un plano epistémico, como actos cognitivos. Cabe señalar que este enfoque, para abordar los problemas referentes a la educación, ha tenido gran impacto en diversas instituciones educativas en los últimos años; por ejemplo, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) existen escuelas que han utilizado las herramientas del constructivismo para dar un mayor sustento a sus actividades académicas (como el Colegio de Ciencias y Humanidades). Partiendo de nuestras experiencias académicas, consideramos que el constructivismo educativo es un enfoque viable para replantear la educación jurídica, ya que permite abarcar los diferentes aspectos complejos que encierran los procesos educativos.

II. EL CONSTRUCTIVISMO EDUCATIVO COMO PARADIGMA EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA

Las concepciones constructivistas del aprendizaje y enseñanza parten del siguiente hecho: no sólo de manera aislada el individuo genera su cono-

* Doctor en derecho. Profesor de asignatura definitivo en filosofía del derecho en la Facultad de Derecho de la UNAM. Profesor de teoría jurídica contemporánea II en la División de Estudios de Posgrado en la misma institución.

cimiento; el ámbito escolar influye en los procesos cognitivos. Aprender no es copiar o reproducir una determinada realidad, sino que, según el constructivismo, es la capacidad del individuo para generar una representación personal del objeto de estudio a partir del conocimiento que posee, y no de la nada. En esta medida no solamente se modifica la visión que se tenía, sino que interpretamos lo nuevo de forma particular; de tal suerte que se permite la integración del conocimiento gracias a que se hace nuestro.¹

Por lo anterior, en el constructivismo, el conocimiento se muestra como un resultado de los procesos que el individuo desarrolla internamente, pero en función del ambiente donde se desarrolla; así, el conocimiento es un producto en constante modificación, y, por tanto, continuamente elaborado, a partir de la suma de conocimientos (previo y nuevo), que se adquieren cotidianamente. La construcción del conocimiento, por parte del alumno, implica una serie de factores que intervienen de una manera activa, incluyendo su contexto social. El conocimiento no se reduce a una transmisión lineal, sino que es producto de una interacción con diversos factores.

De este modo, el alumno realiza una construcción de sus relaciones sociales, y el mismo conocimiento se asimila a las estructuras mediante procesos de socialización. Esta situación del conocimiento, como producto de una actividad interna del sujeto, funciona influida por el aspecto social, posiblemente el punto central de un constructivismo educativo; dicha concepción tendrá, en la educación, importantes usos, ya que permite comprender, de una manera más compleja, los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pongamos un ejemplo: cuando abordamos un tema, como los conceptos jurídicos fundamentales en teoría del derecho, si este se desarrollara únicamente de manera lineal y expositiva por parte del profesor, el conocimiento que adquiriría el alumno sería parcial, o incluso, confuso; en cambio, si partimos del conocimiento que posee el alumno del curso anterior; es decir, de introducción al estudio del derecho, la situación sería diferente, el profesor podría indagar, mediante diversas técnicas sobre el conocimiento previo de la materia, y de esta forma, engarzarlo con el nuevo. Y así, se aumentarían las estructuras del estudiante, con lo cual podemos decir que se construye un conocimiento, fruto de un producto de la socialización.

Para el constructivismo, nuestra estructura cognoscitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento; a lo largo de nuestras vidas, estos esquemas se modifican, se revisan y se hacen más complejos y adaptados a la realidad; es decir, más ricos en relaciones.² La naturaleza de los

¹ Cubero, Rosario, *Perspectivas constructivistas*, Barcelona, Grao, 2005, pp. 12-15.

² Zubiría Remy, Hilda Doris, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, México, Plaza y Valdés, 2004, p. 83.

esquemas de conocimiento del alumno dependen de su nivel de desarrollo y conocimientos previos que haya construido. Las situaciones de aprendizaje pueden conceptualizarse como un proceso de contraste, revisión y construcción de esquemas. Esto da como consecuencia un conocimiento complejo, que le permite tener al alumno una gran “caja de herramientas” de análisis de su realidad, y en este caso sobre el análisis del derecho; por ejemplo, si el alumno, después de tomar sus cursos sobre teoría de las obligaciones, realiza su aprendizaje de manera significativa, todo ese saber adquirido le servirá realmente para estudiar cursos posteriores; por ejemplo, contratos civiles.

El uso del constructivismo ha sido criticado, porque, desde un punto de vista epistemológico, se ciñe a una serie muy limitada de teorías o interpretaciones que generan controversias. Al respecto, en un apartado posterior haremos una reflexión sobre algunas de las principales críticas sobre el mismo.

Para este enfoque, el conocimiento es una construcción objetiva, y asume una perspectiva relativa sobre la realidad, pues ya que lo importante es conocer los mecanismos con los que cuenta el individuo, y determinar cómo y qué se conoce. La realidad es una construcción, el conocimiento representa el vínculo con el mundo; esto es, la realidad es una construcción intelectual; el conocimiento es un proceso de construcción social contextualizado, una redefinición de la manera en que comprendemos la realidad.³ Esta visión es muy importante en el estudio del derecho, ya que podemos preguntar hasta qué grado el derecho no es más que una gran construcción elaborada a través de los siglos, que se renueva de manera constante, y aumenta su conocimiento. Esta perspectiva es de gran utilidad cuando se inicia el estudio del derecho, ya que el profesor puede indagar sobre el conocimiento que está asimilando el alumno en el curso, y en sus diversas materias, y así, que el profesor logre que su materia quede bien ubicada en la construcción intelectual del alumno.

No podemos hablar de una teoría constructivista única, sino de diversas interpretaciones constructivistas que se han hecho. Algunas de ellas consideran que la adquisición del conocimiento es un proceso gradual, que tiene lugar en el propio sujeto, mientras que otras contemplan la interacción histórico-social (Vigostky), como punto central en la propia concepción del aprendizaje, por parte del sujeto cognitivo.⁴

Las bases teóricas del constructivismo educativo se pueden encontrar en las aportaciones de diversas corrientes, tales como la psicogenética de J. Piaget, las aportaciones de Ausubel sobre el aprendizaje significativo, y

³ Carretero, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Progreso, 2002, pp. 24 y 25.

⁴ Pérez Miranda, Royman y Gallego-Badillo, Rómulo, *Corrientes constructivistas*, Bogotá, Magisterio, 2001, pp. 139-143.

el enfoque sociocultural en la psicología de Vigotsky; a partir de las contribuciones de estos autores,⁵ el constructivismo, en materia educativa, plantea una síntesis, ya que la concibe como un modelo en el que convergen diversos factores que influyen en la persona, para crear un conocimiento significativo. Las tres posturas constructivistas coinciden en la actividad del alumno, y, por lo tanto, en la apreciación del aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento. Existe pues, un papel activo del alumno en la construcción de mecanismos de conocimiento que otorgan un sentido a la información del entorno.⁶

Partamos de que el alumno crea su conocimiento en función de sus estructuras mentales, en donde se asimila el saber, de ahí que el proceso educativo debe incidir en lograr esos desequilibrios epistémicos para añadir o agregar un elemento más a dicha estructura; para alcanzar esto, es necesario tomar dos elementos; el primero es, que mejor se aprende cuando son dos personas; es decir, son necesarios los procesos de socialización del conocimiento. El docente debe generar las condiciones adecuadas para alcanzar los procesos de asimilación; el segundo parte de Ausubel, que toma el llamado aprendizaje significativo, el cual implica que el alumno debe utilizar los saberes que ya posee, para que en ellos se pongan las bases de un nuevo conocimiento.

Partiendo de los enfoques antes comentados, la concepción constructivista del aprendizaje se basa en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas consiste en promover y fomentar los procesos de crecimiento personal de los alumnos, mediante la participación de estos en actividades planificadas y sistematizadas, enfocadas a lograr una actividad mental constructiva. Estos aprendizajes conseguirán, a no ser que se suministre una ayuda específica, mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, una actividad mental constructivista.⁷

La construcción del conocimiento significativo, meta de esta corriente, implica un enriquecimiento de la persona, porque abarca la parte psicológica individual, el aprovechamiento de su conocimiento, y un saber e integración del contexto social que le rodea. La concepción constructivista parte de la complejidad misma de los procesos educativos y, al mismo tiempo, de su potencialidad para explicar el crecimiento de los individuos que partici-

⁵ Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2002, pp. 117 y ss.

⁶ Pozo, Juan Ignacio, *Adquisición de conocimiento*, Madrid, Ediciones Morata, 2003, p. 21.

⁷ *Ibidem*, pp. 24-29.

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

Consideramos que es de vital importancia la idea de complejidad que se aprecia en la concepción constructivista de la educación. En el propio proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentran presentes una gran cantidad de imprevistos, porque en el fondo es un proceso humano; sin embargo, el resultado de estos procesos será la creación de estructuras complejas en los alumnos, las cuales son útiles en sus estudios. Si bien el derecho y la realidad en donde se desenvuelven encierran un alto nivel de complejidad, sería insuficiente que el alumno contara únicamente con una herramienta para el análisis del fenómeno jurídico, necesita poseer una amplia red de estructuras que le faciliten su análisis y comprensión, y de esta forma, estar mejor preparado para alcanzar el éxito en las tareas jurídicas que emprenda.

El constructivismo educativo exige alumnos activos en su aprendizaje, y por eso rechaza alumnos pasivos que funjan como simples receptores de un conocimiento acabado. En el marco de la institución educativa, el alumno debe crecer como persona y generarse en él un conocimiento significativo, que se enmarque en un contexto social y cultural determinado. Esta concepción constructivista, y cuya función será la de un agente facilitador del conocimiento, pugna contra el docente de la educación tradicional, quien trasmite de manera autoritaria una serie de datos descontextualizados.⁸

En el ámbito educativo, debe tenerse en cuenta que si los alumnos tienen procesos individuales y conocimientos previos, los profesores promoverán ambientes de aprendizaje donde las actividades para el alumno serán más importantes; lo anterior implica diseñar nuevos ambientes de aprendizaje, entendiendo por éstos, una nueva forma de organizar la enseñanza y aprendizaje, tanto presencial como a distancia; en otras palabras, consiste en la creación de una situación educativa centrada en el educando, que fomenta su autoaprendizaje y desarrollo de su pensamiento crítico y creativo, mediante el trabajo en equipo cooperativo, y el empleo, o no, de tecnología de la información y telecomunicaciones.⁹ El estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje, y no el docente; es necesario replantear la función de éste en la enseñanza-aprendizaje, evitando que se convierta en el único actor de la enseñanza; es decir, el profesor debe estar consciente de

⁸ Lamata, Contada, Rafael y Domínguez Aranda, Rosa, *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, Madrid, Narcea, 2003, pp. 57-62.

⁹ Ferreiro Gravié, Ramón, *Nuevas alternativas de aprender y enseñar aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2007, p. 21.

su nuevo papel, y, por lo tanto, preparado por una concepción educativa constructivista.

El enfoque constructivista, en el aspecto de la formación docente, debe replantear de fondo la intervención magisterial en el salón de clases, partiendo del rechazo a la educación tradicional. En el caso de la educación jurídica, es urgente y necesario que en las facultades de derecho del país se genere un ambicioso proyecto de formación y actualización docente en aspectos educativos. No basta con cursos sabatinos voluntarios o módulos en donde sólo los participantes pasan lista y escuchan conferencias magistrales sobre diversos tópicos de su materia; aunque este tema rebasa el objeto de estudio de nuestra investigación, no hay que pasar por alto la necesidad que exigen los nuevos tiempos de la educación jurídica; de igual forma, el constructivismo educativo constituye una herramienta valiosa para poder trabajar el diseño curricular, y especialmente, planea programas de estudio en las diversas ramas jurídicas; por eso es necesario tener personal preparado para realizar esta delicada tarea.

La acción educativa debe incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno, creando las condiciones favorables para que los esquemas del conocimiento, que construye el alumno en el transcurso de sus experiencias, sean en lo posible los más ricos y correctos, y se orienten en la dirección marcada por las intenciones que presiden, y guían la educación escolar. La finalidad de la intervención pedagógica consiste en que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo, en una amplia gama de situaciones y circunstancias, o sea, que el alumno “aprenda a aprender, aprenda a hacer y aprenda a ser”.¹⁰

El constructivismo encierra una síntesis, con objeto de proporcionar un marco teórico que permita explicar de manera completa los procesos complejos que encierra la enseñanza-aprendizaje. El constructivismo es un enfoque de principios explicativos, abierto a matices y, por lo tanto, a perspectivas. Desde la concepción constructivista, se asume que en la escuela los alumnos aprenden y se desarrollan, en la medida en que pueden construir significados adecuados en torno a los contenidos que configuran el currículum escolar; esta construcción incluye la aportación activa del alumno, su disponibilidad y conocimientos previos en el marco de una situación de interacción, en la cual el profesor actúa de guía y mediador del alumno, lo que reafirma el carácter social del proceso educativo.

La finalidad del constructivismo no es la de explicar, sino configurar un esquema para analizar y comprender los procesos de enseñanza-aprendi-

¹⁰ Ferreiro Gravié, Ramón y Calderón Espino, Margarita, *El ABC del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2003, pp 24-27.

zaje; por ello, rechaza el reduccionismo psicológico, fomenta una multidisciplinariedad, abandona la descripción de fenómeno educativo y reflexiona en torno a los instrumentos de innovación teórica y práctica; es una propuesta aplicable en la realidad, ya sea para formar profesorados, generar material didáctico, analizar prácticas y propuestas curriculares, planear clases, realizar investigación educativa, sólo por mencionar algunos ejemplos.¹¹ El aspecto explicativo, por parte del profesor, no debe ser la única estrategia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe dar pauta a una nueva forma de clase-taller, donde sea un espacio de reflexión, análisis, discusión, y se den las condiciones necesarias para una real construcción del conocimiento; esto implica cambios muy profundos en la educación jurídica. Baste señalar el nuevo papel del docente y alumno; la preparación del primero, pero también del alumno, como individuo consciente, y partícipe, de su propia formación.

La situación individual del sujeto, su contexto social, y la importancia de alcanzar un conocimiento significativo, son los puntos centrales de un constructivismo educativo. Los vínculos que tiene el constructivismo con la enseñanza-aprendizaje del derecho son varias; una vez señaladas las contradicciones e insuficiencias de la educación tradicional del derecho, el constructivismo es una propuesta educativa atractiva para aplicarse en la educación jurídica, ya que al proponer al alumno como centro de lo educativo, el papel del profesor como facilitador, el aprendizaje significativo y los diferentes tipos de conocimiento del alumno, se hace del constructivismo una línea viable para generar una propuesta atractiva. Una construcción del saber, desde una perspectiva social, donde no sólo el saber construido se ubique en tiempo y espacio (cosa que en el saber jurídico es muy deficiente), sino que los propios actores educativos sean conocedores de su entorno histórico-social, y que éste sea el ambiente donde se pueda dar la construcción del conocimiento jurídico.

La educación tradicional del derecho muestra insuficiencias; por ello, debemos generar diseños curriculares, y lo más importante: buscar un aprendizaje significativo. El constructivismo podría darnos luces para encontrar puntos de contacto con el derecho, y así, la enseñanza dejaría de ser un concepto relacionado con la memorización. El constructivismo se muestra como una herramienta útil en torno a la educación jurídica, ya que propicia el espacio para fructíferas discusiones; además, si se aplica al derecho, es un campo fértil, con muchas áreas de posibles modificaciones, en aras del conocimiento significativo del mismo, tales como la elaboración de

¹¹ Cubero, Rosario, *op. cit.*, p. 16.

textos, guías y planes de estudio, programas operativos, e incluso la modificación de mobiliario para los salones, sólo por mencionar algunos aspectos; pero lo que refleja esta reflexión es que hay mucho trabajo que hacer en la educación jurídica. Una vez analizado el constructivismo educativo, como paradigma de la educación jurídica, pasaremos al estudio de la educación y al contexto sociocultural.

III. EDUCACIÓN Y CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Como señalamos anteriormente, el conocimiento del mundo es mucho más que un simple reflejo aislado, ya que cierra las representaciones de la realidad construida por los propios individuos; es, además, una construcción individual, pero también resultado del medio sociocultural. En este sentido, el constructivismo, desde su perspectiva sociocultural, nos brindará los elementos necesarios para orientar nuestro enfoque teórico. Vigotsky¹² insiste en la importancia de los condicionamientos culturales y sociales, que

¹² Lev Semenovich Vigostky nace en la ciudad de Orsha, a unos 200 kilómetros al norte de Gómel, Bielorrusia, el 17 de noviembre de 1896; a pesar de las grandes restricciones existentes, Vigostky pudo ingresar finalmente a la universidad, por medio de un proceso conocido como “la lotería judía”. Ante la insistencia de sus padres, hizo la solicitud para ingresar a la escuela de medicina de Moscú; sin embargo, apenas iniciados sus estudios, pidió ser transferido a la escuela de leyes. En sus años universitarios, entre 1913-1917, Vigostky no encontró respuesta a sus aspiraciones intelectuales en los cursos de humanidades que ofrecía la Universidad de Moscú. Debido a esto, ingresó a una universidad privada, la Universidad de Shaniavski, para estudiar programas de historia y de filosofía. En 1917, se graduó de ambas universidades, justo en el momento en que la Primera Guerra Mundial estaba terminando, y en que la Revolución rusa cambiaba todas las instituciones. A los diecisiete años elaboró un ensayo acerca de Hamlet, que años después, con algunas modificaciones, formó parte de su ensayo *La psicología del arte* (1925). También estaba muy interesado en el teatro y la literatura. Desde los inicios de la década de los 30, la presión del régimen stalinista acabó con toda iniciativa cultural o científica que no estuviera acorde con sus intereses. De esto, no se escapó Vigostky, a quien se le acusó de discriminar a los niños de diferentes capacidades, de ser racista, y de rebajar la dignidad de los pueblos asiáticos, por sus estudios sobre las diferencias sociales y culturales, y lo que esto implicaba para el futuro desarrollo de los pueblos que constituían la naciente URSS. Conocía a fondo las teorías de Marx y Engels; sin embargo, Stalin lo descalificó, por no estar de acuerdo con sus propuestas. La edición de las *Obras escogidas* de Vigostky comprende seis volúmenes, y con los materiales inéditos podría abarcar dos o tres más. Resulta sorprendente, para muchos, que Vigostky haya podido escribir tanto en tan poco tiempo; sobre todo, considerando que durante los últimos diez años de su vida padeció tuberculosis lo que lo obligaba a tener periodos de reposo en estancias y sanatorios. Aún así, entre 1924 y 1934 escribió cerca de 162 trabajos científicos, ensayos, conferencias y prefacios. Falleció el 11 de junio de 1934 debido a las secuelas de la tuberculosis. Véase García González, Enrique, *Vigostki. La construcción histórica de la psique*, México, Trillas, 2003, pp. 13-16.

influyen en la construcción del conocimiento, la cual desempeña un papel primordial en el conocimiento de lenguaje, herramienta comunicadora. Vigotsky señala que la interacción social no debe darse exclusivamente con los profesores y alumnos, sino con muchas otras personas, tales como familiares, amigos, o incluso, otros individuos, con los que se requiere convivir en sus actividades cotidianas. Este autor considera que la influencia social es algo más que la suma de creencias y actitudes, las cuales tienen un fuerte impacto en la forma y contenidos del pensamiento.¹³

Vigotsky sostiene que los llamados procesos de pensamiento son menos universales de lo que creemos; por esta razón, el pensamiento y la memoria son procesos influidos, en gran medida, por el contexto social, lo que genera diversas apreciaciones en función de la sociedad en la que nos desarrollamos; a partir de lo anterior, el autor hace una distinción de funciones, en inferiores y superiores; las primeras son innatas; es decir, forman parte de nuestro legado biológico, e incluso compartimos algunas de ellas con ciertos animales; las segundas son estructuras características de los seres humanos, que han sido creadas a lo largo de muchas generaciones, y cuyas formas varían de una cultura a otra.

Ejemplo de funciones son la atención focalizada, la memoria deliberada, y el pensamiento simbólico en general; estas son un producto cultural desarrollado y transmitido a través de cientos de generaciones de seres humanos.¹⁴ Sobre este punto, Vigotsky apunta que la cultura ejerce un efecto preponderante en la construcción del conocimiento. Al responder a distintas fuerzas ambientales, las culturas han desarrollado herramientas diferentes para transformar al mundo, no sólo el físico, sino también el intelectual. La historia de la cultura (de la humanidad) se ha construido gracias a instrumentos como el lenguaje, herramienta mental interna.

El desarrollo cognitivo es la conversión de relaciones sociales en funciones mentales; por lo tanto, no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Los procesos mentales superiores tienen su origen en procesos sociales, en los cuales toda relación-función aparece dos veces, primero a nivel social, y después a nivel individual, o sea, personas (interpersonal e interpsicológico), y después, en el interior del sujeto (intrapersonal e intrapsicológico).¹⁵ La conversión de relaciones sociales en procesos mentales superiores no es directa, pues está determinada por instrumentos y signos. Instrumento es algo que puede usarse para hacer al-

¹³ Hernández Rojas, Gerardo, *op. cit.*, pp. 218 y 219.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 222-224.

¹⁵ Castorina, José Antonio y Ferreiro, Emilia, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 2000, pp. 47-49.

guna cosa, y signo es algo que significa alguna cosa. El uso de instrumentos en la medición con el ambiente distingue de manera esencial al hombre, de otros animales. Pero las sociedades crean, no solamente instrumentos, también sistemas de signos.

A medida que el sujeto va utilizando más signos, más se van modificando, fundamentalmente, las operaciones psicológicas que él es capaz de hacer debido a la internalización y a la propia comunicación interna del sujeto. De la misma forma, cuantos más instrumentos va aprendiendo a usar, más se amplía el abanico de actividades en el que puede aplicar sus nuevas funciones psicológicas.¹⁶ Como instrumentos y signos son construcciones sociohistóricas y culturales. La apropiación de estas construcciones por el aprendiz se da primordialmente por la vía de la interacción social. En vez de mirar al individuo como unidad de análisis, Vigotsky se enfoca en la interacción social, puesto que ésta es el vehículo fundamental para la transmisión dinámica (de inter a intrapersonal) del conocimiento construido social, histórica y culturalmente. La adquisición de significados y la interacción social son inseparables en la perspectiva de Vigotsky, debido a que piensa que los significados de los signos se construyen socialmente.

Para internalizar signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, y además, participar de los significados ya aceptados en el contexto social, en el que se encuentra, a través de la interacción social; sólo mediante ésta es como la persona puede captar significados, y confirmar que los está captando. El lenguaje (sistema de signos) es fundamental en este tipo de estudio. El manejo de la lengua, a su vez, es importante para la interacción social, pero siendo la lengua un sistema de signos, su adquisición también depende de la interacción social que dará pauta a un aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo, por definición, implica la adquisición y construcción de significados.¹⁷

La atribución de significados a las nuevas informaciones por la interacción con significados claros, estables y diferenciados, ya existentes en la estructura cognitiva, es lo que caracteriza al aprendizaje significativo. En la postura de Vigostky, la internalización de significados depende de la interacción social,¹⁸ y es fundamental para entender el papel del signo, y comprender la realidad, ya que el conocimiento no es una copia, sino una reconstrucción histórico-social; con estos elementos, debemos preguntarnos

¹⁶ Hernández Rojas, Gerardo, *op. cit.*, p. 220.

¹⁷ Román Pérez, Martiniano y Díez López, Eloísa, *Aprendizaje y currículum*, Madrid, EOS, 1999, p. 77.

¹⁸ Wertsch, James V., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988, pp. 41-44.

hasta qué grado es necesario replantearse el papel que juega el lenguaje en los estudios jurídicos.

Al hacer esta reflexión no queremos mostrar que nos identificamos con una concepción analítica pura del derecho, sino poner de manifiesto la importancia del lenguaje en la educación jurídica, en especial la lengua oficial de nuestro país, que es el español. Tradicionalmente se señala que en los estudios profesionales se enseña un lenguaje, que es el derecho; sin embargo, en muchos casos consideramos que es necesario revisar el dominio del español, tanto en alumnos y académicos; lo anterior pudiera parecer una actividad que no le corresponde a este tipo de estudios, que son los profesionales o de posgrado. Sin embargo, la idea del manejo adecuado del idioma español, a lo largo de la formación del abogado, puede constituir uno de los tantos ejes educativos que orientan, e incluso, diseñan el currículo. En la medida en que dominamos un idioma, podemos estar en la condición de ampliar nuestra capacidad de expresión y comprensión misma de nuestra realidad, y llevar a cabo con éxito una mejor interrelación social entre todos los miembros de la comunidad.

Otro argumento en favor de la relevancia de la interacción social en el aprendizaje significativo está basado, siguiendo esta línea, en la importancia del lenguaje. Las principales tesis de Vigotsky, que se caracterizan por proponer un conocimiento sociocultural, son las siguientes: *a)* la adopción del método genético evolutivo en el desarrollo de la persona; es decir, el paso de un nivel de conocimientos a otro más complejo; *b)* el origen social del funcionamiento mental y su carácter de mediación. El dominio sociocultural se refiere a la evolución cultural del individuo; gracias a este concepto, se sabe que determinadas formas mentales se pueden desarrollar en diferentes culturas y momentos históricos.

La idea de que los procesos educativos tienen un origen social es una de las principales tesis del desarrollo psicosocial; por esta razón, el concepto de mente adquiere una doble dimensión: una histórica y otra de relación individual. Debemos tener presente que en la formación de los nuevos cuadros de abogados la interacción social en el aula juega un papel central, ya que permite la interacción entre los alumnos y el docente; no sólo como una estrategia, que se pueda llegar a utilizar de manera esporádica, sino como una forma de entender el proceso educativo en general.

La construcción social del conocimiento debe incidir de manera consciente tanto en alumnos como en profesores, en la generación de una nueva cultura, donde los actores educativos sean agentes activos en la transformación de su entorno social. Lo anterior implica un compromiso social, que debemos construir en nuestro trabajo cotidiano en el salón de clases, no sólo

como un tema aislado, sino como una visión a corto, mediano y largo plazo, la cual incidirá, de una manera u otra, en nuestra sociedad.

La interiorización es fundamental para entender el papel del signo y comprender la realidad, ya que el conocimiento no es una copia, sino una reconstrucción histórica social. El material de aprendizaje representa la experiencia acumulada de la humanidad, que es condensada y transformada por la necesidad de trasmitirla al joven. En el mismo sentido, las actividades de enseñanza son procesos complejos en los que intervienen numerosas variables. Los protagonistas de tales procesos (profesores y estudiantes) interactúan de manera constante en ambientes de aprendizaje, los que están estructurados prioritariamente por las características de tal interacción, de modo que el arreglo del salón, la distribución de los recursos educativos, la metodología planteada, responden básicamente a la forma de relación establecida por el docente, y entre éste y sus estudiantes. La educación formal escolarizada puede distinguirse de la práctica educativa informal, debido a que la primera presenta el conocimiento en forma de conceptos científicos; mientras la última trabaja con las nociones cotidianas.¹⁹

Por tanto, en vez de concebir la instrucción como mera provisión de información y reglas para ser procesadas por las funciones psicológicas ya existentes, Vigostky sugiere que la instrucción y el aprendizaje son responsables del desarrollo de las funciones psicológicas mayores, que están ausentes en el bagaje cognitivo natural del niño; de esta forma, la capacitación del docente no debe estar solamente orientada al contenido, sino también al desarrollo. El educador debe estar consciente del estado cognitivo actual del alumno, y de los cambios cognitivos que pueden producirse con la ayuda del proceso de instrucción.²⁰

Pensemos en el tipo de alumnos que están inscritos en los estudios jurídicos, y nos daremos cuenta de la complejidad que encierra esta tarea, ya que son de tipo muy diverso, ya sea en los estudios de licenciatura, y especialmente en el posgrado. Debemos pensar en un diseño educativo donde se tome en cuenta al alumno como centro del proceso educativo, para replantear objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza y el objetivo mismo de la evaluación educativa.

La actividad de aprendizaje incluye varios componentes mayores, entre ellos tareas de aprendizaje, operaciones, control y autoevaluación. Es importante comprender que una tarea de aprendizaje no coincide con ejerci-

¹⁹ Arias Silva, Juan de Dios *et al.* *Aprendizaje cooperativo*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005, p. 12.

²⁰ Wertsch, James V., *op. cit.*, pp. 113-121.

cios concretos de lectura o escritura, o con problemas matemáticos. Por lo tanto, la tarea de aprendizaje llega a ser un modelo para solucionar todas las tareas del mismo tipo (llevar a determinar los patrones en la resolución de las tareas). Las operaciones implicadas en las actividades de aprendizaje siempre siguen algunos ejemplos paradigmáticos, los cuales son presentados por el maestro, o descubiertos por el alumno mismo. El conocimiento no es resultado individual aislado, sino que influye en las relaciones humanas, en un contexto histórico social. Esta propuesta de conocimiento es útil en el diseño para todos los niveles de planes, y la educación jurídica no es la excepción; el estudio del derecho debe ser de carácter histórico-social, ya que las mismas relaciones teórico-prácticas de lo jurídico hacen que sean entendidas como un conjunto de relaciones sociales llevadas a cabo en un momento histórico determinado. El conocimiento, entendido de esa manera, que se construye, es un conocimiento vivo, elaborado en la clase a partir de la teoría y la práctica; en contraste, la educación tradicional muestra al derecho como algo estático y ahistórico, hecho tajantemente rechazado por los constructivistas, debido a que conciben al objeto de estudio como un producto social; es decir, al derecho mismo. Con esta identificación de los aspectos que comprende la idea de lo histórico-social en los procesos de enseñanza aprendizaje, pasaremos al análisis del lenguaje, como herramienta en la construcción social del conocimiento.

IV. EL LENGUAJE COMO HERRAMIENTA SOCIAL. LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN VIGOTSKY

Para Vigotsky, el lenguaje ha desempeñado, en el proceso cognitivo, un doble papel, pues no sólo ha sido en sí mismo una herramienta mental, sino también el medio esencial por el cual las herramientas culturales se han podido transmitir. El lenguaje es un mecanismo del pensamiento, y quizá la herramienta mental más importante, gracias a la cual la información ha pasado de una generación a otra.

Es precisamente debido al lenguaje que estos procesos mentales pueden funcionar, y permitirnos tener una idea del mundo, sin la cual nunca accederíamos a él; aunado a esto, el lenguaje desempeña una función primordial; o sea, permitir los procesos comunicativos entre los individuos, situación de vital importancia en la construcción del conocimiento desde una perspectiva social.²¹ El aprendizaje siempre consiste en una experiencia externa, que es transformada en una interna, por mediación del lenguaje;

²¹ *Ibidem*, pp. 200-203.

es decir, debido a éste se logra la comunicación de un sujeto con otro, y, de igual forma, una relación de la persona consigo misma, idea central de Vigotsky respecto al lenguaje.

El lenguaje es el medio que lleva la experiencia a la mente; de este modo, todo el aprendizaje tendrá, en gran medida, una experiencia externa, que se interioriza en el individuo, y por esta razón es fundamental adquirir las herramientas lingüísticas para regular nuestra conducta y desenvolvemos en un ambiente social con otros individuos.²² Para Vigotsky, el punto central se halla en el desarrollo del pensamiento, y el lenguaje, por lo tanto, se hermana con la psicología.

El lenguaje se da en un principio en el nivel social, y más adelante se interioriza; cuando se inicia la comunicación verbal, el lenguaje sigue las acciones, es provocado y dominado por la actividad; en estadios superiores, surge una nueva relación entre la palabra y la acción, ya que el lenguaje guía, determina y domina el curso de la acción, y aparece su función de planificación, de tal manera que es esencial para el desarrollo cognoscitivo.

Vigotsky afirma que se puede delimitar el alcance del pensamiento y el lenguaje mediante unidades de estudio; la unidad se refiere a un producto que conserva las características básicas del total, y puede ser dividida a su vez. Con base en esto, Vigotsky señala que en la unidad de pensamiento verbal se encuentra el aspecto interno de la palabra; es decir, el significado; de esta forma, habla y significado se unen para construir el pensamiento verbal.

La verdadera comunicación humana requiere tanto de la existencia de un significado como del uso de signos; por esta razón, la comunicación presupone una verdadera actitud generalizadora, que es una etapa de avanzada en el desarrollo del significado de las palabras. Vigotsky considera que el significado de la palabra es clave para estudiar las relaciones internas del discurso y del pensamiento. Es fundamental el papel del sentido y el significado, así como los usos cognitivos de los signos y las herramientas, ya que son de gran importancia para la interiorización y apropiación del medio que rodea al individuo.²³

En la educación jurídica, el lenguaje juega un papel central; sin ser necesariamente un seguidor de la analítica jurídica, es indudable el lugar que ocupa el lenguaje en la construcción del saber del derecho, ya que bien se puede hacer un estudio de cómo construirlo; en decir, su sintaxis. Es indudable que el nuevo abogado debe conocer el problema del significado jurí-

²² Hernández Rojas, Gerardo, *op. cit.*, p. 232.

²³ Moreira, Marco Antonio, *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor, 2000, p. 82.

dico de las palabras, entonces estaremos en el campo de la semántica, pero también al analizar los usos del lenguaje, es decir, su pragmática, aspecto en que la educación jurídica centra sus baterías. Lo que queremos resaltar es que no basta un análisis lingüístico del derecho, sino contextualizarlo como un producto social en un momento histórico determinado, y verlo como una unidad.

La palabra “unidad”, que comprende tanto el pensamiento generalizado como el intercambio social, es de un gran valor para el estudio del pensamiento y el lenguaje. Con su propuesta, Vigotsky aportó un nuevo enfoque, y sustituyó el análisis de elementos por el de unidades, considerando que cada una de éstas retiene a su vez, y en forma simple, todas las propiedades del conjunto. Esta unidad del pensamiento verbal la encontramos en la significación de la palabra; es decir, un estudio diverso, pero con una misma estructura. El significado es el componente indispensable, pero desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Lo que significan las palabras como fenómeno del pensamiento que se encarna en el lenguaje está sujeto a un proceso de cambio o mutabilidad de los significados. También es un fenómeno del habla, sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento, e iluminado por él.

La relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra, y de ésta al pensamiento, y en él la relación entre ambas sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional.²⁴ El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que a través de ellas el pensamiento tiende a conectar una cosa con la otra, a establecer relaciones; es decir, se mueve, crece y desarrolla; realiza una función, resuelve un problema. Un análisis de la interacción del pensamiento y la palabra debe comenzar con la investigación de los diferentes planos que atraviesa el pensamiento, antes que con la formulación en palabras. Lo primero que revela este estudio es la necesidad de distinguir dos planos en el lenguaje: *a)* el interno, significativo y semántico, y *b)* el externo de carácter fonético, los cuales, aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento.²⁵

Palabra y pensamiento constituyen un binomio que nos permite entender los propios cambios del conocimiento; la interacción constante entre ellos llevará a nuevos caminos y cambios epistémicos. En este sentido, consideramos que esta concepción permitiría entender por qué el profesor elige determinados temas al momento de delimitar su clase, o, de abordar temas específicos, más allá de las exigencias de los programas oficiales. Las expe-

²⁴ Vigotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto Sol, 2006, p. 147.

²⁵ *Idem*.

riencias profesionales del docente, y su marco teórico, generan como resultado concepciones específicas sobre el conocimiento mismo, lo que se refleja en el diseño de una materia.

En la medida en que teoría y práctica se vinculan, originan una relación que permitirá comprender las propuestas educativas jurídicas sobre diversos temas, las cuales son variadas y complejas. En este contexto, el concepto de cultura jurídica básica²⁶ juega diversas funciones, y una de éstas consiste en poner de manifiesto el resultado de estas relaciones de teoría y práctica existentes en los docentes, las cuales deben ser consideradas como los contenidos a trabajar en el salón de clase, porque son consecuencia de la experiencia misma de la persona que los propone; por lo anterior, el trabajo colegiado será de gran utilidad en la posible determinación de planes y programas de estudio.

Por otra parte, el lenguaje interiorizado es el habla para uno mismo. La ausencia de vocalización no constituye un antecedente de lenguaje externo ni la reproducción de la memoria. En el lenguaje interior, el habla se transforma en pensamiento interno, y por ello sus estructuras son distintas; esta ausencia es la consecuencia de la naturaleza específica del lenguaje interiorizado.

En el lenguaje interior, la abreviación constituye una regla; el lenguaje escrito y el interiorizado representan el monólogo; por la misma ausencia de sonido, el lenguaje interiorizado se maneja semánticamente y no fonéticamente, ya que al ser un lenguaje interno cumple una función en sí mismo; en él, las palabras mueren tan pronto como transmiten el pensamiento, un pensamiento de significados puros, dinámico e inestable, que fluctúa entre la palabra y el pensamiento; su naturaleza y ubicación sólo pueden ser comprendidas si examinamos el pensamiento mismo.²⁷

La actividad humana es un fenómeno mediado por signos y herramientas, lo cual hace posible el desarrollo psicológico humano. Las relaciones humanas, a través de las herramientas, transforman al mundo que nos rodea, siendo un instrumento mediador. Los signos tienen un carácter social-cultural, y el acceso a ellos está asegurado por la permanencia en una sociedad específica, pues al ser productos de una evolución, son adquiridos

²⁶ Podemos decir que la cultura jurídica básica para los estudios jurídicos (en general), a nivel superior, implica los aprendizajes relevantes de las diversas materias jurídicas determinadas, a partir de un enfoque jurídico específico, que le permitan al alumno construir una concepción teórica práctica del derecho, en el contexto histórico social, del cual es parte y agente activo. Véase Robles Vázquez, Jorge, *Los critical legal studies y la crítica a la educación jurídica en el sistema romano germánico*, México, UNAM, Facultad de Derecho, 2010, p. 137.

²⁷ Wertsch, James V., *op. cit.*, pp. 121-128.

mediante la interacción social; es decir, media la relación con los otros y con el mismo sujeto.

El habla interiorizada es una función autónoma del lenguaje, y se le puede contemplar como un plano diferente del pensamiento verbal. Es evidente que la transición del lenguaje interiorizado al lenguaje externo no constituye una simple traducción de uno a otro; esto es, no puede lograrse mediante la mera vocalización del lenguaje silencioso. Es un proceso dinámico y complejo que envuelve la transformación de la estructura predictiva e idiomática del lenguaje interiorizado, en un lenguaje sintácticamente articulado e inteligible para los demás.²⁸ La comprensión del lenguaje y su función social transformadora son unas de las principales aportaciones hechas por Vigostky, quien postula que el lenguaje es regulador de la acción humana, ya que influye en el individuo, y refleja las intenciones del sujeto, que se personalizan con el uso cotidiano, en que cada uno adquiere nuevos matices y alcances; esto como resultado de su naturaleza social. Mediante esta concepción del lenguaje, es necesario reflexionar sobre cómo se aprende lo que denominamos derecho, pues éste nos permitirá apreciar muchas de las fallas en el aprendizaje de las diversas materias jurídicas, los cuales han sido ocasionados por una mala comprensión del lenguaje jurídico. Un claro ejemplo de esto es cuando se realiza la tarea de determinar conceptos jurídicos y definirlos, ya que estas tareas no son lo mismo, pero el alumno constantemente entra en confusión; de igual forma, es difícil para el alumno en los primeros semestres de la carrera, llevar a cabo la tarea de generar conceptos jurídicos, y, por lo mismo, es una actividad que no se fomenta, y no se le da peso al aspecto memorístico de definiciones, lo cual repercute en la formación del alumno.

Si entendemos los problemas de enseñanza-aprendizaje del derecho desde una perspectiva lingüística-histórica, posiblemente tendremos más elementos para interpretar la realidad de nuestra educación jurídica. La mala interiorización del derecho generará una mala exterioridad del lenguaje; además, hay que sumar la situación de la diversidad de significados que tienen las palabras (polisemia), lo cual presenta un nuevo obstáculo: la interpretación; de esta forma, los problemas del aprendizaje tienen su base en el lenguaje, ya sea en su construcción, significado o, por supuesto, el uso en la realidad. Por ejemplo, ¿qué pasa cuando el alumno recibe una definición en clase, la cual debe ser memorizada, pero al consultar diferentes obras jurídicas, existen diversas definiciones sobre el mismo concepto, y además, en la práctica misma del derecho tiene otro significado? Esto afecta

²⁸ Vygotsky, Lev, *op. cit.*, p. 170.

la misma concepción del derecho. Por esta razón, se reafirma la necesidad de una concepción teórico-práctica de lo jurídico. El constructivismo educativo aplicado a la educación jurídica es una herramienta muy útil que trata de alcanzar estos objetivos.

Una vez estudiado el lenguaje como herramienta social en la construcción social del conocimiento, pasaremos al análisis del aprendizaje significativo como una herramienta del proceso cognoscitivo, la cual será muy útil para replantear la educación jurídica.

V. EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO COMO UNA HERRAMIENTA DEL PROCESO COGNOSCITIVO

El aprendizaje significativo constituye una de las principales aportaciones del constructivismo de Ausubel,²⁹ quien nos proporciona un marco de referencia para generar una propuesta en torno a la educación jurídica, la cual se encuentra, como lo desarrollamos anteriormente, centrada en la enseñanza memorística.

Mediante el aprendizaje significativo, es posible explicar la propuesta de un cambio en la forma de la enseñanza-aprendizaje del derecho en sus diferentes ámbitos, como la docencia, técnicas de aprendizaje y de enseñanza o las formas de evaluación. Siguiendo a Ausubel, se distingue entre aprendizaje receptivo, aprendizaje por descubrimiento (guiado y autónomo), y aprendizaje significativo; el primero de ellos se da cuando el alumno recibe el contenido que ha de internalizar, sobre todo por la exposición del profesor, quien se centra en contenidos considerados formas de saber.³⁰

²⁹ David Paul Ausubel nació en Brooklyn, Nueva York, el 25 de octubre de 1918; hijo de una familia judía emigrante de Europa central. Estudió medicina y psicología en la Universidad de Pennsylvania y Middlesex. Fue cirujano asistente y psiquiatra residente del Servicio Público de Salud de los Estados Unidos, e inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial trabajó en Alemania con las Naciones Unidas en el tratamiento médico de personas desplazadas. Después de terminar su formación en psiquiatría estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo su doctorado en psicología del desarrollo. En 1950 aceptó trabajo en proyectos de investigación en la Universidad de Illinois, donde publicó extensivamente sobre psicología cognitiva. Aceptó posiciones como profesor visitante en el Ontario Institute of Studies in Education y en universidades europeas como Berne, la Salesiana de Roma y en Munich. Fue director del Departamento de Psicología Educativa para posgrados en la Universidad de Nueva York, donde trabajó hasta jubilarse en 1975. En 1976 fue premiado por la Asociación Americana de Psicología, por su contribución distinguida a la psicología de la educación. Posteriormente volvió a su práctica como psiquiatra en el Rockland Children's Psychiatric Center. Falleció el 9 de julio del 2008 a los noventa años. <http://gepistemologia.blogspot.com/2009/03/david-p-ausubel.html>, consulta el 22 de octubre de 2009.

³⁰ Hernández Rojas, Gerardo, *op. cit.*, p. 138.

El segundo, ocurre cuando el alumno debe descubrir el material por sí mismo antes de incorporarlo a su estructura cognitiva; este tipo de conocimiento debe ser guiado por el profesor, quien debe echar mano de métodos entendidos como formas de hacer. El último, es parte de la clase magistral, o de una metodología expositiva (por parte del profesor); sin embargo, es significativa la información cuando lo que se recibe se encuadra en un marco conceptual que el alumno ya posee, y se relaciona con su conocimiento previo. Este tipo de metodología es útil, siempre que se utilice de manera racional y no como método único, y debe apoyarse en la experiencia que tienen los alumnos.³¹

El aprendizaje significativo por descubrimiento guiado consiste en que el alumno trate de construir su conocimiento a partir de su experiencia, y con ayuda del profesor. El conocimiento generado por el alumno es orientado por el docente para que construya contenidos específicos previamente planeados. Este modelo tutorial es muy importante para los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudios de posgrado en derecho, especialmente de maestría o doctorado, en donde la relación tutor-alumno debe ser la guía para la construcción del conocimiento con sustento en una concepción psicoeducativa.

En el aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo, el alumno construye sus conocimientos a través de informes y trabajos monográficos; trata de profundizar los conocimientos que posee; su actividad investigativa no es anárquica, y está dirigida, ya que conoce los procedimientos y técnicas adecuados para conseguirlo. Este tipo de aprendizaje es el que deberíamos estar buscando. Hay que construir con nuestros alumnos un conocimiento que les sirva no sólo para acreditar una materia o adquirir un grado académico, sino para formar y ser un generador de conocimiento y, en nuestro caso, de conocimiento jurídico.

El aprendizaje significativo es muy útil en la enseñanza del derecho, sobre todo en grupos masivos (noventa o cien alumnos). Pongamos el caso de un profesor que utiliza la clase magistral como principal instrumento, pero le suma una evaluación diagnóstica para saber el conocimiento previo del alumno; con esto, estará teniendo los vínculos epistémicos entre el conocimiento previo y el nuevo, y así podrá conseguir un aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es más importante con respecto al aprendizaje por repetición, que se da cuando la tarea de aprendizaje consta de puras asociaciones arbitrarias, y si el alumno carece de conocimientos previos, relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea po-

³¹ *Ibidem*, p. 135.

tencialmente significativa.³² Esta crítica del conocimiento memorístico la hemos desarrollado con anterioridad en el capítulo primero de la presente investigación.

Por ejemplo, en el caso de la filosofía del derecho, es necesario utilizar el conocimiento previo del alumno, que ha adquirido a lo largo de ocho semestres; así, cuando se aborde el tema de conceptos jurídicos fundamentales desde diferentes perspectivas teóricas, el docente debe explorar al alumno, y conocer el conocimiento previo del tema en sus clases de metodología jurídica y teoría del derecho, y con dichos referentes encauzar la construcción del nuevo conocimiento; de esta forma, el conocimiento será significativo.³³

En el mismo sentido, cuando en el curso de filosofía del derecho se aborda la problemática de la axiología jurídica, hay que aprovechar el conocimiento de la ética; se puede explorar el conocimiento previo mediante un breve examen, lluvia de ideas, exposición por parte del profesor, y la elaboración de mapas conceptuales con la información brindada por los alumnos. Dependerá del profesor la técnica a utilizar, pero independientemente de esto, el objetivo final será engarzar el conocimiento anterior con el nuevo, y que el alumno aprenda el mismo mecanismo para poder abordar o enfrentar el saber nuevo ante el que se enfrenta.³⁴

De lo anterior se puede desprender, que para tener un conocimiento significativo, diferente al conocimiento memorístico, deben presentarse dos condiciones básicas: 1) disposición del sujeto para aprender significativamente, y 2) el material debe ser potencialmente significativo; lo primero implica que se deben generar las condiciones para que el alumno se acerque al aprendizaje; es decir, motivar al alumno hacia el conocimiento. La actividad de la motivación es un tema muy específico en los estudios psicopedagógicos que desborda el presente trabajo. Sin embargo, el docente debe implementar las técnicas necesarias para generar las condiciones de construcción del conocimiento, ya que de lo contrario, la misma clase puede convertirse en el peor enemigo para la educación. De igual forma, es necesario estar consciente de que no todos los alumnos se interesarán sobre una determinada materia, pero lo importante es qué hacer para que estos

³² Ausubel, David, P., *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2005, p. 37.

³³ Para un estudio específico del constructivismo educativo aplicado a la enseñanza-aprendizaje de la filosofía del derecho puede consultarse Robles Vázquez, Jorge, *La enseñanza de los contenidos en la materia de filosofía del derecho. Un enfoque constructivista*, México, UNAM, Facultad de Derecho, 2005.

³⁴ Pozo Muncio, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2006, p. 274.

alumnos se interesen en ella, y obtengan un contenido mínimo relevante, que le sirva en su formación; este es, posiblemente, el principal reto al que se enfrenta el profesor cada día, al entrar al salón de clase.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, los textos deben ser significativos, o sea, el material debe estar enfocado a producir los cambios epistémicos planeados, para así generar un verdadero conocimiento significativo. Ya se ha abordado el tema del libro de texto en el capítulo primero, pero es conveniente reiterar la necesidad de materiales que realmente le sirvan al alumno en su proceso educativo, diseñado especialmente para la educación jurídica, pensado en los alumnos, un material teórico-práctico, enmarcado en nuestro momento histórico social, para que así sea relevante y verdaderamente significativo. Falta trabajar a partir de las concepciones de los alumnos, entrar en diálogo con éstas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos cultos que enseñar. Así pues, la competencia del profesor es esencialmente didáctica; le ayuda a apoyarse en las representaciones previas de los alumnos, sin cerrarse en ellas, a encontrar un punto de entrada en el sistema cognitivo de los alumnos, un modo de desestabilizarlos lo suficiente para conducirlos a restablecer el equilibrio, incorporando elementos nuevos a las representaciones existentes, y si es preciso, reorganizándolas.³⁵

Si lo que pretendemos es favorecer el desarrollo de la autonomía para aprender, hay que enseñar a los alumnos a enfrentarse a las tareas de aprendizaje de forma reflexiva y autorregulada, de tal manera que sean ellos quienes asuman la responsabilidad en la planificación, supervisión y evaluación de sus propios aprendizajes.³⁶ Otra estrategia consiste en fijarse y revisar metas de aprendizaje. Una condición indispensable para que los alumnos adquieran el interés por aprender es que puedan percibir que actúan con cierta autonomía, que sean capaces de regular su propio aprendizaje fijándose metas y evaluando sus logros. De igual forma, es necesario que los alumnos asuman las posiciones que les permitan regular su propio aprendizaje, por lo que es necesario enfrentarlos a situaciones y problemas que constituyan un reto que, de alguna manera, los obligue a tomar decisiones.

El alumno, como hemos señalado, debe ser consciente de su papel como actor principal de su formación, teniendo un protagonismo en todo momento del proceso educativo, que no se le vea como alguien pasivo que únicamente está sentado en clase una o dos horas, como simple espectador. Por esta razón, es muy útil la estrategia de señalar los objetivos al inicio de cada

³⁵ Perrenoud, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Grao, 2007, p. 22.

³⁶ Pozo, Juan Ignacio *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Grao, 2006, p. 408.

clase, tema o unidad por parte del profesor, ya que de esta manera se fijan metas a cumplir, y al final de cada bloque, preguntar al grupo, al alumno, si se cumplió o no con el objetivo; y esto constituye una estrategia para hacer, incluso, un repaso final, o detallar varios puntos que hayan quedado sueltos.

Los alumnos se enfrentan a un problema cuando no saben qué hacer para resolver una tarea interesante, pero tienen los conocimientos suficientes para construir un camino que posibilite la búsqueda de una solución.³⁷ El aprendizaje significativo siempre intentará asimilar explícitamente los materiales de aprendizaje, a conocimientos previos, que en muchos casos consisten en teorías implícitas o representaciones sociales adquiridas por procesos igualmente expresos. En ese proceso de comprensión de nuevas situaciones, se produce, no sólo un crecimiento o expansión de los conocimientos previos, sino también, como consecuencia de ellos, un desequilibrio o conflicto entre los conocimientos previos y la nueva información.

Esto es un proceso de reflexión sobre los propios conocimientos que, según su profundidad, puede dar lugar a procesos de ajuste por generalización, discriminación, reestructuración o cambio de los conocimientos previos (crecimiento, ajuste o reestructuración), y con ellos, el grado de comprensión alcanzado dependerá, no sólo de la claridad y organización de los materiales presentados, sino de su relación con los conocimientos previos activados en el aprendiz y la reflexión sobre esa relación conceptual generada en el alumno por la actividad. En este sentido, en el capítulo cuarto proponemos un programa operativo de la materia teoría jurídica contemporánea I y II, en donde el aprendizaje significativo juega un papel central en su diseño, para que de esta forma el alumno aproveche el conocimiento previo que posee, no únicamente de las materias que ha cursado, sino también buscando una concatenación de los diversos temas que se proponen en el mencionado programa; lo anterior, para poner de manifiesto la viabilidad de la utilización de esta concepción constructivista en la elaboración de planes y programas de estudio en el derecho.

VI. CONCLUSIÓN

El cambio en la concepción de la enseñanza-aprendizaje requiere de nuevos espacios que permitan el desarrollo de nuevas formas de enseñar y aprender, basadas en la transferencia de control y gestión cada vez más autónoma del aprendizaje por parte de los alumnos; también, el profesor debe ceder más responsabilidades a los alumnos para una regulación de sus

³⁷ *Ibidem*, p. 411.

aprendizajes. La modificación de cualquier concepción es lenta y paulatina, y responde más al esfuerzo y al trabajo desde distintas posiciones o tareas que a una toma de conciencia súbita.³⁸ Sabemos que esta tarea puede tomar mucho tiempo, pero debemos poner las bases para, verdaderamente, alcanzar un cambio en la educación jurídica, y esto se logra primordialmente desde el salón, clase a clase, con un trabajo académico continuo y paulatino.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- ARIAS SILVA, Juan de Dios *et al.*, *Aprendizaje cooperativo*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2005.
- AUSUBEL, David, P., *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas, 2005.
- CARRETERO, Mario, *Constructivismo y educación*, México, Progreso, 2002.
- CASTORINA, José Antonio y FERREIRO, Emilia, *Piaget-Vygotsky: contribuciones para replantear el debate*, México, Paidós, 2000.
- CUBERO, Rosario, *Perspectivas constructivistas*, Barcelona, Grao, 2005.
- GARCÍA, Enrique, *Vygotski. La construcción histórica de la psique*, México, Trillas, 2003.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón y CALDERÓN ESPINO, Margarita, *El ABC del aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2003.
- , *Nuevas alternativas de aprender y enseñar aprendizaje cooperativo*, México, Trillas, 2007.
- HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, 2002.
- LAMATA CONTADA, Rafael y DOMÍNGUEZ ARANDA, Rosa, *La construcción de procesos formativos en educación no formal*, Madrid, Narcea, 2003.
- MOREIRA, Marco Antonio, *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*, Madrid, Visor, 2000.
- PÉREZ MIRANDA, Royman y GALLEGO-BADILLO, Rómulo, *Corrientes constructivistas*, Bogotá, Magisterio, 2001.
- PERRENOUD, Philippe, *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Grao, 2007.
- POZO MUNICIO, Ignacio, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, Madrid, Alianza, 2006.

³⁸ *Ibidem*, p. 417.

- POZO, Juan Ignacio, *Adquisición de conocimiento*, Madrid, Ediciones Morata, 2003.
- *et al.*, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Grao, 2006.
- ROBLES VÁZQUEZ, Jorge, *La enseñanza de los contenidos en la materia de filosofía del derecho. Un enfoque constructivista*, México, UNAM, Facultad de Derecho, 2005.
- , *Los critical legal studies y la crítica a la educación jurídica en el sistema romano germánico*, México, UNAM, Facultad de Derecho, 2010.
- ROMÁN PÉREZ, Martiniano y DIÉZ LÓPEZ, Eloísa, *Aprendizaje y currículum*, Madrid, EOS, 1999.
- VYGOTSKY, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, México, Quinto Sol, 2006.
- WERTSCH, James V., *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988.
- ZUBIRÍA REMY, Hilda Doris, *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*, México, Plaza y Valdés, 2004.