

**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



Aprendizaje del Derecho.

TESIS DOCTORAL

Juan Manuel Dieste Cobo

**Granada, 2006
España**

**UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



Aprendizaje del Derecho.

**Tesis presentada en opción del grado de Doctor
Programa de Doctorado: Aportaciones Educativas en Ciencias
Sociales y Humanas.**

Juan Manuel Dieste Cobo

**Director: Dr. Marcelo Carmona Fernández
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universidad de Granada.
Email: mcarmona@ugr.es**

**Granada, 2006
España**

AGRADECIMIENTOS

*A mi familia:
Por su comprensión, y ayuda incondicional.*

*A mis amigos/as:
A los/las que no están
A los/las que comparten mis caminos, por el privilegio de su
compañía.*

*A mis estudiantes:
Que me han permitido asistir al escenario de sus vidas.*

*A mi tutor:
Por su paciencia y confianza, por enseñarme profesionalidad y
optimismo.*

ÍNDICE	Pág.
<u>SÍNTESIS</u>	5
<u>INTRODUCCIÓN</u>	7
PRIMERA PARTE: REFERENTES TEÓRICOS	10
Capítulo 1: Referentes epistemológicos.	11
<u>1. 1. Epistemología fenomenológica.</u>	12
<u>1. 2. Paradigmas sobre el conocimiento.</u>	21
<u>1. 3. Epistemología jurídica.</u>	25
Capítulo 2: La construcción del conocimiento.	33
<u>2. 1. Conceptualización del conocimiento.</u>	34
<u>2. 2. El conocimiento personal.</u>	38
<u>2. 3. Construcción del conocimiento.</u>	44
Capítulo 3: Representación del conocimiento.	46
<u>3. 1. Teoría de los esquemas.</u>	47
<u>3. 2. Los modelos mentales.</u>	59
<u>3. 3. Las teorías implícitas.</u>	68
<u>3. 4. Investigaciones sobre teorías implícitas.</u>	77
Capítulo 4: Aprendizaje y construcción del conocimiento.	80
<u>4. 1. El aprendizaje desde la perspectiva del estudiante.</u>	81
<u>4. 2. Sistema de creencias.</u>	94
<u>4. 3. Investigaciones sobre creencias epistemológicas.</u>	104
<u>4. 4. Concepciones de aprendizaje.</u>	111
Capítulo 5: Enseñanza aprendizaje del Derecho.	120
<u>5. 2. Enseñanza del Derecho.</u>	121
<u>5. 3. Caracterización de los profesores.</u>	135
<u>5. 4. El aprendizaje del Derecho.</u>	139
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.	145
Capítulo 6: Planteamiento del estudio.	146
<u>6. 1. Objetivos del estudio.</u>	147
<u>6. 2. Participantes.</u>	148
<u>6. 3. Instrumentos.</u>	149
<u>6. 4. Procedimiento.</u>	150

Capítulo 7: Análisis y discusión de resultados.	154
<u>7. 1. Relativos a representaciones del Derecho y Concepciones A.</u>	155
<u>7. 1. 1. Representación social del Derecho.</u>	155
<u>7. 1. 2. Imagen del abogado.</u>	161
<u>7. 1. 3. Creencias epistemológicas de los estudiantes.</u>	176
<u>7. 1.4. Concepciones de aprendizaje de los estudiantes.</u>	180
<u>7. 2 Relativos a Concepciones del aprendizaje y construcción del conocimiento.</u>	187
<u>7. 2. 1. Concepciones del aprendizaje y modelos de enseñanza.</u>	187
<u>7. 2. 2. Concepciones del aprendizaje y construcción del conocimiento.</u>	198
Capítulo 8: Conclusiones.	207
<u>Conclusiones.</u>	208
<u>Limitaciones y futuras líneas de trabajo.</u>	212
<u>Referencias bibliográficas.</u>	214
<u>Anexos.</u>	234

SÍNTESIS

Síntesis.

En la presente investigación nos hemos acercado a la cuestión de la construcción del conocimiento jurídico en el aula. Para ello nos hemos propuesto describir las concepciones de aprendizaje de los estudiantes, a la par de sus creencias epistemológicas y representaciones o teorías de dominio, analizando cómo estas influyen en su aprendizaje. Los resultados de la aplicación de entrevistas y del análisis de contenido nos permitió concluir en el predominio de una concepción directa de aprendizaje, tanto en estudiantes como profesores, en congruencia con creencias sobre un conocimiento externo, cierto y basado en la autoridad. Nos ha permitido igualmente establecer algunos de los rasgos más significativos de la representación o teoría de dominio sobre el Derecho y analizar su influencia sobre otra serie de variables del aprendizaje en contexto.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN.

El presente estudio resulta continuación del que desarrollamos en la opción del Diploma de Estudios Avanzados. En aquella ocasión pretendíamos una aproximación inicial a la cuestión del aprendizaje del Derecho. Como un elemento significativo señalamos entonces la influencia de la cultura, entendida como normas, valores, expectativas, acciones y respuestas emocionales de un grupo (Pelan, Davidson y Cao, 1991; citados por Waldrip y Fisher, 2000) en la elección de un determinado enfoque de aprendizaje. A esta observación acotamos que dicho constructo, o sea, los enfoques de aprendizaje, no resultó claramente identificable en los/las estudiantes que participaron en la investigación. Apreciamos mayormente una mezcla de indicadores que según la teoría pertenecen a uno y otro enfoque. Sin embargo, dicha investigación nos confirmó en la necesidad de profundizar el estudio del aprendizaje desde la perspectiva del estudiante. (Dieste Cobo, 2004) Estos han sido, esencialmente, los fundamentos de la presente investigación que concebimos como un estudio exploratorio descriptivo orientado a describir cómo influyen las concepciones de aprendizaje en la construcción del conocimiento jurídico por los/las estudiantes de Derecho.

El término “construcción del conocimiento” se ha convertido en uno de los más recurridos en el ámbito de la gestión del conocimiento y la educación. Beretier (2005) afirma que si introdujésemos esa frase en el buscador Google obtendríamos de forma preliminar alrededor de 45 000 referencias. El propio autor (Beretier, 2002) distingue entre construcción del conocimiento y aprendizaje; el primer término estaría referido a la creación de “objetos de conocimiento” y el segundo relacionado con el proceso de conocer y ayudar a otros a conocer. Esta delimitación conceptual resulta nuestro punto de partida en la presente exposición, establece las relaciones, necesarias, entre los constructos sobre los que trataremos y un cierto orden de presentación.

El esquema general consta de dos partes, la primera de ellas, los referentes teóricos, consiste en un recorrido sobre la cuestión de la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Un primer capítulo está dedicado a la dimensión filosófica del conocimiento y específicamente del saber jurídico, entendido el Derecho como un particular objeto de conocimiento. El siguiente capítulo se inicia precisamente con la descripción de estos objetos como un momento en un breve recorrido sobre la conceptualización del conocimiento y una aproximación inicial a su construcción.

Un tercer epígrafe, que junto al anterior comparte una perspectiva de primer orden, aborda una descripción teórico formal de la dimensión psicológica cognitiva del conocimiento. Los diferentes apartados tienen como propósito reseñar las teorías de mayor importancia sobre la representación del conocimiento, sus limitaciones y, en el caso de las teorías implícitas, su peculiar metodología.

El cuarto capítulo inicia la perspectiva de segundo orden con el acercamiento al aprendizaje desde la posición del estudiante. Luego de analizar la tradición fenomenográfica y cognitiva, esencialmente el constructo de aprendizaje autorregulado, dedicamos los siguientes apartados a presentar varias creencias con influencia en el aprendizaje, con especial mención a las creencias epistemológicas. De esta forma avanzamos hacia las concepciones de aprendizaje, constructo que entendemos como una síntesis entre los aspectos cognitivos y sociales, ya delimitados en capítulos anteriores, y los de tipo afectivo, representados por las creencias.

El cierre de la parte teórica consiste en una breve caracterización sobre la enseñanza y aprendizaje del Derecho, que demuestra, entre otros aspectos, la pobreza en investigaciones de este tipo, que tratamos de solventar en parte con la realización de este trabajo, desarrollado en un contexto en el que la fisura relativista, causa de la crisis en las ciencias sociales, ha supuesto un fuerte cuestionamiento a los principios epistemológicos, ontológicos y metodológicos que han sostenido durante mucho tiempo una determinada forma de producir conocimiento científico.

El cuestionamiento de los conceptos de objetividad y verdad implica considerar la imposibilidad de aprehender la “realidad” objetiva, esto es, como algo externo a la práctica humana. Este planteamiento no afecta únicamente a los científicos en su tarea de producción de conocimiento, sino que supone una nueva forma de entender la relación de las personas con el mundo. (Cubells Serra, 2002)

En este sentido, el autor citado propone una idea que nosotros compartimos: cambiar el sentido del término objetividad entendida como la posibilidad de acercarse de forma neutral al objeto de estudio, por el esfuerzo por hacer explícitos los puntos de partida e influencias que orientan las interpretaciones del/la autor/a.

Uno de estos principios extrametodológicos es la noción de verdad, o conocimiento verdadero, que asumimos. Esta se basa en la fenomenología pero tiene su origen, un tanto oscuro, en la filosofía griega, más exactamente en Protágoras. Parafraseando su postulado de “el hombre como la medida de todas las cosas”, compartimos con González Galván (1998) una perspectiva de la verdad como la medida de lo humano. Por esta razón incorporamos, como pieza clave en el análisis del conocimiento, su componente subjetivo, esto es, personal. Este posicionamiento impregna igualmente el segundo momento de nuestro estudio, la parte empírica, que consta de tres capítulos. El primero de ellos presenta la metodología y el procedimiento desarrollado en el trabajo de campo, entre otros aspectos. El segundo, ya en la fase de análisis e interpretación de los resultados, da cuenta, en sucesivos epígrafes, de las representaciones predominantes sobre el Derecho y describe las creencias epistemológicas y las concepciones de aprendizaje predominantes en los/as estudiantes.

El tercer capítulo de esta parte empírica inicia con una breve descripción de las concepciones de aprendizaje de los profesores y de cómo estas se reflejan en los modelos de enseñanza adoptados por estos. Por último, nos dedicamos un epígrafe al análisis de la influencia de las concepciones de aprendizaje, las representaciones y las creencias epistemológicas sobre otras variables y la peculiar tradición de enseñanza y aprendizaje en las ciencias jurídicas.

Las conclusiones ponen de relieve, precisamente, esta relación. Finalizamos con las limitaciones y breves reflexiones sobre posibles líneas de trabajo en el futuro.

PRIMERA PARTE: REFERENTES TEÓRICOS

CAPÍTULO 1

REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS

2. 1. Epistemología fenomenológica.
2. 2. Paradigmas sobre el conocimiento.
2. 3. Epistemología jurídica.

1. 1. Epistemología fenomenológica.

Desde la fenomenología todo fenómeno aparece sólo como correlato de modos de la conciencia que lo hacen posible y el mundo fenoménico no deja nunca de ser contraparte de esta misma conciencia que lo aprehende. Con ello, no es nunca un mundo natural, por mucho que se extienda el retroceso tras las interpretaciones que se presentan. Es utópico, por tanto, el poner como absoluta cualquier fase del despliegue de la vida de la conciencia, como lo hiciera Descartes (Funke, 1991) en ese conocido axioma fundacional del pensamiento moderno: “Luego, si cuerpo y espíritu son realmente distintos, ningún cuerpo es espíritu porque ningún cuerpo puede pensar.” (en Jardines, 2004)

Cuando Descartes declaró, en 1637, “cogito, ergo sum”, estaba sugiriendo que existimos principalmente, incluso exclusivamente, como seres articulados, deliberados, conscientes. En un par de décadas, él, Mersennes, Locke y otros filósofos persuadieron a la cultura europea de un modelo mental que es esencialmente consciente y racional, y de un modelo del yo como el director general de tal mente. La inteligencia, la razón consciente y la identidad humana, se agruparon en un único paquete y, así, la idea de la inteligencia inconsciente y de un sentido del yo que la abarcaran se hizo rápidamente ininteligible. (Claxton, 2001)

Para Husserl las leyes, que forman el tejido de los hechos, no derivan de la observación, a través del proceso dialéctico de análisis y síntesis, sino que se le presuponen y la hacen posible. (Sciacca, 1956)

En forma similar, Berger (1971; en Jardines, 2004) sostiene que: “El hombre inventa un lenguaje y luego se encuentra con que tanto su habla como su pensamiento están dominados por su gramática. El hombre crea valores y descubre que se siente culpable cuando los viola. El hombre construye instituciones que luego se enfrentan a él como poderosas estructuras controladoras y hasta amenazantes” A esto Jardines añade que el hombre inventa su Historia y luego se siente producto de su devenir, sujeto a “sus” leyes. Algunos de estos postulados son compartidos por orientaciones teóricas como el interaccionismo simbólico y la etnometodología. Guarda semejanzas igualmente

con el socioconstructivismo en cuanto a considerar que la realidad social es construida a través de las prácticas sociales, esto es, a través de la acción de las personas. Sin embargo, su filiación más acertada, si esto fuese dable, estaría en el constructivismo radical, para el cual la cognición es el proceso que sirve para que el que aprende organice las experiencias del mundo que le rodea en lugar de descubrir la realidad ontológicamente. En el otro extremo de la misma cuerda, el constructivismo realista considera la cognición como el proceso mediante el cual el aprendiz eventualmente construye estructuras mentales que corresponden o se acoplan a las estructuras externas de su entorno. (Cobb, 1996, en Smorgansbord, 1997; en Mergel, 1998)

Berger y Luckman (1966, en Cubells Serra, 2002) aplican un punto de vista antiesencialista al explicar, por un lado, cómo las prácticas sociales construyen el mundo, y por otro, cómo a través de los procesos de objetivación y reificación nuestras visiones del mundo aparecen ante nosotros como fijas, objetivas y exteriores a las prácticas sociales.

Este proceso se revierte a partir de la regresión fenomenológica, que comienza con lo que Husserl llama el abandono de la “actitud natural”, es poner entre paréntesis el Mundo objetivo, abstenerse de emitir todo juicio acerca de su existencia, poniéndolo como dato de conciencia. La *epoché* inhibe el valor de la realidad no solo del mundo externo, sino de la experiencia interior, quedando como resultado de esta reducción el ego trascendental. La constitución fenomenológica del mundo objetivo se queda en Husserl en el marco de lo que él llama eidético, para Jardines (2004), en cambio, todos los objetos son *exclusivamente* correlatos de la conciencia. Por consiguiente, detrás del objeto no hay ningún referente oculto que no sea el ego mismo. El Mundo objetivo es constituido en la esfera de la intersubjetividad trascendental.

Un constructo afín es el de “repertorio interpretativo”, propuesto por Potter y Wetherell (1987, en Cubells Serra, 2002) para explicar los mecanismos lingüísticos a los que recurrimos con la finalidad de construir nuestras versiones sobre el mundo. De esta forma, los repertorios interpretativos se dibujan como estrategias encaminadas a construir, con una finalidad concreta, una representación determinada de la “realidad”.

Desde esta radical interpretación, Jardines desmiembra lo social. A la evasiva de buscar el fundamento y el origen del conocimiento y la conciencia en lo "social", ese engendro acéfalo e impersonal que, paradójicamente, debe generar lo que él mismo no posee, el fenomenólogo opone un mundo intersubjetivo. Tampoco lo social tuviera sentido si su origen no fuera intersubjetivo: "...mediante las constituciones ajenas constituidas en mi propio ego, se constituye para mí el mundo común para todos "nosotros." (Husserl, en Jardines, 2004) Es de este mundo intersubjetivo de donde brota la socialidad, pues una comunidad de piedras o de ideas no constituye sociedad alguna. (Jardines, 2004)

Estas constituciones ajenas son para Husserl el álter-ego, sin embargo, lo esencialmente propio del otro no puede ser accesible de modo directo, pues sería uno conmigo mismo. Debe existir por tanto una cierta mediatez intencional por la que se hace objeto de representación un co-ahí que, sin embargo, no está él mismo ahí ni puede estarlo jamás. Esto es lo que se llama "apresentación" o "compresencia". Hay campos perceptivos que se dan por presentación, por ejemplo, la cara anterior de una cosa. La cara vista presenta necesariamente la otra cara, pero de tal forma que le prescribe un contenido. Nadie, como puntualizaba Ortega y Gasset, ha visto jamás una manzana entera. Ego y álter-ego se dan, originaria e inevitablemente, en esta relación de presencia-compresencia que Husserl llama parificación. El valor epistemológico que encierra esta construcción es que siempre que estemos en presencia de dos procesos simultáneos, inevitablemente uno de ellos correrá en un plano actual, y en un plano virtual, el otro. Se trata del principio básico de la epistemología fenomenológica elaborada por Jardines, a la cual llama correlación acto-virtual.

Para Jardines (2004), en el ámbito de la conciencia se pueden distinguir lo actual de lo virtual que, dentro y fuera de ella, son fenómenos correlacionados (intencionales, diría Husserl) la virtualidad de la conciencia se extiende a lo que Husserl llama presentación; la conciencia actual, por su parte, está expresada en el principio del cogito. Sin embargo, toda la conciencia, con su mundo asumido, forma, desde la perspectiva corporal, el reino de la virtualidad.

El otro se constituye en mí, y esta constitución es la misma que la del otro en él; porque el otro soy yo allí; soy yo-aquí desde allí. O, si se prefiere, es mi yo que,

simultáneamente, se encuentra (actualmente) aquí y (virtualmente) allí. Esta simultaneidad, o si se prefiere, correlación acto-virtual, es el fundamento del Mundo objetivo. (Jardines, 2004)

La producción del objeto por el yo es un acto inconsciente, pues si el yo tuviera conciencia de su producción no existiría el objeto como algo que se le opone, sino que se le revelaría, inmediatamente, como su propia actividad productora. En Husserl este proceso se basa en la síntesis pasiva y la síntesis activa. En el primer acto, el objeto es producido de manera inconsciente (es la intuición); de ahí que el segundo acto (la reflexión) encuentra el objeto producido, ya dado, y lo considera por tanto como algo extraño, como lo otro ajeno. (Jardines, 2004)

Este proceso daría cuenta, a nuestro juicio, de la “creación” y cognoscibilidad de los artefactos culturales a los que se refiere Bereiter (2002) y que hemos comentado al inicio de esta exposición.

En un plano intersubjetivo, para Alexis Jardines (2004), la dinámica de las formas de las que tenemos una intuición originaria (*intuición eidética*), una visión inmediata (*Wesensschau*) de inmediata evidencia; de modo explícito o implícito, ha sido el objeto de varios sistemas filosóficos. Hegel las concibió como “Formas del espíritu absoluto”, para Marx fueron “Formas de conciencia” y ya en el siglo XX se han renombrado como “Formas simbólicas” (Cassirer) y “Universos simbólicos” (Berger), entre otros. El citado autor las denomina Formas de la Cultura y las sitúa en el centro de su concepción transhistórica. (Jardines, 2004)

Retomando la perspectiva fenomenológica, Jardines (2004) sostiene que la fenomenología debe tener la capacidad de desdoblarse en una epistemología o, para ser más exacto, el análisis epistemológico debe preceder a todo análisis propiamente fenomenológico. Con el giro epistemológico la fenomenología adopta su verdadero rostro, pues sus problemas se reducen, exclusivamente, a problemas de constitución. Al respecto cita la declaración de Husserl: “Con la reducción de los problemas fenomenológicos al título total y único de la constitución (estática y genética) de los objetos de una conciencia posible, parece que la fenomenología pueda caracterizarse también con justicia como teoría trascendental del conocimiento.” (Jardines, 2004)

Continuando esta línea, elabora un método, la epistemología fenomenológica, para llevar la reducción husserliana y los problemas de constitución a ella asociados más allá de las estructuras del ego trascendental. Con la radicalización de estos métodos de origen fenomenológico, y ya fuera del ámbito trascendental, tal método, como ocurre en el caso de Hegel, se amplía en sistema. (Jardines, 2004)

En las condiciones de la modernidad, la Historia y el Mundo objetivo, del que la primera es su perspectiva temporal, son aquellas arenas donde debutan todos los acontecimientos humanos y, kantianamente, funcionan como estructuras a priori que condicionan la experiencia. Así, propone (Jardines, 2004) la sugerente desarticulación de la idea de Historia a fin de liberar al sujeto para practicar con Husserl, la *epoché* (el “poner entre paréntesis”) y la reducción fenomenológica que abrirá las vías de acceso al cuerpo negado por Descartes.

En contraposición al llamado nuevo paradigma epistemológico omnicompreensivo sostenido por investigadores de la ciencia de avanzada de la Universidad de Cambridge que proclaman la entrada de la historia en las ciencias de la naturaleza, Jardines (2004), a partir de la sociología del conocimiento de Peter Berger, sostiene que la Historia no puede quedar fuera del nomos objetivo que cohabitamos y cuya internalización da sentido a nuestra propia biografía. Cómo no ver, se pregunta, que la idea que nos formamos de la Historia está condicionada por un contexto cultural dentro del cual, y solo del cual, es válida. No son las sociedades las que viven en la Historia, comenta luego de desmontar las tesis del progresismo, la irreversibilidad y el carácter epocal, antes bien son las historias las que viven dentro de las sociedades, mejor sería decir culturas, como parte constituyente de su nomos.

Jardines (2004) sostiene que en la dinámica mental del género humano se pueden detectar lo que pudieran llamarse “huecos blancos”; estos no son otra cosa que lagunas de la memoria filogenética, localizadas en los límites donde falla el mecanismo de producción de sentido o, lo que viene a ser lo mismo, el sistema de metavalores vigente en determinadas Formas de Cultura o sistemas de apropiación, que para Jardines son: el Rito, el Arte, la Religión, la Ciencia y la Tecnología. Instalado en el nuevo sistema de referencia, producto del colapso del

sistema anteriormente vigente, el hombre comienza a renombrar las cosas, a darle otro sentido, a re-designarlas. Se trata, de hecho, de un nuevo nacimiento con su propio relato de la Creación.

El universo simbólico en estado de colapso en realidad coexiste espacio-temporalmente con la nueva figura de la Cultura y esto produce la ilusión de pasado, en tanto ente siempre virtual. Los límites de la forma dominante que encarna la Cultura resultan ser, a un tiempo, los límites del mundo. Así pues, la relación entre estos sistemas o universos culturales no es causal ni cronológica ni tampoco responde a esa hermenéutica universal a la que aspira Habermas: es una relación de subordinación y dominio.

La Ciencia, al consolidarse como dominante cultural, configuró eso que llaman “modernidad” y “rebajó” a la Religión, la cual, de universo dominante, asumió la condición de médium, de vehículo de expresión del significado científico. El origen del hombre, como resultado de la evolución de las especies, es exclusivamente moderno. En un universo de sentido religioso el universo tiene otro origen, pero sólo la hermenéutica dominante goza para sí, aunque temporalmente, la supuesta validez universal. Lo importante, en todo caso, es llegar a comprender que el otro ajeno no es un mero vestigio, sino un proyecto cultural que *alter*-na con nosotros (si por “nosotros” entendemos la cultura dominante) Cuando el hombre moderno explica su pasado u otras formas de la Cultura, solo se afecta a sí mismo. De modo que el Hombre no surge de algo otro, sino de sí; surge una y otra vez de su propia memoria filogenética. Aquí no hay progreso, no hay Historia, no hay pasado (diríamos con Nietzsche: no es nada distinto de sus interpretaciones) ni error y, por consiguiente, tampoco hay verdad.

Este, que es el punto central de la teoría de Jardines, puede ser cuestionable desde posiciones de pretendida objetivación del saber científico. Paul Feyerabend (1989) arguye que “lo que se ha descubierto gracias a esos procedimientos idiosincráticos y dependientes de la cultura (y que se formula y se explica, por tanto, en términos igualmente idiosincráticos y dependientes de la cultura) existe de modo independiente de las circunstancias de su descubrimiento. Podemos suprimir el camino que condujo al resultado sin perder el resultado mismo. Llamaré a esa suposición el supuesto de separabilidad.

También el supuesto de separabilidad se puede apoyar con diversas razones. ¿Quién negaría, en efecto, que había átomos mucho antes de que se inventaran los centelleadores y la espectroscopia de masas, que esos átomos obedecían las leyes de la teoría cuántica mucho antes de que éstas fueran escritas, y que seguirán haciéndolo cuando el último ser humano haya desaparecido de la faz de la tierra? ¿Acaso no es verdad que el descubrimiento de América, siendo resultado de maquinaciones políticas motivadas por creencias falsas y cálculos erróneos, y resultado además malinterpretado por el mismísimo Colón, no afectó en modo alguno las propiedades del continente descubierto?”

Dos consideraciones son necesarias al respecto: Feyerabend reconoce, siquiera implícitamente, que la re-construcción de este camino, que para nosotros condujo, como entelequia aristotélica, al descubrimiento; es, por esto mismo, re-interpretada. No siendo una realidad *per se*, sino sujeta a modificaciones, porque igualmente el proceso puede y de hecho se repetirá en el futuro, podríamos indagar si en realidad cabría preguntarse por lo que existiría más allá de las re-interpretaciones. Posiblemente resulte, a la vez, una “actitud natural” y un absurdo inconmensurable.

El saber no es acumulativo más que dentro de los diferentes universos de sentido, por tanto no tenemos derecho alguno a silenciar o ignorar las voces que nos llegan de otros universos simbólicos, y que han demostrado su “verdad” de la forma más irrefutable de todas: viviéndolas. (Jardines, 2004) Se impone la convivencia con otros proyectos, sociedades regidas por el Rito, como lo son algunas tribus africanas, y otras, como los países desarrollados, que se inician en la era Técnica, llamada también postmoderna.

Según Hegel: “es absolutamente imposible, cuando la forma substancial del espíritu se ha transformado, querer conservar las formas de la cultura anterior; son hojas secas que caen empujadas por los nuevos brotes, que ya surgen sobre sus raíces.” (Jardines, 2004) En forma similar, con una lucida metáfora, Bergson refiere la alternancia entre dogma y misticismo. El dogma es la transcripción simbólica de la experiencia mística, la “cristalización, mediante un enfriamiento gradual, de lo que el misticismo va depositando, aún en estado incandescente, en el alma de la humanidad.” (Sciacca, 1956)

El devenir de estas Formas de la Cultura marca la travesía de la humanidad, sus continuos flujos y reflujos y, hacia lo interno de cada una de ellas, se producen estas micro revoluciones postuladas por Bergson y Khun. Todas ellas prescriben un lenguaje, una imagen, un entorno particular.

Especial atención concede Jardines (2004) al cuerpo en su epistemología fenomenológica. Cuando vivimos como cuerpos, es el gesto la más íntima complicidad. En la gesticulación no somos egos ni alteres, sino cómplices; es decir, dos que se expresan, se comunican en una especie de solidaridad empática, en la cual experimentamos simultánea y directamente lo mismo.

En términos de Gardner (Beláustegui, 2005): "...el cuerpo es más que tan sólo otra máquina, indistinguible de los objetos artificiales del mundo. También es la vasija del sentido del yo del individuo, de sus sentimientos y aspiraciones más personales, al igual que la entidad a la que otros responden en una manera especial debido a sus cualidades singularmente humanas. Desde el mero principio, la existencia de un individuo como ser humano afecta la manera en que otros lo tratarán, y muy pronto el individuo llega a pensar que su cuerpo es especial. Llega a formarse un sentido del yo que modificará en forma perpetua, y que a su vez influenciará en sus pensamientos y conducta a medida que responde a otros en su ambiente en términos de sus rasgos distintivos y conductas."

Ante la virtualidad de la reducción fenomenológica, que se detiene ante el ego trascendental, Jardines (2004) propone la actualidad de la reducción epistemológica, la cual se efectúa a través de los estados participativos y debe arrojar como resultado todo un mundo simbólico. Es la búsqueda de un estado pre-yoico en el que no puede haber pensamiento, en sentido estricto, sin lo que Kant llamara unidad trascendental de la apercepción. El primitivo carece de la representación del yo, y sin el yo no se puede efectuar la síntesis de los conceptos, no se alcanza la forma "objeto", no hay noción de lo objetivo y lo subjetivo, ni sujeto del pensamiento. Este propio silogismo explica el por qué resulta pertinente extendernos en consideraciones epistemológicas tan cercanas a los referentes ontológicos, esto es, a las formas de pensamiento.

Como fruto de esta reducción epistemológica resurge el cuerpo: mediante las representaciones gestuales el hombre genera la otredad, pero no se traslada a ella, sino que se torna ella, se vuelve inmediatamente lo otro en sí mismo. La otredad misma se va constituyendo en tanto se pasa del gesto al símbolo. Bergson cometió el error de negarle al cuerpo la capacidad de representación, justamente, por entender a esta última en un sentido inteligible, es decir, por concebirla únicamente desde una perspectiva yoica. El cuerpo humano, para Jardines (2004), es un sistema de orientación inteligente y, como tal, una fuente generadora de sentido.

Lo mental abarca tanto el cuerpo como la conciencia. Toda la incompreensión, en lo que respecta a la antropogénesis, proviene de la oposición cartesiana que opone el cuerpo a la mente. Esto conduce a, o ya es de hecho, una aprehensión geométrica del hombre, que lo planta automáticamente al lado de los otros cuerpos-objetos y, en consecuencia, lo arroja como uno más en el mundo animal. Desde un punto de vista práctico, es muy atractiva la hipótesis del origen animal del hombre, toda vez que, al reducir el enigma al hecho de aplicar la tecnología a aquello que, a priori, se considera prueba (entiéndase un inventario de huesos o cosas por el estilo) nos dispensa del arduo trabajo de la reflexión.

El cuerpo humano es, desde el principio, una unidad referencial, un dispositivo mental (esto es, intencional y representativo) y, por consiguiente, una mentalidad corporal. Nosotros, los occidentales, apenas si nos percatamos ya de la sutil presencia del cuerpo. La civilización oriental, en cambio, tiene como nódulo una especie de culto al cuerpo. Esto es, justamente, lo que la hace enigmática a nuestros ojos. El teatro chino, por ejemplo, es corporal, mientras que el teatro occidental, quizás rotulado con el “Ser o no ser” de Hamlet, es yoico.

Los estados participativos que, según Jardines, hacen posible esta reducción epistemológica hacia el cuerpo, se constituyen en tres niveles, a saber: el éxtasis (la detención de los procesos mentales significativos); la alucinación (la regresión a lo simbólico) y el trance (el descenso al mundo gestual).

1. 2. Paradigmas sobre el conocimiento.

En el terreno de la epistemología de las ciencias sociales en la contemporaneidad suelen establecerse dos grupos de paradigmas reconocidos como explicativos e interpretativos. En el primer grupo se identifican los paradigmas empírico – analíticos, con E. Durkheim, K. Popper y M. Bunge; el neofuncionalista con T. Parsons, Ritzer y J. Alexander y los neomarxistas con Roemer, Habermas, y otros. En el segundo grupo se identifican el paradigma del interaccionismo simbólico con G. H. Mead y H. Blumer y el paradigma de la etnometodología con H. Garfinkel. (Briones, 1996; en Aguilera, 2001).

Por otra parte, entre todas las escuelas referidas hay rupturas y continuación, unicidad y desgarramientos. El universo de aspectos vinculados con estos cuestionamientos se asocia a profundas indagaciones científicas y abordan no sólo los atisbos más novedosos del descubrimiento, sino incluso hasta componentes que pudiéramos considerar "trillados", como el propio objeto de la ciencia en cuestión. Mas aún en los momentos actuales en los que proliferan ciencias debutantes. Las precisiones trascendentales para la ciencia, que parten desde la definición de su universo objeto del saber, llegan con el avance de los años y de la irrupción de lo que algunos han dado en llamar "zonas de sentido" (González Rey, 1998) o siguiendo a Foucault "Umbral de epistemologización". (Foucault, 1972; en Aguilera, 2001).

En cuanto a la validez del conocimiento así obtenido, Kuhn, como ya observamos, explica la ciencia a partir de ciertos ciclos históricos. Lakatos encara una tarea similar pero centrándose en la idea de "programa de investigación", hasta cierto punto similar a la de "paradigma" de Kuhn. El "programa de investigación científica" funciona así como unidad de análisis epistemológico. Lakatos postula que "... la unidad descriptiva típica de los grandes logros científicos no es una hipótesis aislada sino más bien un programa de investigación". Entiende por tal programa una secuencia de teorías que se caracterizan por exhibir una continuidad reconocible que relaciona a sus miembros y permite identificarlos como versiones modificadas de un plan inicial común. Dice Lakatos (en Toledo, 1999): "...los miembros de tales series de teorías normalmente están relacionados

por una notable continuidad que las agrupa en programas de investigación. Esta continuidad (reminiscente de la "ciencia normal" de Khun) juega un papel vital en la historia de la ciencia".

Dicha continuidad se la otorga principalmente el núcleo del programa y en torno al cual las versiones ulteriores van construyendo un cinturón de hipótesis auxiliares, de modo que el crecimiento del programa se asemeja a las ondas que se irradian a partir de un centro de emisión cuya expansión podemos imaginárnosla en espiral, recuperándose, así, la idea de un moderado crecimiento acumulativo de la ciencia. Tenemos, entonces, que un programa de investigación consta, primariamente, de dos elementos esenciales: el núcleo y el cinturón de protección, en este último se encuentran –prioritariamente– las hipótesis auxiliares, que traducen el poder heurístico del programa en predicciones de hechos nuevos; y, en función de aquellas, se puede verificar el progreso o el estancamiento del programa de investigación.

Lakatos, advierte que, asociadas a estos elementos, se encuentran las reglas metodológicas fundamentales de la investigación que son descritas como heurística negativa y heurística positiva, cuyo papel es el de orientar la organización conceptual, metodológica y empírica del programa científico, en tanto les corresponde delimitar los contenidos que se someten a prueba y – paralelamente– definen los postulados que se considerarán incuestionables y, ambas, suministran el marco conceptual y el lenguaje característico del Programa. En cuanto a la evaluación de dichos programas, Lakatos sostiene que "Es necesario postular algún principio inductivo extrametodológico para poner en relación (aunque sólo sea de forma tenue) el juego científico de aceptaciones y rechazos pragmáticos con la verosimilitud". Lakatos sustentará dicho principio extrametodológico en la secuela de confianza psicológica que se deriva de la corroboración, en la cual, dice percibir una brizna de inductivismo: "El valor del exceso de corroboración es que indica que los científicos pueden estar acercándose a la verdad, del mismo modo que el valor de los pájaros que revoloteaban sobre el barco de Colón era que indicaban que los descubridores podían estar aproximándose a tierra firme." (Toledo, 1999)

Bergson (1985, pág. 286) ya había señalado que: “La ciencia moderna, como la ciencia antigua, procede de acuerdo con el método cinematográfico. No puede actuar de otro modo; toda ciencia está sujeta a esa ley. En efecto, en su esencia pertenece manipular signos con los cuales sustituye los objetos mismos. Estos signos, sin duda, difieren de los del lenguaje por su mayor precisión y su más alto grado de eficacia; no están menos sujetos a la condición general del signo, que es la de señalar en una forma congelada un aspecto fijo de la realidad. Para pensar el movimiento es preciso un esfuerzo de la mente sin cesar renovado. Los signos están hechos para dispensarnos de ese esfuerzo, sustituyendo la continuidad movediza de las cosas por una composición artificial que en la práctica le equivalga y que tenga la ventaja de manipularse sin esfuerzo.”

Según Popper (1989, en Viegas, 2002) sea la teoría de la relatividad de Einstein verdadera o falsa, viene a demostrar que el saber en el sentido clásico, el saber cierto, la certeza, no es posible. Kant tenía razón, nuestras teorías son creaciones libres de nuestro intelecto. Nuestras hipótesis científicas no pasan de ser conjeturas, hipótesis bien sucedidas. La tradición constituye sin lugar a dudas la fuente más importante de nuestro saber. La evolución de nuestro saber consiste en la modificación, en la corrección de un saber anterior. Ni la observación ni la razón constituyen una autoridad. Otras fuentes, como la intuición y la imaginación intelectual, revisten una mayor importancia, aunque son igualmente inciertas. Constituyen la fuente principal de nuestras teorías y como tal, son insustituibles.

El análisis de las producciones del científico se ha hecho siguiendo un análisis de la ciencia formal, o sea, popperiano. En él se definen los cánones que suponen un estado de ciencia ideal, dentro de la cual el científico se nos antoja como un ser excepcional, dotados de una habilidades que sólo él posee y que le permiten alcanzar estados de conocimiento próximos a la verdad. Esta visión un tanto idealizada del conocimiento científico está dando paso en la actualidad a una versión mucho más matizada. Según algunos análisis de la sociología del conocimiento (Latour, 1987; en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), si bien es cierto que, para presentar sus hallazgos, los científicos formalizan su propio método, en el proceso de gestación y obtención de los mismos, los científicos distan mucho de seguir los procedimientos establecidos.

Así, en la mayoría de los casos siguen procedimientos bastantes intuitivos, ocasionales y no suelen seguir el método hipotético-deductivo linealmente. Además, los procedimientos de indagación se aprenden en el transcurso de intercambios con los científicos que trabajan en el mismo campo. Por último, los datos se interpretan por aproximación guiada por el consenso entre iguales, de modo que el empleo de las estrategias de verificación y falsación no les permite, sin más, llevar a cabo una interpretación directa de los resultados. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Una conclusión parcial sobre los debates entre varios de los epistemólogos aquí citados, la aporta Edgar Morín. “Mi propósito aquí no es el de enumerar los “mandamientos” del pensamiento complejo que he tratado de desentrañar, sino el de sensibilizarse a las enormes carencias de nuestro pensamiento, y el de comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes. Mi propósito es tomar conciencia de la patología contemporánea del pensamiento.

La antigua patología del pensamiento daba una vida independiente a los mitos y a los dioses que creaba. La patología moderna del espíritu está en la hipersimplificación que ciega a la complejidad de lo real. La patología de la idea está en el idealismo, en donde la idea oculta a la realidad que tiene por misión traducir, y se toma como única realidad. La enfermedad de la teoría está en el doctrinarismo y en el dogmatismo, que cierran a la teoría sobre ella misma y la petrifican. La patología de la razón es racionalización, que encierra a lo real en un sistema de ideas coherente, pero parcial y unilateral, y que no sabe que una parte de lo real es irracionalizable, ni que la racionalidad tiene por misión dialogar con lo irracionalizable.

Aún somos ciegos al problema de la complejidad. Las disputas epistemológicas entre Popper, Kuhn, Lakatos, Feyerabend, etc., lo pasan por alto. Pero esa ceguera es parte de nuestra barbarie. Tenemos que comprender que estamos siempre en la era bárbara de las ideas. Estamos siempre en la prehistoria del espíritu humano. Sólo el pensamiento complejo nos permitiría civilizar nuestro conocimiento”. (Morín, 1973)

1. 3. Epistemología jurídica.

Paul Karl Feyerabend opina que no hay nada así como un "método científico". Obvio es considerar que después de tal aniquilación, fenecen también los predicados-valores atribuidos a esta entidad, la "objetividad", la "racionalidad", etc. con lo que el prestigio y autoridad conferidos a la ciencia no tienen otra justificación que la correspondiente a una tradición imperante que surge y se despliega históricamente y que no tiene sentido considerar superior a otras: las cosmovisiones (como los paradigmas) son inconmensurables.

Esta tradición es el racionalismo occidental que es el resultado, según Feyerabend, de dos procesos: a) la sustitución de los conceptos ricos y dependientes de la situación de la épica primitiva, por unas pocas ideas abstractas y situacionalmente independientes; b): el descubrimiento de que estas ideas abstractas generan historias especiales llamadas "pruebas" o "argumentos", "cuya trama no es impuesta a los caracteres principales, sino que "se sigue de" la naturaleza de ellos. La riqueza de los episodios homéricos, los relatos contradictorios de diversas tradiciones, los mitos mezclados e impuestos son reemplazados por las "demostraciones", "rigurosas", "necesarias": Hay un sol o ser inmóvil, eterno, completo, etc., y una sola "verdad objetiva" que se corresponde con él. (Calabria, 2000)

En este marco, el derecho y la moral se autonomizan dando lugar al derecho formal y a las éticas profanas de la intención y de la responsabilidad. Derecho y ética se desvinculan avanzando en direcciones diferentes, de tal modo que las consideraciones éticas no figuran ya en la base de los objetivos del Derecho. Las normas legales pierden sus referencias metasociales y así, las dimensiones mágicas, tradicionales o aquellas vinculadas a la revelación pierden su justificación, convirtiéndose de este modo las normas legales en convenciones positivamente estatuidas. El Derecho se muestra como expresión de la voluntad de un cuerpo legislador soberano que regula convencionalmente hechos sociales con medios jurídicos organizados.

Esta posición, en el ámbito jurídico, concibe al Derecho como una institución que atribuye el ejercicio de la fuerza al Estado, cuya finalidad es regular el orden

social. Una relación es jurídica cuando ha sido institucionalizada, cuando ha sido recogida por el Derecho dentro del Ordenamiento Jurídico que regula, entre otras cosas, gran parte de los intercambios entre los agentes sociales. (Kohen, 2005)

Bobbio (1958, 1960; en Kohen, 2005) afirma que el Derecho constituye la única realidad jurídica, puesto que una relación jurídica es aquella que, cualquiera sea su contenido, es tomada en consideración por una norma integrada en un ordenamiento jurídico. Hasta que eso no ocurra se trataría de una relación de hecho. Por tanto, defiende que el aspecto normativo es condición necesaria y suficiente para la formación del orden jurídico.

De este modo, los intercambios entre los agentes sociales se pueden transformar en relaciones jurídicas al ser positivizados, recogidos en un ordenamiento jurídico a través de normas que constan de un precepto (que estipula cuál es el comportamiento prescripto) una sanción (el tratamiento aflictivo que se hará corresponder en caso de trasgresión) (Kelsen, 1960; en Kohen, 2005).

Puesto que las relaciones se hacen jurídicas cuando se normativizan, existe consenso al señalar que el Derecho es un conjunto de normas. Por el contrario, surgen desacuerdos respecto de cuáles son los rasgos esenciales de dichas normas. Se han ejecutado distintos procedimientos para caracterizar las normas jurídicas e intentar diferenciarlas de otras clases de normas (Kelsen, 1960; Hart, 1961; Bobbio, 1958 1960; en Kohen, 2005).

Autores como Kelsen y Bobbio sostienen que las normas jurídicas se distinguen porque son válidas, “existen” en un cierto ordenamiento. Consisten en normas válidas porque han sido creadas por una autoridad competente, a través de los procedimientos estipulados dentro del sistema aún no han sido derogadas. Estos juristas defienden que el plano de la existencia de las normas es un plano distinto al de su justicia o su eficacia. Y que aunque es deseable que estos tres planos — el de la validez, el de la justicia el de la eficacia— converjan, pueden no hacerlo. Una norma puede existir aunque los destinatarios no la observen. Y otra ser injusta y, sin embargo, estar recogida en el ordenamiento jurídico. (Kohen, 2005)

Esta perspectiva ontológica que hemos reseñado, el positivismo jurídico, ha provocado que la explicación del derecho en los espacios académicos, y paralelamente a ella la construcción del conocimiento jurídico, estuviese

históricamente centrada, sobre todo, en la reflexión, es decir, en los objetos mentales producidos por el sentido mental. Se ha sobrevalorado uno de los sentidos en detrimento de los demás. El paso de *pensar el derecho a sentir el derecho* implica la valoración de todos los sentidos (mental, olfativo, táctil, visual, gustativo y auditivo, es decir, el micro-orden biológico) en contexto con el macro-orden que nos rodea, el socio-natural.

Las fronteras entre la mente como medio productor de conocimientos y como medio generador de actitudes se confunden. En la búsqueda de la verdad, entendida como la medida de lo humano, se pretende comprender las necesidades, las posibilidades y los límites del conocimiento humano sociojurídico. (González Galván, 1998)

Los instrumentos mentales que aquí se proponen (González Galván, 1998) se entienden como estrategias de y para la producción del conocimiento jurídico, que toman en cuenta el saber que se capta por todos los sentidos. En esto se busca rescatar el valor científico de la subjetividad del sujeto que conoce: un sujeto que conoce utilizando todo su cuerpo.

Al respecto, Paulo Freire sostiene que: “Es imposible conocer rigurosamente cuando se desprecia la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos. Es todo mi cuerpo el que, socialmente, conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis emociones, mis sentimientos. Yo sé muy bien que conocer no es lo mismo que adivinar, pero conocer pasa también por adivinar. Lo que no tengo el derecho de hacer, si soy riguroso, serio, es quedarme satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de la intuición a la criba rigurosa que merece, pero jamás despreciarlo. Para mí, la intuición pertenece a la naturaleza del proceso del hacer y pensar críticamente lo que se hace.” (en Viegas Fernández, 2002, pág. 14)

González Galván (1998), le concede un papel primordial en el conocimiento jurídico precisamente a la intuición. El hombre, refiere, creó el derecho porque tuvo la intuición de crear un orden. Del mismo modo que la intuición crea el derecho, del mismo modo tenemos que utilizar la intuición para explicarlo y reinventarlo.

En efecto, Arthur Koesler (citado por Claxton, 2001) explica que el lenguaje y la lógica encarnan restricciones que son necesarias para mantener la disciplina del pensamiento rutinario, pero que pueden convertirse en un impedimento para el salto creativo. Hay bastantes evidencias, continúa el autor citado, que demuestran que el acceso al funcionamiento de nuestra mente se incrementa cuando estamos relajados y “no lo intentamos”. Una cita de Rudyard Kipling (Claxton, 2001) podría graficar aún más la idea: “cuando tu *daimon* se hace cargo, no trates de pensar conscientemente. Déjate arrastrar por la corriente, espera, obedece.”

Como diría Poincaré: “Con la lógica demostramos, pero con la intuición descubrimos” y el aprendiz bien preparado necesita acceso a ambos mundos. Pero el arte sutil de nutrir la intuición parece pasar desapercibido en la cultura euroamericana contemporánea. Información, velocidad, lógica, análisis: estos son los dioses actuales de la cognición. (Claxton, 2001)

En este punto resulta imprescindible, por la lógica de la exposición, intentar develar la posible naturaleza del conocimiento jurídico. Desde una postura positivista, en la que “el Derecho es norma y solo norma”, resulta un tanto ingenua aquella definición antológica aportada por los romanos, que aparece en el Título primero del Digesto: “*Jus a justitia, jus est ars boni et aequi, justitia cujus merito quis nos sacerdotes apellet.*” Al que sigue “*jus non regula sumatur sed a jure, quod est, regula fiat.*” (Villey, 1981)

Esta definición clásica fundamenta la división tripartita que propone Batista (2004), quien con un sentido similar pero diferentes términos, estructura como sigue lo que denomina “fenómeno jurídico”. “Así, teniendo en cuenta estas múltiples percepciones del mismo fenómeno, correspondientes a las dimensiones racional, sensible-trascendente y pragmática del ser humano, el derecho como instrumento hábil de reglamento de la vida en escala social también debe resonar el triple eco de las funciones elementales de la conciencia. Por lo tanto, las dimensiones en las que se constituye y se desarrolla el Derecho también son tres. En la primera, sus componentes se desarrollan en el campo del pensar y desembocan en la órbita del saber jurídico; luego, también se desarrolla una dimensión en el campo del actuar, que desemboca en la órbita de la política o del

poder; y por último están los factores que se aglutinan en el campo del sentir, y establecen una convergencia que compone la dimensión del ser en el mundo del Derecho.

En consecuencia, se entiende que son tres dimensiones o tres ejes en torno a los cuales se desarrolla la experiencia jurídica. Sin embargo, no se debe pensar como una realidad de tres elementos en un único bloque o tres realidades autónomas desconectadas, sino como una realidad constituida por tres dimensiones entrelazadas e interdependientes, que en varios momentos se trenzan y fluyen por los factores operacionales (cronología, espacio, personajes y procedimientos). De modo que, en torno a los tres ejes confluyan los elementos de la dinámica jurídica. En torno al eje lógico, que se circunscribe al campo del pensar y del saber, se realiza el orden racional creado a través del proceso mental lógico/analítico. En torno al eje de la sensibilidad, que se circunscribe al campo del sentir y del ser, se realizan el orden y los límites de los sentimientos, de las emociones, o bien de las intuiciones inherentes al proceso mental sintético / intuitivo. Y en torno al eje operativo, que se circunscribe al campo de la acción y del poder, se encuentra el orden de la praxis, resultado del proceso mental pragmático / operativo.

Cada eje, que se debe concebir como un proceso continuo, como si fuera una cadena con innumerables eslabones que se enganchan de manera recurrente, se puede presentar en cuatro niveles de complejidad, que son los niveles: potencial, individual, colectivo y universal. Así, si consideramos el primer eje, vemos los niveles de la razón, de la lógica jurídica, de la ciencia del Derecho y de la epistemología; con relación al segundo, están respectivamente los niveles de la voluntad, de las acciones y procedimientos, de los procesos del Derecho y de las estructuras de poder constituidos en el ordenamiento jurídico; por último, con relación al tercero, se hallan respectivamente los niveles de la intuición, de los sentimientos y emociones, de la moral y ética, y de los fines del Derecho.

En realidad, en la experiencia jurídica se realiza una dinámica compleja donde se conjugan las tres perspectivas dialécticamente, de modo recurrente en los diversos niveles de complejidad. Así, los componentes elementales reciben estímulos, se transforman, y producen sensaciones, representaciones, conceptos,

categorías, ideas, principios, acciones y reacciones, etc., en plan a veces de cooperación, a veces de competencia o complementariedad, hacia la plenitud y efectividad del fenómeno jurídico. Es un proceso evolutivo que se retroalimenta y se desarrolla en varias direcciones, produciendo especialmente leyes, acciones y justicia, según los fines establecidos, la metodología adoptada y el poder constituido. (Batista, 2004)

Parece ser una tendencia actual la revelación del carácter complejo del Derecho frente al simplismo positivista. En la Universidad Austral de Buenos Aires, la asignatura Introducción al estudio del Derecho presenta un capítulo dedicado a la epistemología jurídica en el cual se describen tres niveles del conocimiento jurídico: filosófico, científico y prudencial, este último referido a la jurisprudencia y el aspecto doctrinal. (Cianciardo y Toller, 2005) De forma semejante se estructura el conocimiento jurídico en la Lección VIII del curso de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho Canónico de la Universidad de Navarra.

En una investigación que tuvo por objetivo develar el proceso de construcción del conocimiento jurídico por parte de los niños, Raquel Kohen (2005) concluye en que “Los resultados de nuestra investigación mostrarían que las primeras — más primitivas— explicaciones de tipo jurídico aparecen más tarde en el desarrollo que las explicaciones de tipo moral. Pero este hecho no quiere decir que un nivel de análisis sea más avanzado que el otro. Por el contrario, mantenemos que en un comienzo se elaboran unos pocos principios generales para explicar una diversidad de asuntos referidos a lo humano. Y que entre ellos adquiere relevancia la evaluación positiva o negativa que se hace de los sucesos, así como la valoración moral en tanto que valoración del daño que éstos pueden causar a otros.

También consideramos que los conflictos que pueden surgir por la insuficiencia de las explicaciones iniciales impulsarán la diferenciación entre planos de los fenómenos humanos, asistiremos a explicaciones cada vez más específicas de cada ámbito aunque éstas puedan surgir desfasadas en el tiempo dependiendo del plano al que se refieran. Consecuentemente, queremos mostrar que los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los conflictos cognitivos operarían como motor de los avances que conducen a ofrecer ciertas

explicaciones propiamente jurídicas, aquellas en las que se reclama la existencia de normas para administrar sanciones institucionales.” (Kohen, 2005, pág. 107)

Como vemos en la anterior cita, la evaluación sobre el proceso de construcción del conocimiento jurídico, pasa, indefectiblemente, por la posición ontológica que se comparta respecto a la naturaleza del Derecho. La autora citada, de confesión positivista, percibe como deficiente la integración inicial que realizan los niños entre Derecho y moral; al tiempo que apoya la pretendida diferenciación según la cual el estadio superior de este proceso correspondería al reconocimiento de normas externas desvinculadas de cualquier consideración ética. Sin embargo, este momento de la construcción del conocimiento jurídico lo encontramos igualmente, como ya hemos visto, en los juristas romanos clásicos y muy especialmente en el derecho primitivo. Es conocido que una de las características esenciales de este derecho era la mezcla con elementos mítico-religiosos. La legitimación de la norma descansaba, no como en la actualidad en la voluntad de un pretendidamente impersonal legislador, sino en preceptos religiosos y ético-morales.

La idea genérica de la separación conceptual entre el derecho y la moral suele expresarse también diciendo que no hay que confundir el derecho que es con el derecho que debería ser, que una cosa es la existencia del derecho y otra su mérito o demérito, o, en definitiva, que el derecho es moralmente falible. Pero bajo todas estas expresiones laten a mi juicio (Bayón, 2005) dos tesis independientes, que guardan relaciones diferentes con la tesis de las fuentes sociales.

La primera de las dos es la que podemos denominar "tesis de la no conexión identificatoria entre el derecho y la moral". Suele expresarse con fórmulas como que nada es derecho simplemente porque sea justo o que nada deja de ser derecho simplemente porque sea injusto. En cambio, la versión débil de la tesis social, tal y como sus partidarios la entienden, no implicaría la tesis de la no conexión identificatoria entre el derecho y la moral. (Bayón, 2005)

Pese a los denominados positivismos “blandos”, coincidimos con Millán Puelles (2004) en considerar que en cualquier caso, el positivismo jurídico no consiste tanto en negar el derecho natural, la intuición originaria de un orden ideal hacia el cual tiende la norma, cuanto más bien en desconocerlo, o en negar la posibilidad

de que lo conozcamos. Puede que haya un derecho natural, pero... ¿cómo accedemos a él? Esto es lo típico del positivismo: el agnosticismo.

El propio autor hace referencia a Edmund Husserl y su obra *La crisis de las ciencias europeas*, donde dice que el espíritu europeo ha renunciado a su verdadera vocación, que era la de plantearse esas cuestiones supremas de la razón: las cuestiones humanísticas, las cuestiones metafísicas. En el ámbito del derecho, comenta, el positivismo jurídico, sin duda ninguna, ha hecho que la técnica jurídica se perfeccione en grados auténticamente superlativos. Pero, en cambio, se ha olvidado, como todo positivismo, de la cultura del hombre. (Millán Puelles, 2004)

Esta visión positivista del Derecho, que en ocasiones pretende ser el “fin de la historia”, al menos de la jurídica, responde, a nuestro juicio a un contenido específico, como parte de las Formas de Cultura dominantes. En este mismo sentido se explica la preponderancia de la técnica jurídica en una fase de tránsito de la Ciencia a la Técnica, según la concepción fenomenológica de Alexis Jardines, ya reseñada. El *homo technicus* de Ortega y Gasset se sentiría a gusto reduciendo el Derecho a una mera articulación de normas y preceptos legales, eviscerándolo de cualquier consideración ética o humana.

CAPÍTULO 2

LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

- 2. 1. Conceptualización del conocimiento.
- 2. 2. El conocimiento personal.
- 2. 3. Construcción del conocimiento.

2. 1. Conceptualización del conocimiento.

Beretier (2002) describe los objetos de conocimiento como “artefactos conceptuales”, sobre los cuales plantea: “Son construcciones humanas como cualquier otro artefacto, excepto que son inmateriales y; en lugar de servir para cortar, alzar o inscribir, se utilizan en la predicción y explicación” (p. 58). La noción de artefacto conceptual la toma Beretier de Karl Popper (1972, en Beretier, 2005) quien describe tres tipos de realidades: el mundo material, el mundo mental y el mundo de las ideas, a este último pertenecerían los artefactos conceptuales. Siguiendo a Popper, Beretier (2002) presenta una lista de cosas que un científico podría hacer con un objeto de conocimiento o artefacto conceptual p :

- Intentar comprender p .
- Intentar hallar (pensar) alternativas a p .
- Intentar criticar a p .
- Proponer un test experimental para p .
- Intentar axiomatizar a p .
- Intentar derivar a p de q .
- Proponer una nueva solución para un problema x que surge de p .
- Criticar esta última solución del problema x originado a partir de p .

Bereiter (2002) realiza tres observaciones sobre esta lista, la primera de ellas que todos los ítems parecen ser acciones, segundo que el objeto de dicha acción en ningún caso existe en el mundo material (según la clasificación de Popper) y por último la identidad del objeto en cada caso. Estas observaciones ofrecen evidencia de la existencia de p como una “cosa real”. El objeto p como nos es presentado aquí aparece como análogo a lo que un logicista denominaría proposición, pero Bereiter (2002) extiende la categoría de objetos conceptuales reales para incluir en ella conceptos definidos, historias, interpretaciones literarias y cualquier otro objeto cultural que quisiésemos tratar como conocimiento. Todos compartirían los atributos de “discusibilidad” (*discussibility*), modificabilidad y autonomía. (Bereiter, 2002) Afirma, en consecuencia, que dichos objetos de conocimiento o artefactos conceptuales realmente existen, tomando partido en una polémica con reminiscencias de la sostenida por nominalistas y realistas en la

Edad Media, y que son una forma especial de realidad separada del mundo material y mental.

La cuestión inmediata que surge, reconoce Bereiter (2005) es que si los artefactos conceptuales son reales en este especial sentido (aislados en su propio mundo), ¿cómo surgen o son creados y cómo tenemos conocimiento de ellos? A esta cuestión le llama el status ontológico de las ideas/conceptos/objetos de conocimiento. En nuestra opinión es esta una problemática mayormente epistemológica, por lo cual intentaremos darle respuesta en el correspondiente capítulo a partir de derivaciones de la fenomenología husserliana.

Para Marciales Vivas (2005) la forma en los individuos se acercan al conocimiento, las teorías y creencias que sostienen sobre el conocer constituyen premisas epistemológicas que son parte e influyen el proceso cognitivo de conocer.

Una teoría del conocimiento, para alcanzar un grado mínimo de completud y coherencia, tiene que explicar una serie de problemas. El primero de ellos estaría relacionado con la forma en que se origina el conocimiento y cómo cambian los conocimientos. En un segundo orden estarían las cuestiones relativas al acuerdo con la realidad, por qué el conocimiento sirve para actuar sobre las cosas y explicarlas. Esto incluiría el problema semántico de la verdad. Por último, habría de precisarse cómo se produce el acuerdo entre individuos, la intersubjetividad, y cómo es posible la comunicación. (Delval, 1997, en Rodrigo y Arnay, 1997).

Fernstermacher (1994, en Marciales Vivas, 2005) sostiene que el conocimiento tiene un status epistémico más alto que las creencias, y que se constituye de afirmaciones que son justificables y soportadas. En un sentido similar, Moreno Rodríguez (2001) afirma que asociar “pruebas” con enunciados para hacerlos “conocimientos” es una percepción de veracidad, de lo cual se infiere que dicho autor entiende el conocimiento como un grupo de enunciados sujetos a verificación.

Asimilando los términos *enunciados* y *conceptos*, la anterior definición guardaría semejanza con la ofrecida por Barsalou (1992; en Martínez Fernández, 2004) cuando se refiere a los conceptos como las unidades elementales del conocimiento, que implican principios, teorías y procedimientos. En líneas

generales se trataría del llamado conocimiento declarativo (el qué de las cosas) estructurado en conceptos y categorías que permiten organizar la experiencia. Si consultamos el Diccionario Rioduero de Pedagogía (1980), obtenemos que conocimiento, en sentido estricto, es la “intuición, subjetivamente considerada como verdadera, de lo esencial de un algo existente o de un contenido; también el resultado de este proceso: la cognición. En el conocimiento hay que diferenciar: a) el conocimiento sensorial, es decir, la percepción de acaecimientos externos y la captación de estados psíquicos internos; b) el conocimiento intelectual, es decir, el que surge de las concepciones aisladas, y que abarca las relaciones externas y las causalidades de las mismas; c) el conocimiento de la razón, es decir, el *saber* propiamente dicho, que se refiere a las causas internas, necesarias, generales y siempre inteligibles de la existencia y modo de ser de las cosas y al ser en sí”. (pág. 46)

Esta definición, de claros visos kantianos, resulta previa al actual predominio del paradigma cognitivista. La postura que adoptan este grupo de teorías sobre la naturaleza y la forma en que se adquiere el conocimiento, tiene como características principales el elementismo, el empirismo y el realismo o correspondencia entre realidad y conocimiento. Estas teorías tratan los conceptos como si fueran entidades reales y no nominales y parten de la idea de que su definición viene dada por sus referentes y no por su sentido o conexión con otros conceptos. En relación con el aprendizaje de conceptos, el asociacionismo da lugar a teorías de la abstracción o inducción de conceptos (Delia Gómez, 1997). Desde el paradigma positivista, el propósito de cualquier ciencia (y conocimiento) es la explicación, esta necesidad obliga a un enfoque determinista: existen causas iniciales de las cuales cualquier objeto de la realidad es efecto y resultado. La cualidad necesaria y distintiva de todo conocimiento es la objetividad, que significa verdad para cualquier sujeto, independientemente de sus características individuales en cuanto sujeto, pero no significa verdad absoluta, en tanto todo conocimiento tiene un carácter parcial, y puede ser mejorado, completado, extendido. La otra cualidad que debe cumplir todo conocimiento para ser considerado verdadero es su replicabilidad y su fin último es interventivo.

Para la fenomenología, y el paradigma interpretativo, no es posible, ni como método ni como contenido del conocimiento, prescindir de la subjetividad, su finalidad es comprender y su orientación es teleológica, se orienta por los fines y visiones de los sujetos, y no por verdades objetivas que considera un acto de violencia sobre la realidad.

La tercera tradición es el enfoque dialéctico, de fundamento hegeliano y marxista, que supone la integración de las anteriores perspectivas. La divisa principal de este enfoque es el cambio: los objetos de la realidad son solo momentos en un desarrollo infinito, lo que incluye el conocimiento mismo. Su vocación es emancipadora: comprender los límites de la realidad, sus formas de cambio, para trascenderlos. (Corral Ruso, 2003)

Hemos querido resaltar con este breve recorrido algunas de las posiciones más destacadas sobre la naturaleza del conocimiento, más que nada para apuntar su naturaleza plural, aún cuando prevalezca en su estudio el enfoque cognitivista. Como parte de este hallamos al enfoque estructural para el cual todo sistema tiene una estructura, aunque esta sea que carezca de ella. Dentro del conocimiento distingue (Moreno Rodríguez, 2001):

1. Una estructura biológica: el cerebro.
2. Una estructura evolutiva: procesos de cambio de las estructuras cognitivas.
3. Una estructura perceptiva: recepción de la información.
4. Una estructura cognitiva: representación mental.
5. Una estructura lingüística-simbólica: el lenguaje.

En el presente estudio nos centraremos fundamentalmente, si bien con algunos matices, en la estructura cognitiva, la cual abordaremos con amplitud en el próximo capítulo.

Una última cuestión que establecemos aquí está referida al nivel de análisis por el que hemos optado para el estudio del conocimiento. Entre estos, Moreno Rodríguez (2001) refiere los conocimientos cotidianos, los conocimientos científicos, conocimientos experienciales, etc. Otros niveles analíticos, establecidos en orden a las estructuras a analizar, serían: lingüísticas, fisiológicas, cognitivas sociales, económicas, políticas, etc. Optamos en el primer caso por el

conocimiento cotidiano, que algunos autores (Castorina, 2005) asimilan al conocimiento social.

2. 2. El conocimiento personal.

El conocimiento personal resulta equivalente a lo que muchos investigadores han dado en llamar ‘teorías personales’ o ‘teorías implícitas’, las cuales se definen como “el conjunto de conocimientos desarrollados por el hombre de la calle en su intento por comprender la realidad social, poder anticipar el futuro, y planificar su comportamiento” (Rodrigo, 1985; p. 146; en Martínez Fernández, 2004). Apuntamos como una circunstancia de interés que Rodrigo, en esta conceptualización, hace coincidir los fines y propósitos del “hombre de la calle” con los que persiguen los científicos, esto es, un conocimiento que sirva, como hemos visto en Bereiter (2002), para explicar y predecir. Esta posición, heredera de Piaget, intenta la reductibilidad de este tipo de conocimiento al conocimiento científico, este último sería el resultado de la correcta aplicación del pensamiento, mientras el primero sería producto de su incorrecta utilización.

Dewey, en su antológico libro *How We Think*, compara el pensamiento rutinario y reflexivo. El primero “guiado por la tradición, la autoridad y los enunciados dominantes, y el segundo por la toma de conciencia crítica respecto a cualquier conocimiento experiencial o académico” (Porlán y Rivero, 1998, pág. 44) Dewey sostiene que “la mejor manera de pensar, se denomina pensamiento reflexivo, es decir, el tipo de pensamiento que consiste en darle vueltas a un tema en la cabeza y tomárselo en serio con todas sus consecuencias”. “Las fases del pensamiento reflexivo, implican: 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento. 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad.” (Dewey, 1989)

Pozo, Pérez, Sanz y Limón (1992) plantean que el conocimiento cotidiano responde a explicaciones lineales causa-efecto mientras que el conocimiento científico responde a esquemas de interacción, señalando la existencia de diferencias entre las teorías implícitas y las científicas. Por ello, aunque se

adquiera una concepción científica determinada, se indica que las concepciones intuitivas o personales pueden coexistir junto a las concepciones científicas, activándose la explicación del fenómeno –la teoría- en función del contexto.

El origen de las pautas espontáneas de razonamiento estaría en un largo proceso de evolución biológica y cultural. El ser humano debe tener la capacidad de responder de manera rápida y eficaz a las situaciones cambiantes de su entorno y no cabe duda de que un análisis sistemático de todos los factores que inciden en un fenómeno determinado exigiría un tiempo excesivo en el contexto cotidiano (Pozo y Carretero, 1987, en Campanario, 2002). Factores personales hacen que los adultos sean extraordinariamente selectivos cuando procesan la información que reciben de su entorno hasta el punto de que sesgan activamente dicha información y, con frecuencia, ignoran datos que para otros observadores son evidentes. Además, otros factores derivados del aprendizaje (por ejemplo, determinadas causas suelen aparecer siempre asociadas a determinados efectos) hacen innecesario el análisis sistemático de las situaciones. En el contexto cotidiano los heurísticos como los que se han descrito más arriba resultan mucho más eficaces. La aplicación generalizada de este tipo de esquemas conceptuales estaría en el origen de muchas ideas alternativas de los alumnos de ciencias.

La característica más notoria del conocimiento cotidiano parece ser su naturaleza deductiva. Nuestras inferencias ordinarias son generalmente de carácter empírico. "Esto quiere decir que son hábitos de expectativas basados en alguna conjunción regular o coincidencia con la experiencia del pasado. Siempre que dos cosas se presentan asociadas, como el relámpago y el trueno, hay tendencia a esperar que, cuando ocurre una, tendrá lugar también la otra". La repetición genera una expectativa que se convierte en "creencia positiva", en que las cosas están relacionadas. Se puede argumentar que cuando lo primero ocurre, lo seguro, o casi seguro, es que lo segundo aparecerá. A partir de la frecuente recurrencia de la conjunción de dos acontecimientos, se les asocia de tal modo que cuando se ve uno, se piensa en el otro. "Uno de ellos sugiere el otro o está asociado con el otro". (Dewey, 1989; en Casás, 2002)

El folclore tradicional está formado por un cuerpo de proverbios y de máximas basadas en la detección de signos e indicaciones de los cambios en la naturaleza.

El hecho de predecir el tiempo a partir del comportamiento de ciertos animales, por ejemplo, está basado en la conjunción repetida de hechos. Todas estas creencias son generalmente empíricas. (Dewey, 1989; en Casás, 2002)

La secuencia expuesta por Dewey es solo una de las que informan el pensamiento mágico, que informa lo que en la propuesta de Olson y Bruner (1996) sobre las teorías implícitas del aprendizaje se caracterizaría como una psicología intuitiva (folk psychology) que implica una pedagogía intuitiva (folk pedagogy).

Uno de los pioneros en los estudios antropológicos, James G. Frazer, apunta que “en la india septentrional, la gente imagina que el que se coma los ojos de una lechuga podrá ver en la oscuridad lo mismo que las lechugas” (Frazer, 1972, pág. 563) Igualmente afirma que entre las tribus montañosas del África Sudoriental, siempre que matan a un enemigo de relevante valentía, su hígado, considerado asiento de su valor; sus orejas, supuestos asientos de su inteligencia; la piel de su frente, que se cree ser el lugar de la perseverancia, sus testículos, tenidos como centros de la fuerza, y otros miembros considerados como asientos de determinadas virtudes, se separan del cadáver y se incineran. Con las cenizas se forma una pasta que es administrada por el sacerdote tribal a los jóvenes y por medio de ella quienes la comen reciben los correspondientes atributos del muerto.

Para Dewey existen tres grandes inconvenientes en el pensamiento empírico:

- 1.- Conduce a falsas creencias: Aparentemente el método empírico no ofrece manera alguna de diferenciar entre conclusiones correctas y conclusiones erróneas. Una de las falacias más comunes es post hoc, ergo propter hoc, es decir, la creencia de que, debido a que una cosa viene después de otra, viene a causa de la primera.
- 2.- Incapacidad de enfrentarse a lo nuevo: La inferencia empírica sigue la rutina propia de la costumbre y no tiene nada que la guíe cuando esas huellas desaparecen".
- 3.- Engendra inercia y dogmatismo mental: La inercia mental, la pereza, el conservadurismo injustificable, son las más probables consecuencias del método empírico.

"Siempre que la formación de deducciones depende de las conjunciones observadas en la experiencia pasada, los desacuerdos con el orden normal no son tenidas en cuenta, mientras que por el otro lado, se exageran los casos de confirmación positiva: aparecen arbitrariamente fuerzas que unen hechos y causas separadas". "Por su propia naturaleza, estas "causas" escapan a la observación, de modo que su valor explicativo no puede ni confirmarse ni refutarse mediante nueva observación o experiencia. De ahí que la creencia en ellas se vuelva pura tradición. Dan origen a doctrinas que, inculcadas y transmitidas de generación en generación, se vuelven dogmas. En consecuencia, la investigación y la reflexión quedan realmente anuladas". (Dewey, 1989)

En el método científico, en cambio, se reemplaza la conjunción repetida o la coincidencia de hechos separados por el descubrimiento de un único hecho comprensivo. Se efectúa esta sustitución mediante la "desintegración de los hechos de observación más toscos o en bruto en una cantidad de procesos más pequeños no directamente accesibles a la percepción". El método científico pretende ser la manera sistematizada especial en que se efectúan el pensamiento y la investigación de índole reflexiva.

A modo de conclusión parcial, compartimos la siguiente apreciación de Alexis Jardines (2004) "Si la magia se aísla del contexto ritual, se podrá establecer todo género de comparaciones – como lo hace J. Frazer – con la ciencia y llegar a catalogarla, a consecuencia de ello, como una utilización errónea de las leyes del pensamiento. Pero todo esto es completamente artificial: la magia no se equivoca y es tan efectiva – o tan poca efectiva – como lo puede ser la ciencia. Si para la mentalidad mágica lo semejante llama a lo semejante, para la mentalidad científica – leámoslo así – una misma causa (semejante) provoca siempre el mismo efecto (semejante). Si para la mentalidad mágica las cosas que alguna vez estuvieron en contacto continúan influyéndose recíprocamente aún después de que el contacto haya cesado, para la mentalidad científica – si es completa la descripción cuántica por medio de la función de onda y el principio de Heisenberg – surge el problema de las acciones instantáneas a distancia, derivado de los efectos cuánticos correlacionados: los sistemas cuánticos parecen influirse mutuamente desde lugares distantes en el espacio mediante una suerte de

conexión no física. De modo, que no hay ningún criterio objetivo para definir si es la magia o la ciencia la que falsea”. (pág. 206)

Los estudios psicológicos sobre conocimientos sociales se han dirigido hacia dos grandes vertientes: en términos de la formación de conocimientos cotidianos en niños y adolescentes y entendidos como “ideas previas” respecto de la adquisición de los saberes disciplinares en el mundo educativo. (Castorina, 2005)

Los estudios acerca de los conocimientos o ideas previas se refieren al bagaje de conocimientos -declarativos, procedimentales, afectivos y contextuales- que posee el sujeto ante una situación de adquisición de nueva información. Aunque al estudiar el cambio conceptual la mayoría de los autores se refieren casi en exclusiva al denominado conocimiento declarativo, consideramos (Martínez Fernández, 2004) que se debe contemplar también a los conocimientos procedimentales, la motivación y los contextos de adquisición, ya que, todos ellos definen y configuran la estructura previa del sujeto. (Martínez Fernández, 2004) Esto a modo de mención, porque en nuestro caso nos centramos en la primera vertiente, los conocimientos cotidianos.

Las investigaciones sobre la adquisición de conceptos se han basado en tres grandes corrientes teóricas, enfrentadas en una ardua competencia: el naturalismo, el contextualismo y el constructivismo. (Castorina, 2005)

El marco teórico a partir del cual se plantea y discute la adquisición de las concepciones y, consecuentemente, también el proceso de cambio conceptual se puede enmarcar, según Martínez Fernández (2004), en dos grandes tradiciones: la evolutiva-cognitiva y la educativa en el marco de la enseñanza de las ciencias.

Por una parte, desde las teorías del desarrollo cognitivo se estudia cómo se construye el conocimiento y/o se observa la evolución de las concepciones en función de las etapas de desarrollo o del nivel de conocimiento, haciéndose especial hincapié en el estudio de la estructura cognitiva y el proceso de cambio a un nivel más individual. Por otra parte, desde las teorías de la psicología educativa y de la instrucción en la tradición de la enseñanza de las ciencias se plantea que las concepciones previas son, por lo general, implícitas o intuitivas en los novatos y se hacen más explícitas y conscientes en los sujetos expertos. El análisis se centra especialmente en la descripción y comprensión de fenómenos a

escala colectiva, normalmente con grupos-clase o una muestra de estudiantes con edad e instrucción académica similares. Se acentúa el estudio de los factores que estimulan y promueven el cambio conceptual.

En líneas generales, e independientemente del área desde la cual se analice el cambio conceptual, la base de estos estudios está en la comprensión de cómo se organizan las teorías que permiten entender el mundo y cómo estas teorías son elaboradas, enriquecidas y/o revisadas por los sujetos durante los procesos de adquisición, elaboración y organización del conocimiento.

Así, identificamos tres tradiciones: la cognitiva, la educativa y la psicosocial. Desde la tradición cognitiva se parte de la teoría de los modelos mentales y de la noción de 'concepto' como la unidad básica de representación mental (Carey, 1985a; Chi et al., 1994; en Martínez Fernández, 2004). Por su parte, la tradición educativa, fundamentada en la visión constructivista con un marcado acento en la teoría piagetiana, destaca el papel de las condiciones instruccionales necesarias para el cambio. Estas dos tradiciones -la cognitiva y la educativa- han realizado la mayor contribución a los estudios relacionados con el contexto de aprendizaje en el área de las ciencias naturales señalando al nivel de pericia y a las habilidades cognitivas como dos de los más importantes factores que pueden explicar el cambio conceptual. Así, se plantea que tales variables son las que permiten aumentar las capacidades para argumentar, objetivar, comprobar hipótesis y hacer explícitas las ideas y creencias.

Por su parte, desde la tradición psicosocial se han realizado una serie de estudios centrados en el análisis del cambio de las creencias y actitudes, con una clara orientación fenomenográfica (cualitativa-descriptiva) basada en la concepción cognitiva de los esquemas y con una mayor dedicación al contexto de las Ciencias Sociales o Humanas. Para esta tradición, el mecanismo básico que explica el cambio está en la persuasión y otros factores afectivos (Sinatra y Dole, 1998). Sin embargo, desde los estudios cognitivos relativos al cambio conceptual parece ser una de las tradiciones menos atendidas. (Martínez Fernández, 2004) Optamos por esta perspectiva en el presente estudio, con la diferencia de tomar como referente el constructo de las teorías implícitas.

2. 3. La construcción del conocimiento.

La cuestión del origen del conocimiento lego y su proceso de construcción se ha tratado, nuevamente, a partir de dos grandes corrientes de pensamiento: la individual o "psicologista" y la cultural o "sociologista". (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

La perspectiva individual considera que el individuo es el principal protagonista de la construcción de teorías, reconoce que el sujeto construye el conocimiento a partir de su interacción con el entorno físico y social. Sin embargo, el producto elaborado dependerá sobre todo del desarrollo de sus capacidades cognitivas. Así, en los primeros momentos del desarrollo el niño se ve abocado a un conocimiento sensoriomotor orientado a la acción sobre los objetos. Posteriormente, su conocimiento se irá articulando más al incorporar la capacidad de transformar mentalmente los objetos, lo que le permitirá descubrir nuevas propiedades y relaciones. Así, en la adolescencia llegará, incluso, a elaborar un conocimiento científico sobre el mundo basado en los procedimientos del método hipotético-deductivo. Para esta tradición, el conocimiento es un producto estrictamente individual que depende de la complejidad de los procesos cognitivos que el individuo aplica para la construcción de lo real. Así pues, la realidad se construye activamente mediante la aplicación y el reajuste de los esquemas cognitivos del sujeto al medio.

El principal exponente de esta perspectiva es Piaget, quien define la epistemología genética como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa “de los estados de menor conocimiento a los estados de conocimiento mas avanzado” (Piaget, 1979, p. 16; en Coll y Martí, 2001) El criterio para juzgar si un estado de conocimiento es más o menos avanzado es el de su mayor o menor proximidad al conocimiento científico. (Coll y Martí, 2001)

Por su parte, la perspectiva cultural considera que el conocimiento tiene un origen sociocultural y es compartido por grandes grupos, con la finalidad de proporcionar a sus miembros ideas, palabras, imágenes y percepciones sobre el mundo que les rodea. El enfoque cultural no concibe el conocimiento como propiedad de mentes individuales, ni como el reflejo interno del mundo externo, sino como un

artefacto de las comunidades sociales. Por tanto, hay una cierta presión del grupo de pertenencia del individuo para que este aprenda el conocimiento compartido por el grupo. La transmisión de conocimiento se realiza en el transcurso de aquellas actividades cotidianas, culturalmente significativas, y está mediatizada por símbolos convencionales de naturaleza lingüística. Por ejemplo, se asegura que nuestro conocimiento del mundo toma la forma de un discurso que se origina en los intercambios sociales (Gergen, 1988, en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Por todo ello, el conocimiento es compartido y constituye lo que se suele denominar el sentido común de una comunidad o grupo social. El enfoque cultural también considera importante la influencia del conocimiento científico en el conocimiento lego. Ahora bien, el conocimiento científico no se incorpora directamente al acervo popular, sino que sufre ciertas transformaciones, como por ejemplo, una cierta simplificación en sus conceptos. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Nuestra posición al respecto coincide con la expuesta por Jardines (2004), quien, partiendo de la fenomenología de Husserl, sostiene la existencia de esencias o formas de las que tenemos una intuición originaria y que son inmanentes a las cosas y al pensamiento humano. (Sciacca, 1956)

Para Alexis Jardines (2004), las historias viven dentro de las sociedades, mejor sería decir culturas, como parte constituyente de sus nomos. Una cita, que volveremos a tomar en otra ocasión, grafica esta idea: “El hombre inventa un lenguaje y luego se encuentra con que tanto su habla como su pensamiento están dominados por su gramática. El hombre crea valores y descubre que se siente culpable cuando los viola. El hombre construye instituciones que luego se enfrentan a él como poderosas estructuras controladoras y hasta amenazantes” (Berger, 1971, en Jardines, 2004)

CAPÍTULO 3

REPRESENTACIÓN DEL CONOCIMIENTO.

- 3. 1. Teoría de los esquemas.
- 3. 2. Los modelos mentales.
- 3. 3. Las teorías implícitas.

3. 1. Teoría de los esquemas.

La cuestión de la construcción del conocimiento por los educandos nos remite al tema de los aprendizajes cognitivos. En un principio los especialistas en didáctica caracterizaron las "representaciones" como un distanciamiento entre el pensamiento del sujeto y el pensamiento científico. El término "misconception" (concepto erróneo), muy utilizado en los trabajos anglosajones (por ejemplo, Novak, 1985, 1987, en Giordan, 1995) es significativo. Los estudios sobre este tema se han desarrollado mucho desde entonces. El término "concepción" ha sustituido entre los especialistas en didáctica al de "representación" (Giordan y de Vecchi, 1987, en Giordan, 1995).

Hoy se considera que las concepciones intervienen en la identificación de la situación, en la selección de las informaciones pertinentes, en su tratamiento y en la producción de sentido. Según los autores, aparecen como "herramientas", "registros de funcionamiento" y "estrategias de pensamiento", los únicos elementos de los que dispone el sujeto para aprehender la realidad, los objetos de enseñanza o los contenidos informativos (Novak, 1984, 1985; Host, 1977; Lucas, 1986, en Giordan, 1995).

Los seres humanos construyen representaciones mentales sobre el entorno que los rodea, sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre la naturaleza en la cual se constituyen como personas. Estas representaciones se organizan en estructuras conceptuales, procedimentales y actitudinales para darle sentido a la interioridad y exterioridad de su entorno, con miras al dominio, la intervención, el control y la transformación del mismo. Es este ordenamiento el que posibilita cualquier tipo de experiencia, como una de las maneras de actuar intencionalmente.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva de enfoque analógico, el núcleo teórico está en la distinción entre lo que es el contenido y el formato de las representaciones. El contenido hace referencia a los aspectos semánticos o referenciales de la información y el formato se refiere al código simbólico que reviste dicha información. Este enfoque adopta un lenguaje que permite analizar el formato de las representaciones (proposiciones, imágenes) y su sintaxis (relaciones que se establecen entre ellas).

La prioridad es el formato de las representaciones, reduciéndose a un problema de simbolización. Una vez cifrada la información, esta colección de símbolos adquirirán su significado en correspondencia con el mundo objetivamente construido. Se tratará de representaciones internas de la realidad externa, entendidas así, la mente es un espejo de la naturaleza y en consecuencia, las representaciones son un espejo de la lógica del mundo externo.

Desde estos presupuestos sobre la manipulación de símbolos abstractos y su correspondencia con la realidad objetiva, no es posible comprender cómo los seres humanos construyen representaciones diferentes sobre un mismo fenómeno, ni que sentido tienen las interacciones que establece socialmente. Como afirman Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) no existe una correspondencia uno a uno entre el símbolo y su referente, ya que el mismo referente podría ir asociado a símbolos distintos de una situación a otra.

Frente a estas críticas se elabora una nueva tesis, que si bien parte de los supuestos mencionados, los trasciende teniendo en cuenta el contexto. En este marco se aborda la formación de las representaciones desde dos niveles: en un nivel primario las representaciones se forman en una conexión estrecha y de gran fiabilidad con el mundo representado, por ello lo que determina la representación primaria es la realidad percibida.

Una vez formadas las representaciones a través del contacto con lo representado, pueden conformarse las representaciones secundarias, ya que las representaciones del mundo también representan lo que podría ser. Es así como una imagen o situación puede tener diferentes interpretaciones. De esta manera las representaciones secundarias son voluntariamente separadas de la realidad y constituyen el fundamento de la capacidad para considerar el pasado, el posible futuro e incluso lo que no existe.

Con relación al proceso mismo de construcción, la psicología cognitiva desde la perspectiva estructuralista de Piaget, hace referencia a las representaciones como la capacidad nueva que permite utilizar significantes, es decir, señales, signos o símbolos que están ligados o se oponen en lugar de las cosas a las cuales se refieren, diferenciados de los significados, esto es, todo aquel objetivo, situación o acontecimiento designado por el significante. (Arbeláez Gómez, 2002)

A lo largo de las tres últimas décadas, los psicólogos cognitivos han planteado varias formas de representación del conocimiento, llegando a controversias sobre la existencia o no de formas de representación diferentes de las cadenas de símbolos. Entre éstas, han merecido especial atención los esquemas mentales (Norman, 1983; en Sigüenza, 2000), denominando así a las representaciones mentales duraderas de un tipo de conocimiento genérico (declarativo, procedimental...) adquirido a través de la experiencia pasada con objetos, situaciones, eventos, conceptos, etc. (Sigüenza, 2000)

La noción de esquema tiene precedentes en la obra de Piaget y la de Bartlett y fue redescubierta en el ámbito de la inteligencia artificial en la década de los sesenta. A partir de este momento se diversifican las propuestas teóricas, pero todas ellas comparten algunos rasgos generales (Rumelhart, 1980; Brewer y Nakamura, 1984; en Rodrigo y Correa, 2001). Los esquemas son estructuras complejas de datos que representan los conceptos genéricos almacenados en la memoria. Por ejemplo, el esquema de COMPRAR incluye una serie de personajes (comprador, vendedor), de objetos (dinero, mercancía, establecimiento), acciones (vender, pagar, comprar), y metas (obtener beneficios, servir al comprador).

La organización interna de este conocimiento en la memoria semántica sigue principios de tipicidad, esto es, se organiza de acuerdo a prototipos. Ello permite su ajuste a una gran variedad de situaciones a partir de una serie de elementos fijos, con lo cual se logra una gran economía cognitiva. Por ejemplo, en el esquema COMPRAR las variables anteriores se instancian o rellenan con valores ausentes cuando se trata de una situación concreta como comprar sellos: la mercancía es un sello, etc. Aunque no se rellenen todos los valores posibles, las personas los infieren y pueden entender, por ejemplo, que el comprador se sintiera contrariado por no llevar dinero (porque pagar es uno de los componentes implícitos del esquema comprar). (Rodrigo y Correa, 2001)

De acuerdo las distintas teorías del esquema, el conocimiento se organiza en estructuras que se activan y aplican en el proceso de comprensión. Estas estructuras sirven para almacenar en la memoria conceptos genéricos y relaciones entre conceptos.

La teoría del esquema es especialmente relevante en Didáctica de las Ciencias Experimentales. Su aplicación para entender el aprendizaje de las ciencias abarca desde el análisis de los procesos de comprensión y de los problemas que surgen en el mismo, hasta la interpretación de los procesos de control de la comprensión (Otero y Campanario, 1990; en Campanario, 2002), sin olvidar su papel orientador en la elaboración de unidades didácticas y materiales escritos (Brincones, 1994; en Campanarios, 2002). Un problema que existe en el aprendizaje de las ciencias con relación a los esquemas es que el conocimiento científico tiene una estructura y organización diferente del conocimiento cotidiano, si bien el conocimiento cotidiano no tiene por qué caracterizarse siempre por su simplicidad (Sanmartí e Izquierdo, 1997; en Campanarios, 2002). Las diferencias entre ambos tipos de conocimiento dan como resultado el que los alumnos se encuentran frecuentemente con situaciones nuevas para las cuales no pueden activar un esquema apropiado (Campanarios, 2002). Muchas veces la redacción de los libros de texto puede, además, incrementar las dificultades para activar un marco que ayude a integrar la nueva información que se está intentando aprender (Campanarios, 2002). En estos casos no puede hablarse propiamente de un proceso de comprensión como concordancia entre un esquema previo y una información nueva.

Esta dicotomía entre el conocimiento científico y el cotidiano es un aspecto relevante en la teoría de Piaget, una de las más representativas de la perspectiva individual. En ella se asigna un papel central al niño y al adulto como protagonistas de la construcción de la realidad. Para ello, cuentan con un organismo activo que selecciona e incorpora estímulos del medio y ejerce sus propios mecanismos de control. Esta búsqueda de estimulación no la realizan de un modo caótico ni está impuesta por las demandas del medio, sino que existe una cierta programación de estructuras cognitivas que van guiando los intereses, tanto del niño como del adulto, en cada momento. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Las distintas investigaciones que se han fundamentado en esta concepción, ofrecen diferencias significativas en su modo de investigar los conocimientos sociales, así como en los resultados obtenidos, aún reconociéndose herederas

del pensamiento piagetiano. Ahora bien, las indagaciones pueden ser analizadas desde dos puntos de vista epistemológicos: por una parte, la consideración de los aspectos más específicamente normativos del conocimiento científico, procediendo a una elucidación de sus conceptos, analizando los criterios de validación de sus hipótesis estableciendo si éstas últimas alcanzan algún poder explicativo. (Castorina, 2005)

Parece ser que la caracterización de la naturaleza dinámica de las investigaciones psicológicas alcanza mayor nitidez apelando al despliegue histórico de paradigmas, programas o tradiciones de investigación. Algunos de ellos presentan un significado diferente del problema epistemológico que corresponde al análisis de la teoría del conocimiento involucrada en tales investigaciones, en los términos de la relación entre el sujeto el objeto. Es decir, dichos trabajos se adscriben a alguna teoría constructivista del conocimiento, diferente del apriorismo y el empirismo.

Esto suscita cuestiones como, por ejemplo, postular si en la construcción de las nociones sociales de autoridad escolar o de nociones económicas se debe independizar la actividad individual de las prácticas sociales, o si dicha elaboración excluye por definición toda referencia a un conocimiento de “dominio”, o cuál es el lugar de las “restricciones” en una teoría constructivista del conocimiento social.

La corriente principal tales investigaciones, hasta la década de los ochenta, reconocía su filiación directa con la psicología genética piagetiana. Es decir, las investigaciones tendieron a mostrar que, por ejemplo, las ideas de los niños sobre la sociedad avanzaban desde una perspectiva más egocéntrica hacia una objetivación de las relaciones sociales, desde un conocimiento centrado en propiedades inmediatas hacia la consideración de los rasgos abstractos, desde una perspectiva personalizada de las relaciones sociales a su interpretación en forma de sistema. Un caso típico fueron las indagaciones realizadas por Furth (1980; en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), quien consideró que las nociones económicas políticas dependen de las estructuras cognoscitivas, que se reestructuran en las interacciones con la experiencia. En las indagaciones mencionadas, las adquisiciones infantiles sobre estos temas no constituyen un

proceso diferente del que se cumple en el conocimiento físico. De este modo, las operaciones intelectuales son concebidas con independencia de las interacciones peculiares de cada campo de conocimiento. Otros autores, (Berti Bombi, 1988; en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993) no se limitaron a la “aplicación” de las operaciones intelectuales a un ámbito diferente de aquel dónde fueron indagadas originalmente, es decir, los problemas de conocimiento físico lógico-matemático. Así, a partir de una exploración de las ideas infantiles sobre las actividades económicas, han interpretado los datos en términos operatorios: la correspondencia entre retribución y trabajo o las relaciones seriales mediante las cuales ordenaban los vínculos entre el dueño de los medios de producción, el capataz los dependientes.

Quizás, la teoría de Kohlberg (1984; en Castorina, 2005) fue el caso más incluyente de interpretación “de dominio general” para el conocimiento social: la adquisición de los sistemas de pensamiento lógico de asunción de roles eran condiciones necesarias, aunque no suficientes, para el acceso a los niveles superiores del juicio moral. Es decir, los sistemas globales de pensamiento atravesaban la serie de transformaciones e integraciones del conocimiento social. Una conclusión empírica de esta concepción es que el pensamiento individual es interpretado en términos estructurales, de modo que los diferentes conceptos sociales o situaciones estudiadas se subsumen en sistemas globales de conocimiento. De ahí que la propuesta de un sistema moral unitario que se construye en seis etapas provea las justificaciones para el razonamiento de los sujetos en el contexto de conflictos que incluyen un amplio espectro de conceptos sociales y categorías. Los juicios morales llegan a ser más abstractos diferenciados respecto de la autoridad, las leyes y convenciones existentes. (Castorina, 2005)

Durante la década de los noventa, la mayoría de las indagaciones en psicología del desarrollo ha abandonado dicha perspectiva o cuestionado aspectos centrales del proyecto piagetiano. Principalmente, en contra de las tesis de una indiferenciación inicial de los conocimientos físicos, naturales y psicológicos, se ha impuesto un enfoque de “dominio”. Particularmente, se ha sostenido en la perspectiva neoinnatista que un dominio es un conjunto de representaciones

básicas, relacionadas con un área del conocimiento, sea la física intuitiva, el conocimiento mentalista o el campo matemático. De este modo, se ha considerado que un niño tiene disposiciones de dominio-específico que lo capacitan para procesar diferentes inputs, por lo que las adquisiciones ulteriores son guiadas por principios específicos (Gelman, 1990; en Castorina, 2005). Esta perspectiva ha desplazado a la orientación piagetiana de “dominio general” al menos en lo atinente a los estudios sobre la formación de “teorías” mentalistas en los niños, los que ocupan el centro del escenario de los conocimientos sociales junto los referidos a la moralidad (Bennett, 1993; Flavell Miller, 1998; en Castorina, 2005).

Los psicólogos cognitivos no han reconocido principios específicos en los conocimientos referidos a la historia, la economía o las instituciones. Por ello, algunos investigadores tienden a considerar estos dominios como una diferenciación a partir de las representaciones mentalistas de los niños (Pozo, 1994; en Castorina, 2005) Más aún, ha sido frecuente en el enfoque cognitivo la reducción de los conocimientos sociales de los niños a la “social cognition”, entendida como la representación del o, los otros sus relaciones. Actualmente se trataría, en última instancia, del estudio de las representaciones sobre la mente de otro. En síntesis, se buscaron representaciones innatas derivadas de la evolución natural a partir de ellas se esbozan explicaciones del cambio conceptual por analogía, por mapeo o por diferenciación entre dominios. Por su parte, en la tradición neo-vigotskana se consideró el contexto como el foco principal de la investigación, bajo el supuesto de que la naturaleza psicológica de un individuo es inseparable del entramado de relatos prácticas culturales de los que participa. (Castorina, 2005)

Ahora bien, algunos continuadores del pensamiento de Piaget han cuestionado el carácter predominantemente descriptivo de los estudios clásicos de nociones sociales, incluso su énfasis en los aspectos puramente lógicos de la construcción cognoscitiva (Castorina, 1990; en Castorina, 2005). Por otra parte, se ha producido una significativa modificación en la interpretación de los juicios morales y sus relaciones con otros conocimientos sociales. Como es sabido, el propio Piaget postuló que los juicios morales heterónomos de los niños no eran

independientes de la autoridad, en el sentido de que aceptaban rígidamente las reglas de los adultos, a las que consideraban como externas, fijas y absolutas. Al formular tales juicios, los niños no diferenciaban entre las reglas que propugnan evitar el dolor o el daño a las personas de aquellas que se refieren al orden social. Posteriormente, los niños rechazaban el carácter absoluto de las reglas afirmaban el carácter grupal de las normas usando los principios de cooperación y respeto mutuo.

En cambio, Turiel (1983, en Castorina, 2005) criticó aquella indiferenciación inicial de los conocimientos sociales postuló que los niños conceptualizan de modo distinto las reglas morales y los actos sociales. En un caso, el dominio moral se refiere a los conceptos sobre el bienestar y el derecho de las personas a las reglas que prohíben los actos transgresores, como robar o matar; en el otro, se trata de los conceptos de organización social de las convenciones vinculadas a su funcionamiento. Las reglas convencionales sirven para coordinar las interacciones entre las personas en el sistema social. Según estas investigaciones, los niños formulan juicios morales precoces e independientes de los juicios convencionales: a los cinco años no utilizan criterios de heteronimia, como la subordinación a la autoridad, cuando discuten historias de naturaleza moral. Esto último conduce a pensar que la comprensión social no es unitaria y que los conceptos morales no emergen de nociones originales acerca de las convenciones sociales, el castigo o la autoridad.

En esta perspectiva se ha defendido una tesis de conocimiento de “dominio”, claramente distinguible de la originada en la perspectiva neoinnatista: su base reside en las acciones significativas sobre los objetos sociales, de modo que los sujetos abstraen sus propiedades por medio de la selección, reconstrucción y sistematización de su experiencia “social”.

Sin embargo, otros investigadores piagetianos han mantenido firmemente la posición constructivista estructural “libre de dominio” desarrollada por Kohlberg para la formación de los juicios morales, apoyándose en argumentos teóricos y en datos empíricos. Por su parte, Moshman (1995; en Castorina, 2005) ha intentado flexibilizar este enfoque rechazando la universalidad de los estadios para el juicio moral abriendo un espacio para la contextualidad de las situaciones en que los

individuos interpretan las acciones morales. En un sentido no vinculado directamente a las operaciones, Delval (1994; en Castorina, 2005) defiende los estadios generales que abarcan la formación de cualquier noción social, sea económica, política o escolar. Son constructos o tipos ideales, en sentido weberiano, aunque deben apoyarse en datos empíricos.

Así, los sujetos de 6 a 10 años explicarían los hechos sociales sobre la base de los aspectos perceptivos, no comprenden el sistema social como tal, la sociedad es un orden dedicado a satisfacer intereses individuales las únicas relaciones sociales concebibles son personales. Entre los 10 11 años, los sujetos tienden a diferenciar las relaciones personales de las sociales: el vendedor pasa de ser un amigo del niño que provee objetos que satisfacen sus necesidades, a cumplir la función de vendedor, que implica ganar dinero. El nivel de interpretación personal deja lugar a otro institucional. Finalmente, desde los 14 años se empieza a concebir a los mundos sociales posibles, más allá del actual, pudiendo comprender que las limitaciones en la riqueza y el trabajo dependen de los sistemas sociales y sus modificaciones.

Durante su historia, una tradición enfrenta problemas empíricos que exigen la formulación de nuevas hipótesis o su reformulación, así como cuestiones estrictamente conceptuales referidas a las inconsistencias identificadas durante su despliegue histórico. Algunas de estas cuestiones no se resuelven con sólo modificar sus teorías especiales. En este caso ha que retocar algunas tesis del núcleo, en aquellos aspectos que no son esenciales al despliegue de la tradición, en el sentido de que al abandonarlos no se afecta la identidad del programa. Pero, cuando la modificación pone en riesgo la realización y la continuidad del proceso de investigación, se ha abandonado la tradición original. Otras modificaciones de la tradición suceden como resultado de su ampliación por nuevas hipótesis o teorías sobre campos de investigación, o su revisión ante las dificultades empíricas o conceptuales. Puede considerarse que las revisiones más profundas se producen cuando la tradición tiene dificultades continuadas en resolver problemas empíricos o cuando se descubren inconsistencias. (Castorina, 2005)

Tal es el caso de la teoría de Piaget, que hemos venido analizando. A modo de resumen, esta perspectiva asume una postura interaccionista entre el sujeto y el objeto. El objeto se construye mediante la realización de un conjunto de esquemas u operaciones aplicadas a él. En el bebé, se trata de un conjunto de esquemas sensorio motores (coger, tirar, morder, chupar, etc.) que permiten apresar algunas propiedades de los objetos, lográndose así una primera conceptualización de los mismos. Más adelante, aparecen los esquemas mentales y las operaciones lógicas (conservación, seriación, inclusión de clases, etc.) que permiten seguir extrayendo información más compleja e inobservable de los objetos. Como consecuencia de ello, el objeto es construido de nuevo a un nivel más abstracto, y así sucesivamente.

En las últimas etapas del desarrollo mental, Piaget sustituye la analogía biológica por la del científico, la causa de esto pareciera ser la definición de desarrollo que comparte Piaget como progresión de estructuras cada vez más perfeccionadas y equilibradas. Si la acción era el instrumento básico para la construcción del mundo real, la abstracción hace lo propio en la construcción del mundo de lo posible y para explicar la construcción del mundo de lo posible se basa en la analogía del hombre de la calle con el científico.

El conocimiento que las personas construyen sobre la realidad tiene dos aspectos: a) el operatorio que comprende las reglas de construcción y transformación del objeto que son abstractas y libres de contenido y b) el figurativo que se refiere al contenido específico al que se aplican las reglas. Según Furth (1977; en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), Piaget da prioridad al conjunto de operaciones de transformación del objeto, porque la construcción del conocimiento refleja su naturaleza, del mismo modo que la construcción de una silla refleja lo que la silla es. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Piaget postula una invarianza conductual frente a la variación cultural. El énfasis se sitúa en el papel de la cognición en la construcción del conocimiento y en la existencia de unas pautas de desarrollo generales que no difieren según las culturas. Obviamente, las diferencias culturales pueden alterar el ritmo de la evolución pero no modificar sustancialmente la secuenciación del desarrollo. Por ejemplo, según Piaget, la aparición de ciertas estructuras cognitivas puede verse

retrasada en algunas culturas, pero una vez que emergen lo hacen siguiendo un orden fijo y universal.

El establecimiento de estos principios universales de construcción del conocimiento es posible por el predominio del componente operatorio sobre el figurativo. No importa que la realidad que deban construir los individuos sea distinta, los conjuntos de reglas pueden describirse de modo abstracto, mediante el lenguaje lógico-matemático que puede especificarse con independencia del contenido. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

El constructivismo piagetano es una buena teoría del cambio del conocimiento pero no permite explicar su origen. Para Piaget no existe ninguna organización cognitiva anterior a la actividad de los esquemas de acción, excepto el equipo de reflejos innatos. Se subestiman así las capacidades perceptivas precoces y la existencia de una organización cognitiva temprana. Algunos de ellos son la categorización de rostros, de colores, de sonidos y muy especialmente los relacionados con la lengua de su entorno y su prosodia. Todos ellos proporcionan unos moldes cognitivos básicos que utilizados en la interacción social permiten un primer nivel de construcción del conocimiento no basado en la manipulación de objetos.

El segundo problema es la soledad epistemológica del constructor de teorías. El individuo no sólo construye su conocimiento en solitario, en interacción únicamente con los objetos, sino principalmente en la interacción con el mundo social (Smillie, 1982; en Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Los aspectos figurativos del conocimiento influyen extraordinariamente en el rendimiento de los niños. En los estudios transculturales se ha puesto de manifiesto una y otra vez que la supuesta generalidad de las estructuras piagetianas y su independencia de las demandas específicas de la tarea y situaciones experimentales es una quimera.

Por último se cuestiona el paralelismo entre el conocimiento físico y social. En la construcción del mundo social intervendrían procesos de atribución, de comunicación intersubjetiva, de perspectivismo social, que no aparecerían en el conocimiento físico. (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993)

Sin embargo, las insuficiencias de la teoría piagetiana se revelan de mayor

consideración si descendemos a las tipologías de pensamiento que propugna. Partiendo de la analogía entre el científico y el hombre de la calle, Piaget sostiene que el adolescente debe transitar hacia un pensamiento operatorio formal que es, además, hipotético deductivo. Se presume que opera de lo general a lo particular, que se mueve de un concepto a otro, razonando en un plano teórico o mental. Es proposicional, o sea, independiente de la realidad concreta, ya que opera a través de un sistema de representaciones o símbolos, uno de los cuáles, y según varios criterios el más importante, es el lenguaje.

Según Mario Bunge (2001) algunas de las partes de la lógica formal, en particular, pero no exclusivamente, la lógica proposicional bivalente, pueden hacerse corresponder a aquellas entidades psíquicas que llamamos pensamientos. Semejante aplicación de las ciencias de la forma pura a la inteligencia del mundo de los hechos, se efectúa asignando diferentes interpretaciones a los objetos formales. Estas interpretaciones son, dentro de ciertos límites, arbitrarias; vale decir, se justifican por el éxito, la conveniencia o la ignorancia. En otras palabras el significado fáctico o empírico que se les asigna a los objetos formales no es una propiedad intrínseca de los mismos. De esta manera, las ciencias formales jamás entran en conflicto con la realidad. Esto explica la paradoja de que, siendo formales, se “aplican” a la realidad: en rigor no se aplican, sino que se emplean en la vida cotidiana y en las ciencias fácticas a condición de que se les superpongan reglas de correspondencia adecuada. En suma, la lógica y la matemática establecen contacto con la realidad a través del puente del lenguaje, tanto el ordinario como el científico.

Investigaciones recientes sobre los postulados piagetanos demostraron que al menos la mitad de los alumnos adolescentes y una proporción similar entre los adultos no presentaban un pensamiento claramente formal, por lo cual esta fase no se caracteriza por su universalidad, tal y como se pretendía en la teoría de Piaget. Igualmente resulta cuestionable la ubicación del pensamiento operatorio formal en la cima del funcionamiento intelectual. Trabajos recientes han planteado la existencia de otros modos de pensamiento cualitativamente distintos, agrupados en la denominación de post formal. Estos modos se caracterizan por la posesión de un conocimiento relativo que acepta la contradicción como un

aspecto de la realidad y que concibe un sistema más abierto de pensamiento, en los que se incluyen aspectos sociales y más pragmáticos que los representados por los aspectos físicos newtonianos y lógico-matemáticos del pensamiento formal. (Corral, 1997; García Madruga y Corral, 1997; en Carretero y León, 1999)

Otra crítica, esta vez a los fundamentos o principios sobre los que se erige la teoría piagetana, la realiza Howard Gardner al considerar que Piaget tomó en serio la lista de cuestiones que los filósofos, y en forma especial Kant, consideraron centrales al intelecto humano, incluyendo las categorías básicas de tiempo, espacio, número y causalidad. A sabiendas o no, Piaget pintó un retrato brillante de esa forma del crecimiento intelectual humano que más valoran las tradiciones científicas y filosóficas occidentales. (Gardner, 1995) Este hecho no hace sino reafirmar la importancia de los determinantes culturales que condicionan los procesos de construcción del conocimiento, tal y como afirma la fenomenología, a modo de comentario, añadimos que la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner marca al menos una importante presunción a favor de la importancia de los dominios específicos en este proceso.

3. 2. Los modelos mentales.

Frente a la abstracción lógica de la teoría de los esquemas han surgido otros enfoques más pragmáticos y también más interdisciplinarios, aunque aún en la línea clásica del procesamiento de información. Quizás la más importante sea la teoría de los "modelos mentales" que se debe a Holland, un científico de la computación, y a sus colaboradores Holyoak, psicólogo cognitivo, Nisbett, psicólogo social, y Thagard, filósofo. Aunque el origen de esta teoría parecería estar en los trabajos de Ludwig Wittgenstein (filósofo), de Kenneth Craik (psicólogo) y de David Marr (cognitivista). Wittgenstein ya había propuesto una teoría de la significación basada en la idea de que la gente aprende a realizar simulaciones mentales de los fenómenos. Ahí nace el concepto de modelo mental, como núcleo de una teoría centrada en la problemática de la representación del conocimiento. (Pérez, 2001)

Holland y sus colaboradores asumen muchos rasgos de la teoría antes expuesta, para desarrollar una amplia teoría tanto del aprendizaje como del procesamiento de información en general. Para ello intentan superar las críticas a las teorías de inspiración computacional asumiendo la insuficiencia de los enfoques exclusivamente sintácticos y la necesidad de especificar mejor las restricciones que aseguren la adecuación de las inferencias efectuadas por el sistema cognitivo (Pozo, p.149; en Pérez, 2001).

No todo lo que hacemos, afirman Rodrigo y Correa (2001), se reduce a un proceso de aprendizaje de patrones de covariación de las situaciones. También construimos representaciones singulares de sucesos y episodios específicos como el del restaurante donde se celebró nuestra boda, por ejemplo. En estos casos, representamos un escenario en el que especificamos el lugar, el momento, nuestros estados anímicos, intenciones y metas, así como los estados y las intenciones de las personas significativas que nos acompañaron y la secuencia de sucesos particulares que configuraron aquella experiencia. Por tanto, un modelo mental es una representación episódica que incluye personas, objetos y sucesos enmarcados en unos parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales muy similares a los utilizados para codificar situaciones reales: “quién dijo qué”, “a quién”, “dónde se dijo”, “cuándo” y “cómo se dijo” (Jonson-Laird, 1983; de Vega, Díaz y León, 1999; en Rodrigo y Correa, 2001)

La estructura del modelo mental, a diferencia de la de un esquema, mimetiza la estructura de los parámetros espaciales, temporales, intencionales y causales del episodio. El esquema tiene un carácter genérico y prototípico, mientras el modelo mental es una emulación de una experiencia singular y única. Como tal, el modelo mental se genera en ese momento en la memoria a corto plazo (MCP), mientras que el esquema se almacena en la memoria a largo plazo (MLP). El modelo mental tiene que ajustarse a las limitaciones de la MCP a pesar de que consume muchos recursos cognitivos, por ello, aunque preserva mucha información sobre la situación, también estiliza algunos datos para no sobrecargar la memoria. Actualmente se está proponiendo que la reducción de datos no se hace arbitrariamente, sino que refleja nuestra experiencia corporeizada del mundo. (Rodrigo y Correa, 2001) Desde el marco de la Programación Neurolingüística

esta circunstancia tendría su fundamento en la existencia de ciertos filtros perceptuales a los que nos referiremos más adelante.

La representación esquemática es estática y fija, mientras que la del modelo es dinámica e incremental. Una vez activado, el esquema adquiere pocas variaciones mediante el mecanismo de instanciación (rellenado de valores ausentes), ya que los cambios más sustanciales requerirían la activación de otros esquemas. Sin embargo, en un modelo mental elaborado en la MCP se actualiza la información momento a momento, lo que permite variar las metas de los personajes o sus estados de ánimo. Por último, los esquemas solo permiten la realización de inferencias esquemáticas o “preelaboradas” que se derivan automáticamente de la lógica interna de los esquemas, mientras que los modelos mentales permiten la elaboración de la emulación de la situación. (Rodrigo y Correa, 2001)

Los modelos mentales difieren de los esquemas, además, en que éstos últimos constituyen representaciones estables, en cambio, los modelos se construyen con ocasión de cada interacción concreta, mientras lo que permanece en la memoria son las reglas relativas al tratamiento de la información y al comportamiento relacionado con lo percibido. (Pérez, 2001)

Dentro de esta categoría de modelos mentales, se sitúan los modelos de situaciones y los de tipo conceptual. Los primeros probablemente se construyen durante el primer año de vida, antes de que aparezcan los primeros esquemas sobre el mundo hacia los tres años (Rodrigo, 1993; en Rodrigo y Correa, 2001); mientras que, en los segundos, los clásicos ingredientes episódicos del modelo mental se enriquecen con contenidos más abstractos. Por ejemplo, el modelo mental que construye un alumno cuando escucha la explicación de un profesor sobre el funcionamiento de un aparato, se apoya probablemente sobre los conocimientos previos adquiridos en situaciones anteriores (el funcionamiento de otros aparatos), en cuyo caso la representación se nutriría con ingredientes esquemáticos, pero sigue siendo episódica, ya que los personajes, el lugar, el momento o el clima interpersonal creado son elementos importantes del proceso de modelaje que hacen única esa experiencia. (Rodrigo y Correa, 2001)

Algunos autores como Graesser, Singer y Trabasco (1994; en Rodrigo y Correa, 2001) aplicando esta teoría a la comprensión de textos, consideran que los tres tipos de representaciones (superficiales, proposicionales y situacionales) se generan opcionalmente dependiendo del tipo de texto (narrativo, expositivo, descriptivo), de la tarea a realizar con el mismo (detectar errores ortográficos, comprender el sentido, hacer un resumen) o de las motivaciones y los propósitos del autor (distraerse, estudiar). Pero lo cierto es cada tipo de representación tiene diferente persistencia en la memoria. La forma superficial se retiene muy poco tiempo, la proposicional es más robusta e independiente de la anterior, de modo que se recuerda el sentido del texto durante mucho tiempo. Finalmente, el modelo situacional recibe un procesamiento más elaborado y duradero que proporciona una representación muy rica de la situación, sobre todo cuando se trata de modelos conceptuales basados en información previa. En suma, la representación situacional de un texto es la que implica el nivel más alto de comprensión y de memoria alcanzado en el procesamiento de dicho texto. (Rodrigo y Correa, 2001)

Ciertamente, es desde el campo de la psicolingüística donde se han desarrollado mayormente las representaciones proposicionales, los modelos mentales, analogías estructurales de situaciones del mundo real o imaginario construidas por el individuo al abordar una situación o un problema; y las imágenes mentales, perspectivas particulares de un determinado modelo mental (Johnson-Laird, 1985; en Pérez, 2001).

Johnson-Laird plantea que ante la imposibilidad de aprehender el mundo directamente, la mente construye representaciones internas que actúan como intermediarias entre el individuo y su mundo, posibilitando su comprensión y su actuación en él. Según él, el razonamiento se lleva a cabo con modelos mentales, la mente humana opera con modelos mentales como piezas cognitivas que se combinan de diversas maneras y que "re-presentan" los objetos y/o las situaciones, captando sus elementos y atributos más característicos. Pero esos modelos mentales se construyen y en ellos se pueden utilizar otras representaciones: proposiciones e imágenes. Con el constructo "modelo mental" Johnson-Laird postula una representación integradora.

El autor nos está diciendo que la persona usa representaciones internas que pueden ser proposiciones, modelos mentales e imágenes. "Las representaciones proposicionales son cadenas de símbolos que corresponden al lenguaje natural. Los modelos mentales son análogos estructurales del mundo y las imágenes son modelos vistos desde un determinado punto de vista". (Johnson-Laird, 1983, pág. 165). Los modelos mentales y las imágenes constituyen lenguajes de alto nivel, ya que son analógicas, mientras que las proposiciones no, por ser representaciones discretas, abstractas, rígidas, adquiriendo sus condiciones de verdad a la luz de un modelo mental; las proposiciones como tales son representaciones no analógicas. (Rodríguez, 2004)

Para Johnson-Laird, el punto central del razonamiento y de la comprensión de cualquier fenómeno, evento, situación o proceso del mundo está en la existencia de un modelo de trabajo en la mente de quien razona y comprende. Pensar, entonces, implica la construcción de un modelo mental "intermediario entre el mundo y el individuo, interno, autónomo, coherente y funcional" (Rodríguez y Moreira, 1999; en Pérez, 2001). De lo anterior se deduce lógicamente la importancia de incluir las tipologías de pensamiento en el proceso de construcción de los modelos mentales, lo cual justifica la crítica realizada al pensamiento operatorio formal propugnado por Piaget.

Estos modelos permiten a los individuos hacer inferencias y predicciones, entender los fenómenos, decidir las acciones a tomar y controlar su ejecución. A diferencia de las representaciones duraderas como los esquemas, los modelos mentales son constructos psicológicos que se concretan con los datos que en un momento preciso percibe el individuo; además, el contenido informativo del modelo mental depende de la intención del sujeto acerca del objeto, evento o situación a la que se enfrenta (Johnson-Laird, 1990; en Pérez, 2001).

"Un modelo mental es una representación de un estado de cosas (state of affairs) del mundo exterior. Se trata de una forma de representación de los conocimientos reconocida por numerosos investigadores en ciencias cognitivas por ser la manera natural por la cual la mente humana construye la realidad, concibe sus alternativas y verifica hipótesis cuando entra en un proceso de simulación mental. [...] El término de modelos mentales se utiliza para referir a conjuntos de

conocimientos o a un saber que es homomorfo (o incluso isomorfo) con cierto sistema del mundo externo, dichos conocimientos pudiendo ser representados por un conjunto de proposiciones, un conjunto de imágenes o, incluso, un conjunto de neuronas." (Johnson-Laird, p.1 y 5; en Pérez, 2001)

Tres ideas claves se asocian a los modelos mentales:

"1. Los modelos mentales son muy complejos; tienen muchas veces una estructura modular o jerárquica, de tal manera que el operador humano puede considerar la estructura global del sistema y luego descomponerla en subsistemas separados. [...]

2. Los modelos son dinámicos: su estructura y sus propiedades evolucionan con el tiempo. [...]

3. Los modelos explicitan las relaciones causales entre los diferentes componentes del sistema." (Johnson-Laird, p.4; en Pérez, 2001)

"Los modelos mentales desarrollados por Holland y cols. (1986) están formados por conjuntos de reglas relacionadas y activadas simultáneamente. Esas reglas consisten en producciones o pares condición-acción similares a las empleadas por Anderson. Esas reglas son los ladrillos con los que se construyen los conocimientos del sistema. " (Pozo, p.149; en Pérez, 2001)

Existen diferentes tipos de reglas, agrupadas en dos grandes categorías (Pozo, pp.150-153; en Pérez, 2001):

1. Reglas empíricas, que representan el conocimiento sobre el mundo:

- reglas sincrónicas representan la información descriptiva típica de la memoria semántica; pueden ser
 - reglas categóricas, que informan sobre relaciones jerárquicas entre categorías y son la base de los juicios de identificación de conceptos
 - reglas asociativas, que relacionan conceptos no vinculados jerárquicamente sino por su concurrencia
 - reglas diacrónicas, que informan sobre los cambios que pueden esperarse en el entorno si se satisfacen sus condiciones; pueden ser
 - reglas predictivas, cuando proporcionan una expectativa
 - reglas efectivas, cuando causan una acción por parte del sistema

2. Reglas inferenciales, cuya misión es producir mejores reglas empíricas y permitir el aprendizaje; se basan en dos mecanismos: generalización y especialización.

Las reglas son activadas cuando aparece en la memoria de trabajo una información que satisface sus condiciones. Esta información puede proceder de un input perceptivo, de otras reglas o de los conocimientos almacenados por el propio sistema. Las acciones desencadenadas por las reglas pueden dirigirse tanto hacia el exterior como hacia el interior del sistema. En este último caso, se modificará el sistema de conocimientos y se producirá aprendizaje, mediante refinamiento de reglas existentes o generación de nuevas reglas. Pero cuando una información llega a la memoria de trabajo, diversas reglas pueden ser relacionadas con la misma. Un proceso selectivo deberá ocurrir para determinar cuales corresponde aplicar:

"En esa competición triunfarán aquellas reglas que «(a) proporcionen una descripción de la situación actual (emparejamiento), (b) tengan una historia de utilidad en el pasado para el sistema (fuerza), (c) produzcan la descripción más completa (especificidad) y (d) tengan la mayor compatibilidad con otra información activa en ese momento (apoyo)»" (Holland, 1986, p.49, citado por Pozo, p.151; en Pérez, 2001)

La teoría de los modelos mentales se aleja de las teorías según las cuales la comprensión consiste en recuperar la forma lógica de los enunciados y a utilizar postulados relativos al sentido o a aplicar reglas de producción que lleven a hacer inferencias acerca de los contenidos de los enunciados. También se aleja de las teorías que utilizan redes semánticas como forma de representación.

En realidad, según Johnson-Laird: "Cuando la gente comprende un discurso, construyen un modelo esquemático de la situación descrita en el discurso. Tal representación se aleja de la estructura sintáctica de las oraciones, tanto en un lenguaje natural como mental." (Johnson-Laird, p.5; en Pérez, 2001)

El núcleo de la representación es un elemento "testimonial" (llamado "token") para cada entidad o individuo al cual se hace referencia, y no de representaciones de los sintagmas nominales. "Las experiencias han mostrado que los sujetos [...] sólo recuerdan habitualmente el «espíritu» (gist) de la oración. Algunos teóricos

supusieron que éste consistía en una representación de la significación (meaning) de las oraciones, pero esta posición era de hecho errónea. Cuando dos expresiones, cuyas significaciones difieren, se refieren a un mismo individuo, por ejemplo "The man with the Martini / The man sitting by the window" los sujetos tienen tendencia a confundirlas. Según Graham (1987), este resultado pone en jaque las teorías como las redes semánticas, que proponen que las representaciones a largo plazo de un texto codifican el significado de las oraciones; los sujetos construyen un modelo de la situación descrita y no una representación del significado de las oraciones." (Johnson-Laird, p.8; en Pérez, 2001)

Las propiedades de las entidades referenciadas son representadas por propiedades de los tokens y las relaciones entre entidades son representadas por relaciones entre tokens. Así, en torno a los tokens el sujeto construye un modelo que depende no sólo de lo percibido en el momento sino en gran parte de sus conocimientos previos (Johnson-Laird, p.7). Este modelo no depende de ninguna representación lingüística, sino de "análogos mentales" de partes del mundo o de un universo ficticio, análogos que sí son necesarios para el procesamiento del lenguaje.

Sin embargo la comunicación lingüística es una fuente de desarrollo de los modelos mentales: "Cada nueva oración (o proposición) agrega informaciones al modelo. Para aprehender la compatibilidad de las informaciones y del modelo, puede ser necesario hacer uso simultáneamente de conocimientos generales y de conocimientos específicos no explícitos en el texto." (Garnam y Oakhill, p.33; en Pérez, 2001)

Así, a medida que se percibe un discurso, se activan modelos memorizados y se complementan en forma incremental, cada nuevo paso definiendo el contexto interpretativo de la siguiente parte del discurso. Pero, además, el contexto externo mismo en el cual ocurre el discurso contiene informaciones que son igualmente procesadas y confluyen en la estructuración del modelo mental en vía de desarrollo.

Es una virtud complementaria de la teoría de los modelos mentales el estudiar detenidamente la relación entre la percepción del mundo y el uso del lenguaje,

mostrando que los modelos constituyen el puente entre el lenguaje y el mundo, permitiendo al sujeto referirse al mundo mediante el lenguaje. (Pérez, 2001)

Esta teoría, desde el punto de vista representacional, resulta muy potente y flexible. (Pérez, 2001) Sin embargo, también adolece de limitaciones en relación con el tema del aprendizaje y al tema de la significación, consecuencias de su enfoque típicamente asociacionista: "Si las metas pragmáticas están definidas por las reglas actualmente activas en el sistema, habría que preguntar ¿quién activa las reglas? ¿para qué se activan? ¿y qué reglas tiene el sistema disponibles para ser activadas? [...] La actividad pragmática del sistema computacional se reduce a una mera respuesta automática a las demandas ambientales. Las reglas activadas son una respuesta a los estímulos presentados. Y la activación de una regla depende probabilísticamente de su historia anterior de éxitos y fracasos. El problema sigue siendo el origen de esa regla. [...] Un sistema de computación puede simular que tiene conocimiento pero no puede simular que lo adquiere, porque para adquirir conocimiento por procesos constructivos internos, no mediante inserción de reglas, es necesario tener realmente conocimiento [es decir, manejar significados]." (Pozo, pp.157-158; en Pérez, 2001)

Realizando un balance crítico de las teorías consideradas hasta este momento, los esquemas y modelos mentales, compartimos la apreciación de Rodrigo y Correa (2001) en cuanto a que ambos constructos resultan insuficientes para comprender la construcción del conocimiento. "Si sólo tuviéramos esquemas, el procesamiento de la realidad sería un continuo *déjà vu*, pues según el principio constructivista, sólo se aprende, comprende y memoriza, aquello que ya se conoce. A su vez, si sólo tuviéramos modelos mentales, nuestro conocimiento del mundo sería un continuo *jamais vu*, esto es, una sucesión de construcciones episódicas sin un hilo conductor que las relacionara. Es por ello que se hace necesario postular una teoría representacional que admita la existencia de ambos tipos de representaciones. Es más, dicha teoría debe concebir el modelo mental como un espacio operativo donde se integren los trazos esquemáticos (cuando los haya) con los datos episódicos provenientes de la situación o la tarea." (Rodrigo y Correa, 2001, pág. 126)

3. 3. Las teorías implícitas.

Con el objetivo de tener una visión holística del proceso de construcción representacional se opta por una postura que se considera integradora, que reúne en sí tanto los aportes de la teoría de los esquemas y los modelos mentales, como las perspectivas de la psicología cognitiva y social. La primera se sesga dando todo el peso explicativo a la construcción individual de las representaciones olvidando el contexto en el que éste se desarrolla, de otro lado la perspectiva social sólo reconoce el anclaje social, insistiendo en la normativización social del conocimiento, externalizando los agentes y medios de elaboración.

Esta postura ha sido desarrollada por Rodrigo Rodríguez y Marrero (1993), en ella se parte del supuesto de que las representaciones son construcciones tanto individuales como sociales, pues el ser humano no construye su representación en solitario, ni sobre la base de experiencias idiosincráticas, sino a partir de las relaciones con los miembros de su cultura, es decir, las representaciones están fuertemente orientadas por las actividades (prácticas culturales) que el individuo realiza en su grupo y que suele tener lugar en un contexto de relación y de comunicación interpersonal (formatos), que trascienden la dinámica interna de la construcción individual. En este sentido las actividades que se llevan a cabo en estos contextos suelen estar socioculturalmente definidas.

Algunos autores, siguiendo esta línea, suponen que la estructura previa está organizada de forma consistente dentro de teorías implícitas o personales que presentan características bien diferenciadas de las correspondientes a las teorías científicas; si bien algunos caracterizan a estas teorías implícitas aludiendo básicamente a las diferencias en el grado de exactitud y de accesibilidad subjetiva (Carey, 1985a; De Vega, 1983; Rodrigo, 1985; en Martínez Fernández, 2004), otros prefieren hablar de concepciones o ideas alternativas fragmentarias con escasa conexión entre sí (Disessa, 1993).

Rodrigo (1993) pretende trazar un cuadro de las características esenciales de la construcción del conocimiento lego desde una perspectiva ecológica, esto es, teniendo en cuenta cómo estas se construyen en el medio natural, poniendo entre

paréntesis las prescripciones de los modelos teóricos, con lo cual asume la primera de las perspectivas antes reseñadas.

Uno de los rasgos principales de este proceso sería el carácter episódico-semántico de las representaciones legas, lo cual remite a los conceptos de memoria episódica y semántica de Tulving (1972, en Rodrigo, 1993). En la primera se almacenan y recuperan sucesos organizados en pautas esenciales y temporales que suelen ser autobiográficos. En la memoria semántica se almacenan, en cambio, y recuperan, conocimientos organizados sobre el significado de las palabras, las reglas gramaticales, reglas de resolución de problemas y conocimientos generales sobre el mundo físico y social.

Uno de los aspectos claves de esta construcción es que el conocimiento se construye mediante procesos de aprendizaje predominantemente espontáneo, con lo cual se enfatiza que no se aprenden mediante la llamada escolarización formal. Por el contrario, el conocimiento lego se construye mediante actividades o prácticas culturales (Wertsch, 1981; Scribner y Cole, 1981; en Rodrigo, 1993) que se llevan a cabo en formato de interacción social. Las prácticas se caracterizan por: a) estar definidas socioculturalmente; b) suponer acciones dirigidas a metas y c) aplicar sistemas de conocimiento y una determinada tecnología transmitidos socialmente. Ejemplos de estas prácticas culturales serían, por ejemplo, un determinado trabajo o profesión. (Rodrigo, 1993)

Desde esta perspectiva, se consideran las representaciones legas como episódicas, basadas principalmente en experiencias, sin embargo, cuando estas se acumulan en relación con un mismo tema, podrían tener lugar elaboraciones más abstractas, cuasi semánticas.

Un modelo representacional sobre las teorías intuitivas debería considerarlas como representaciones organizadas de conocimiento y no como un conjunto de ideas aisladas. Los autores del constructo de las teorías implícitas toman partido igualmente por el carácter convencional, al menos dentro de grupos sociales. Se supone que en este marco las personas tendrán experiencias similares, ya que estas se adquieren en episodios de contacto con las prácticas y los formatos de interacción propiciados por el grupo. A partir de este campo experiencial, que es personal pero generado en el medio en el medio sociocultural, las personas

inducen su conocimiento. El contenido de las teorías está socialmente normativizado y de ahí el carácter convencional de su representación. (Rodrigo, 1993)

Si aceptamos la intuición de que las teorías implícitas tienen una organización compleja y abstracta, la noción de esquema podría adaptarse muy bien a nuestros propósitos, sin embargo, las críticas de que ha sido objeto esta última teoría, así como la flexibilidad y el origen de las primeras en el aprendizaje no formal, descartan esta idea. Es más probable que las teorías implícitas se constituyan como un conjunto de experiencias en torno a un dominio, en lugar de constituirse como abstracciones elaboradas. Afirma Rodrigo (1993) que lo importante es entender que las teorías implícitas son el producto de una demanda concreta de síntesis informativa y que, por tanto, se activan a la medida de dicha demanda. En este sentido, pueden darse instanciaciones parciales de una misma teoría dependiendo de la naturaleza de la demanda.

Concluye Rodrigo (1993) que las personas construyen sus teorías sobre la realidad a partir de multitud de experiencias personales obtenidas en los episodios de contacto con prácticas y formatos de interacción social. La construcción de teorías como fruto de procesos de aprendizaje espontáneo, favorece la hipótesis de que están basadas en trazos de memoria de experiencias específicas, más que en abstracciones memorizadas. Una teoría es una estructura de conocimiento dinámica que se abstrae de la superposición de trazos específicos de memoria, a partir de un indicio de recuperación. El producto cognitivo, o teoría resultante, que puede parecer complejo y abstracto, no debe confundirse con la entidad representacional almacenada en la memoria. Lo que se almacena en la memoria son conjuntos de experiencia de dominio. La teoría no es una recuperación mecánica de una estructura preexistente en la memoria, sino que es una síntesis ocasional obtenida a partir del conjunto de experiencias de dominio para acomodarse a las demandas de la tarea o situación.

Los formatos se definen como las pautas de interacción convencionales y repetitivas en las que los actores se intercambian roles, se atribuyen intenciones e interpretan sus palabras y conductas. Las experiencias se refieren a episodios

personales de contacto con una pauta socio-cultural, definida por una práctica y un formato de interacción social. Las experiencias pueden ser:

- Experiencias directas de conocimiento del objeto, o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria.
- Experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de otros.
- Experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por medio de lecturas, asistencia a cursos, conversaciones, entre otros.

Este conjunto de experiencias está regulado por la pertenencia a un grupo, lo que conlleva la exposición a ciertos sucesos, la adquisición de ciertas destrezas y la realización de ciertas prácticas culturales.

En este sentido las representaciones no se transmiten, sino que son construcciones cognitivas que se llevan a cabo al interior de un grupo social, vale decir, el individuo construye su conocimiento en entornos sociales y durante la realización de prácticas culturales. En estas prácticas no se recibe un conocimiento ya elaborado por el grupo, lo que hace el individuo es elaborar el conocimiento por sí mismo, a partir de patrones de experiencias obtenidas en su entorno psicosocial. La síntesis individual del conocimiento se ve propiciada por las prácticas y la red de relaciones interpersonales que constituyen la manifestación de la cultura. Es así como se asume que el individuo es un constructor activo del conocimiento, pero que requiere un marco experiencial e interpersonal.

Las pautas práctica-formato son recurrentes, proporcionando al individuo un ambiente de regularidad, donde las experiencias son reiterativas, generando de esta manera un cambio experiencial que es personal pero que está propiciado por la estructuración del ambiente en pautas socioculturales recurrentes. Es así como la construcción de la representación se beneficia de la recurrencia en patrones de actividades e interacción social que el medio socio-cultural le brinda.

Una de las herramientas mediante la cual el medio socio-cultural promueve la construcción de representaciones es el lenguaje, inicialmente como un instrumento de apoyo de los procesos intersubjetivos, de modo que posibilita la comunicación lingüística del niño con el entorno. Con la ayuda del adulto el lenguaje se convierte en un instrumento muy útil para fomentar los procesos

intrasubjetivos; de otro lado, también sirve para regular la conducta del niño mediante el uso de estrategias de autorregulación y planificación. Además contribuye a ordenar la realidad de un modo más complejo, estructurando la información del medio con el objeto de facilitar su comprensión.

Sin embargo el lenguaje no es la única herramienta, las experiencias directas están en la base de la construcción de las representaciones, sean estas compartidas o no con los otros o bien las experiencias obtenidas mediante la observación del comportamiento de los demás.

Mediante estas experiencias el individuo recoge y organiza la información pues es él quien en últimas tiene que hacer frente a las demandas de su entorno, tiene que pensar, decidir y actuar con relación a éstas, para ello necesita contar con interpretaciones sobre los fenómenos y tener argumentos sobre el mundo para poder alimentar sus procesos cognitivos, pero además sin una construcción personal del conocimiento, el individuo sólo tendría recursos para desenvolverse en situaciones prototípicas, lo cual llevaría a una rigidez en sus actuaciones.

Por tanto, el individuo elabora representaciones de la realidad que le rodea, estructurando su propia síntesis de representaciones ajustadas a las demandas situacionales y a las metas personales, en un contexto de prácticas definidas por la cultura. (Arbeláez Gómez, 2002)

Cuando las personas, siguiendo una demanda pragmática, interpretan algún suceso, producen inferencias más allá de la información recibida o planean su comportamiento, es que han elaborado una determinada síntesis de creencias. (Rodrigo, 1993) Las teorías implícitas, a semejanza de las representaciones sociales, guían e incitan a la acción. "Contienen, por tanto, cargas motivacionales y afectivas que desbordan el propósito de un procesador frío de información" (Rodrigo, 1994; en Jiménez y Correa, 2002).

En tanto que elaboraciones personales, las teorías implícitas *tienen su soporte en el propio sujeto, pero se basan en un sustrato de origen cultural*. Ambos elementos, cognición y cultura, se integran en un proceso denominado socioconstructivismo, mediante el que se generan las teorías implícitas que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito de conocimiento. Según este modelo, la cultura aporta los contenidos y las formas de adquisición de los

conocimientos, mediante la recurrencia de prácticas culturales y formatos de interacción. Los sucesivos episodios de contacto del sujeto con pautas práctica + formato, van conformando las experiencias del individuo. Cuando el sujeto aplica sus mecanismos cognitivos de inducción al conjunto de sus experiencias, genera las teorías implícitas. Este modelo, pues, intenta superar el dilema entre las perspectivas psicologicistas y sociologicista, esta última defendida por Freud y varias de las corrientes que se nutren del psicoanálisis. Es decir, el modelo integra “cognición y cultura” en el mismo marco de análisis. Las teorías implícitas en este modelo se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales. Los mismos autores también se refieren a ellas con el nombre de concepciones.

Uno de los elementos fundamentales del modelo de las Teorías Implícitas es la distinción entre dos niveles funcionales dentro de las teorías: la síntesis de conocimiento y la síntesis de creencias (Rodrigo, 1993). La síntesis de conocimiento o representacionales sobre un ámbito constituyen un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre ese ámbito. En ese nivel, las personas pueden conocer diferentes teorías sobre un mismo dominio. Las síntesis de creencias o atribucionales son versiones parciales de las teorías culturales sobre un cierto dominio, ya que este nivel se refiere a las teorías que las personas asumen como propias, que son o bien una combinación de las teorías que conocen a nivel representacional o bien una síntesis de estas. La construcción de estas síntesis de creencias tiene lugar en lo que se ha denominado escenarios socioculturales o contextos próximos al sujeto. Es decir, el modelo de génesis socioconstructivista de las teorías implícitas postula que los sujetos no construyen su conocimiento en relación con el sistema social en general, sino a través de su pertenencia a clases. La clase social, el nivel profesional, etc. constituyen estos escenarios socioculturales que determinan que de todas las teorías que se poseen a nivel representacional sólo algunas pasen a tener entidad atribucional.

Según Marrero (1992, en Jiménez y Correa, 2002) “No todo el contenido de la raíz histórica o cultural se representa, sino que se sintetiza una parte de él. Las teorías implícitas siempre tienen una menor complejidad que las teorías científicas o

culturales. La síntesis de una teoría (...) está fuertemente condicionada por las demandas de la tarea". El carácter implícito de estas teorías hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad que elimina toda sensación de provisionalidad en la visión del hombre de la calle sobre el mundo. "Son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera". (Rodrigo, 1994; en Jiménez y Correa, 2002)

Las teorías implícitas se conforman de tres niveles:

Un primer nivel superficial o de respuestas: conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas ad hoc frente a demandas contextuales específicas.

Teorías de dominio: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento.

Teorías implícitas: son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.

Las teorías implícitas son de naturaleza abstracta, estable y, en cierto grado, independientes del contexto. Están compuestas por conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Rodrigo, 1993). Son implícitas en tanto son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. En las síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones "internas" que nos sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo.

En el nivel de las creencias, las personas utilizan las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones. Surgen cuando la demanda tiene una orientación pragmática y expresan un punto de vista personal sobre el mundo. Son acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo.

Las síntesis de conocimientos son explícitas; en cambio, las síntesis de creencias permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia. Sin embargo, es característica de las teorías implícitas que las personas dan respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diferentes formas o en diferentes momentos o con metas diferentes. O sea, se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto. Además, las personas se representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos).

La apelación al contexto también permite afirmar que dicha variabilidad tiene sus límites, sobre todo en personas que pertenecen a un mismo grupo; en tanto las representaciones se construyen en escenarios socio-culturales y formatos de interacción social, las personas con experiencias similares elaboran visiones hasta cierto punto compartido y convencional. (Ramírez, 2005)

Aunque primitivas si se les compara con las teorías formales, las teorías implícitas sirven para dar regularidad a la experiencia y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando y Menges, 1991, en Gómez, 2003).

Una característica esencial, en la cual todos los autores coinciden, de las teorías implícitas es su estructuración a partir de dominios específicos. La noción de dominio, siguiendo a Reif y Larkin (1991; en Martínez Fernández, 2004), se define como “la colección de conocimiento declarativo y procedimental necesario para atender a metas particulares, lo que implica el uso de conceptos específicos, las relaciones entre ellos y los métodos empleados en el mismo” (p. 735). De este modo, un dominio específico utiliza concepciones que le son propias así como, las relaciones que se establecen entre ellas y los métodos empleados en su estudio.

En cuanto a la cuestión de cómo se organizan estas concepciones en la estructura mental del sujeto, Kuhn y Lao (1998; en Martínez Fernández, 2004) subrayan que hay poca atención a la forma en que las teorías son formadas y

revisadas, para ello, plantean la necesidad de un acercamiento de los teóricos cognitivos y de la psicología del desarrollo a las herramientas de investigación cualitativa, así como a un análisis del cambio de las creencias y las actitudes, que complemente los resultados obtenidos en el estudio de los procesos cognitivos 'fríos', en otras palabras, un acercamiento al cambio desde la perspectiva de la psicología social en conjunción con los estudios realizados bajo la influencia de la psicología cognitiva.

Una idea equivalente adelantaba Rodrigo (1985; en Martínez Fernández, 2004), al exponer que los avances entre la psicología social y la psicología cognitiva, deberían ser complementarios, enfatizando que "los factores motivacionales, afectivos y normativos, dependientes del contexto, inciden sobre el conocimiento social, de manera que éste no es el producto de un procesamiento neutro y formal" (p.146). Así, se considera que pueden obtenerse datos más claros acerca de los mecanismos del cambio desde la propia visión del sujeto, de modo que se puedan generar estrategias facilitadoras del cambio basadas en cómo el sujeto vive su proceso de adquisición y reestructuración de información en contextos y dominios específicos. Precisamente en esta línea de trabajo sobre los contextos, la visión del sujeto, sus creencias y actitudes, cobran importancia los estudios de la tradición fenomenográfica y de la psicología social para la tradición cognitiva y del desarrollo evolutivo.

En resumen, compartimos con Martínez Fernández (2004) esta breve caracterización sobre las teorías implícitas o conocimientos previos (según la perspectiva que se adopte) que el autor citado toma a su vez de Limón y Carretero (1996):

1. Los conocimientos previos son específicos de dominio y, por lo general, dependientes de la tarea utilizada para identificarlos o evaluarlos.
2. En general, forman parte del conocimiento implícito del sujeto.
3. Son construcciones personales.
4. Están guiados por la percepción, la experiencia y el conocimiento cotidiano del sujeto.

5. Existen diferentes niveles de especificidad y generalidad. Por ejemplo, existen conceptos centrales en cada dominio que determinan la construcción de otros más específicos.

6. Son resistentes al cambio, debido probablemente a su carácter de conocimiento cotidiano. Por lo tanto, en función del contexto, son perfectamente adecuados.

7. Su grado de coherencia y solidez es variable, pueden ser o bien representaciones difusas, poco coherentes; o modelos mentales explicativos (complejos, integrados y coherentes).

Aun cuando son construcciones personales y obviamente su contenido es idiosincrático, las teorías implícitas son compartidas por distintos sujetos independientemente de variables como la edad, sexo, procedencia y nivel de formación (Pozo y Carretero, 1987; Pozo, 1991; citados por Sánchez, 2001). Las teorías legas, como elaboración de significados personales, en virtud a su actualización en la cultura, adoptan una forma pública y comunitaria en vez de privada y autista (Bruner, 1990 en Sánchez, 2001)

3. 4. Investigaciones sobre teorías implícitas.

En el campo de las teorías implícitas se encuentran tradiciones investigativas que han desarrollado estudios fraccionarios, referidos a opiniones, creencias, actitudes y valores, basándose en una metodología de tipo cualitativo, que en algunos casos podrían resumirse como etnográficos: observación participante, estudio de casos y entrevistas (Clark y Yinger, 1980; Janesick, 1978; Young, 1981; en Correa y Camacho, 1993)

En cuanto a las teorías implícitas de dominio, el proceso de investigación tiene como finalidad determinar tanto las síntesis de conocimiento como las de creencias que elaboran las personas en el dominio específico de estudio, precedidas estas fases de una fase exploratoria. Correa y Camacho (1993) proponen la utilización de un entramado de técnicas que a continuación detallamos.

Las técnicas de investigación histórica estarían orientadas a captar las regularidades culturales sobre un determinado dominio. Este sería el recurso básico de obtención de datos en esta fase (Salmón, 1978; Topolsky, 1982; en Correa y Camacho, 1993). Las fuentes documentales pueden ser varias: textos literarios, documentación científica, revistas, periódicos e incluso el refranero popular. (Correa y Camacho, 1993).

El propósito de recopilar los modelos culturales o “estructura externa” sobre un cierto dominio es, fundamentalmente, el de dotarnos de unas guías u “organizadores previos” no aleatorios, mediante los cuales explorar posteriormente la “estructura interna”, es decir, la diversidad de concepciones que las personas conocen sobre ese dominio. La razón que justifica el análisis histórico como procedimiento para dotarnos de un a priori adecuado es que asumimos que las concepciones de las personas no son idiosincráticas, sino que revelan contenidos convencionales que se encuentran en los modelos culturales. Por tanto, el análisis histórico nos permite establecer un a priori externo objetivable, no arbitrario. Esto, no obstante, no supone asumir una isomorfía entre las teorías culturales y las concepciones de las personas. (Correa y Camacho, 1993).

La siguiente fase, una vez elicidadas las regularidades culturales, tiene como objetivo obtener una serie de enunciados verbales que expresen la variedad de ideas contenidas en cada teoría cultural. Se trata de elaborar el “conocimiento declarativo” o “dominio de enunciados” de las teorías, dónde no sólo importan los contenidos, sino la forma en que se expresan, por lo cual deben buscarse enunciados que recojan la espontaneidad del hombre de la calle en un lenguaje sencillo y comprensible. El procedimiento metodológico adoptado ha sido la discusión de grupos. (Correa y Camacho, 1993).

A partir de estos enunciados se construyen cuestionarios normativos que deben dar cuenta de la síntesis de conocimientos y de creencias, a estos se aplican análisis de tipicidad y polaridad, entre otras pruebas estadísticas.

Luego de establecida la estructura básica de las teorías implícitas sobre un cierto dominio, y ya dentro del estudio funcional de dichas teorías, se abre un nuevo campo de estudio: la influencia de las teorías implícitas en los procesos

cognitivos. Metodológicamente, cabría establecer dos tipos fundamentales de estudios: correlacionales y experimentales. (Correa y Camacho, 1993).

Además de los ejemplos de estudios sobre teorías implícitas que Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) plantean en su libro, otras investigaciones dan cuenta de las teorías implícitas sobre la habilidad en los deportes y la influencia que tienen en su conformación variables como la raza y el género. (Weidong, Harrison y Solmon, 2004), la relación entre la autovaloración académica y las teorías implícitas sobre la inteligencia (Ablard y Mills, 1996) y la descripción de las teorías implícitas sobre la creatividad. (Spiel y von Korff, 1998)

En todos los casos las investigaciones se desarrollaron a partir de análisis estadísticos derivados de respuestas a cuestionarios que se aplicaron a muestras significativas de sujetos. No se registran evidencias de las restantes fases, predominantemente cualitativas, que recomiendan Correa y Camacho (1993) como previas a la construcción de dichos instrumentos.

CAPÍTULO 4

APRENDIZAJE Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

4. 1. El aprendizaje desde la perspectiva del estudiante.
4. 2. Sistema de creencias.
4. 3. Investigaciones sobre creencias epistemológicas.
4. 4. Concepciones de aprendizaje.

4. 1. El aprendizaje desde la perspectiva del estudiante.

Iniciamos este breve recorrido sobre el aprendizaje con el reconocimiento de nuestro posicionamiento en la perspectiva constructivista, aunque debemos nuevamente aclarar que en este marco optamos por la vertiente radical. El constructivismo se sustenta en que “el que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos.” “Lo que alguien conoce es aterrizado sobre las experiencias físicas y sociales las cuales son comprendidas por su mente.” (Jonasson, 1991).

Siguiendo las aportaciones de autores como Bruner, Ausubel, Mayer, etc., que comparten una idea constructivista y cognitiva del aprendizaje, concebimos el aprendizaje escolar como un "proceso de construcción del conocimiento, cognitivo y complejo, sucesivo y recurrente, en el cual el alumno debe tomar diversas decisiones de cómo ejecutar dicho proceso de forma consciente (regularlo) para que se produzca una incorporación significativa del nuevo conocimiento a los esquemas de conocimientos ya existentes". (Martínez Vicente y de la Fuente Arias, 2004)

Para Biggs (1999), uno de los más conocidos autores que se inscriben en esta corriente, el aprendizaje “es, así, una forma de interactuar con el mundo. Como ya sabemos, nuestras concepciones de los fenómenos cambian y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información, en sí misma, no aporta tales cambios, pero sí lo hace la forma en que estructuramos esa información. De tal manera, la educación está referida al cambio conceptual, no a la adquisición de información” (Biggs, 1999)

Según Pintrich (2004), dos perspectivas generales han predominado en las últimas décadas en lo relativo al aprendizaje de los estudiantes. Una de ellas se caracteriza por estar centrada en los denominados “enfoques de aprendizaje”, de ahí su denominación de SAL, por sus siglas en inglés. Esta corriente se basa en modelos derivados de entrevistas cualitativas y, en menor grado, cuestionarios de

auto reporte y surge a partir de investigaciones desarrolladas por Saljo y varios colaboradores en Suecia.

En 1979 Saljo preguntaba a varios estudiantes universitarios qué entendían por aprendizaje. El análisis de las respuestas le permitió establecer cinco concepciones:

1. El aprendizaje como incremento de conocimiento. Aprender significa adquirir conocimientos o “saber mucho”
2. El aprendizaje como memorización, adquirir información que puede ser reproducida.
3. El aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden asimilados y utilizados en la práctica.
4. El aprendizaje como abstracción de significado, relación de elementos de la información entre sí y respecto al mundo real.
5. El aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad en diferentes vías y a través de esta relación dinámica, a la reinterpretación del propio conocimiento. (Cabanach, 2001; Smith, 1999)

La segunda perspectiva fue inicialmente denominada “procesamiento de la información” (IP) y resultó predominante entre los investigadores estadounidenses. A diferencia de la anterior, esta corriente se deriva, en forma deductiva, de constructos psicológicos y teorías de la psicología cognitiva y educacional, así mismo, utiliza predominantemente métodos cuantitativos de investigación. Recientemente una nueva perspectiva, el aprendizaje autorregulado, (*self-regulated learning, SRL*) ha reemplazado al enfoque de procesamiento de la información.

Durante las últimas dos décadas la teoría y la investigación sobre el aprendizaje autorregulado (SRL en inglés, en castellano, AAR) ha construido sus cimientos al amparo de la revolución cognitiva en Psicología. Concretamente, la teoría del aprendizaje autorregulado elabora la influyente unidad prueba-operación-prueba propuesta por Miller, Galanter y Pribram (1960; en Winne, 2004) de un modo que no sólo preserva, sino que acentúa la humanidad de los aprendices. Lo hace a través de un simple, pero profundo axioma: los aprendices son agentes. Agentes que eligen y toman decisiones sobre su comportamiento. Sus elecciones están

basadas, pero no determinadas por los ambientes en los que habitan. Quizás de modo más específico y significativo, puede decirse que los agentes y los entornos en los que se mueven interaccionan en el tiempo de tal modo que cada uno da forma al desarrollo del otro. Debido a que la teoría del aprendizaje autorregulado adopta una perspectiva del aprendizaje que es inherentemente dinámica y a la vez impredecible, si no aleatoria, presenta desafíos especiales a aquellos que pretenden comprender sus elementos, su estructura y el modo en el que el aprendizaje autorregulado da cuenta del comportamiento humano y el aprendizaje. (Winne, 2004)

Comparativamente la SRL ofrece una perspectiva mucho más amplia del aprendizaje de los estudiantes al contemplar, no solo el aspecto cognitivo, sino factores motivacionales, afectivos y contextuales. (Pintrich, 2004)

Esta variación de constructo obedece tanto a investigaciones empíricas como a críticas en el orden de la exclusión de aspectos emocionales de evidente influencia en el aprendizaje. En las últimas décadas, comenta una autora (Miras, 2001), los investigadores han indagado acerca de qué experimentan o sienten los alumnos cuando aprenden, obteniendo en primera instancia una pregunta recurrente: “¿quiere decir cuando *realmente* aprendo?” La dimensión más afectiva y emocional del aprendizaje ha ocupado un lugar secundario entre las prioridades de la investigación psicoeducativa de las últimas décadas, decantada claramente hacia la comprensión y el análisis de los aspectos cognitivos implicados en los procesos de aprendizaje y enseñanza, debido, en parte, al predominio del paradigma cognitivista. (Miras, 2001)

En los últimos quince años se han propuesto numerosas teorías y modelos que han intentado identificar los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje, y establecer las relaciones e interacciones entre ellos y con el rendimiento académico. Pustinen y Pulkkinen (2001; en Torrano Montalvo y González Torres, 2004) han llevado a cabo una revisión de los modelos vigentes actualmente en este campo, analizando sus principales similitudes y diferencias. Dentro de todos ellos, estos autores destacan el modelo de Pintrich (2000), como uno de los intentos de síntesis más importantes realizados sobre los diferentes

procesos y actividades que ayudan a acrecentar la autorregulación del aprendizaje.

Este propio autor (Pintrich, 2004) presenta los cuatro presupuestos básicos en los que se fundamenta la construcción teórica de la SRL. El primero de ellos está referido al aprendiz como activo constructor de su propio conocimiento, significados, objetivos y estrategias, definidos en función de la información disponible en el entorno “externo” e “interno”, sus propias mentes. Este presupuesto es compartido con la perspectiva general cognitiva, y constructivista, así como con la SAL.

El segundo presupuesto es que los aprendices pueden potencialmente monitorear, controlar y regular ciertos aspectos de su propia cognición, motivación, comportamiento y algunas características de su contexto o ambiente de aprendizaje. En términos generales, son escasos los modelos desde la perspectiva SAL en que se expliciten el control individual sobre este grupo de factores.

Algunos estudiantes construyen sus propias "herramientas" cognitivas, motivacionales y conductuales para conseguir un aprendizaje eficaz. Son capaces de autorregular su aprendizaje y poseen un alto grado de dirección y control sobre su propio proceso de aprendizaje. La autorregulación, pues, aparece como un componente clave de lo que es un aprendizaje eficaz o de lo que se ha caracterizado como un óptimo aprendizaje (Borkowski, Day, Saenz, Dietmeyer, Estrada y Groteluschen, 1992; De Corte, 1995; McCombs, 1988; en Cabanach, 2001).

Pintrich y De Groot (1990; en Cabanach, 2001) señalan cómo los tres componentes descritos del aprendizaje autorregulado se asocian con la utilización de diferentes estrategias de aprendizaje (estrategias metacognitivas, estrategias de manejo de recursos y estrategias cognitivas). Pero para que el alumno emplee estas estrategias es preciso que tenga una disposición para aprender. No sólo es preciso tener habilidad ("skill") para aprender, sino que hace falta también voluntad ("will") para ello. Algo que ya había sido puesto de manifiesto por Ausubel, quien señaló la necesidad de que el alumno tuviera una disposición o actitud favorable al aprendizaje para que pudiera realizarse un aprendizaje

significativo. Las capacidades del alumno pueden ser ineficaces si no van acompañadas de las disposiciones que hagan viable su ejercicio (Beltrán, 1995). La calidad del aprendizaje y de los procesos de pensamiento asociados a dicha actividad no puede ser descrita únicamente en términos puramente cognitivos; ha de tenerse en cuenta la disposición del aprendiz (Pintrich, Marx y Boyle, 1993; en Cabanach, 2001).

La tercera asunción es que el estudiante se establece ciertos criterios, objetivos y suposiciones estándares que les sirven de guía para determinar si el proceso de aprendizaje que realiza debe continuar de igual forma o, por el contrario, debe introducir variaciones al mismo. En contraste con esta idea, la mayoría de los modelos de la perspectiva SAL fijan una correspondencia directa (*one-to-one correspondence*) entre la motivación y las estrategias de aprendizaje, de forma tal que una motivación extrínseca se hace corresponder con estrategias superficiales de aprendizaje, al tiempo que la motivación intrínseca conecta con estrategias profundas. Esta perspectiva no reconoce que los estudiantes tienen la posibilidad de combinar, de manera flexible, diferentes objetivos y estrategias en diferentes formas y contextos. A modo de resumen, los modelos SRL asumen la posibilidad de múltiples objetivos a nivel individual y grupal en los estudiantes y la diversidad de conexiones entre dichos objetivos y las estrategias utilizadas.

En una investigación anterior (Dieste, 2004) arribamos a semejantes conclusiones. Ante las pruebas estadísticas que demostraban las fisuras en el constructo de enfoques de aprendizaje por la ausencia de correlación y aún las correlaciones positivas significativas entre ítems de las subescalas de motivación superficial y estrategia profunda. Nos preguntábamos “qué medimos realmente en los cuestionarios u otras técnicas para identificar enfoques de aprendizaje. ¿Son actividades y operaciones reales o bien constructos culturales, teorías formales que aparentemente se ajustan a lo observado?

Marton y sus colegas originalmente plantearon que los diferentes enfoques de aprendizaje eran fenómenos culturales socialmente construidos (Dahlgren, 1984; Marton, 1981; Saljo, 1984, 1987; citados por Richardson, 1994) Esto implica que algunos pueden ser comparables culturalmente y otros culturalmente específicos (Marton, 1976; citado por Richardson, 1994)

La aparente espontaneidad en el uso que una persona hace de estrategias de aprendizaje es, en realidad, el resultado de una interacción compleja que incluye el conocimiento que tiene de las estrategias, el conocimiento de las estrategias de coordinación de alto nivel y sus creencias motivacionales. (Narvaja, 1998). La teoría en uso al respecto relaciona de modo directo la motivación y estrategia profunda, sin embargo, consideramos que esto es solo posible en algunos contextos, si los estudiantes no conocen, sea académicamente o como parte del contexto cultural al que pertenecen, la existencia o el uso de tales estrategias, no puede esperarse que el solo hecho de estar motivado implique que encontrará una forma natural y eficiente de aprender.” (Dieste, 2004, pág. 100)

El cuarto supuesto de la SRL es que las actividades de autorregulación son mediadoras entre las características personales y contextuales y los verdaderos logros o exitosos desempeños de los estudiantes. Esto es, que no solo las características culturales, demográficas o personales de los individuos tienen una influencia directa en el aprendizaje; como tampoco la ejercen las características del contexto, tales como las condiciones ambientales del aula. Son las autorregulaciones individuales de la propia cognición, motivación y comportamiento las que median las relaciones que se establecen entre los individuos, el medio y los eventuales logros académicos. Esta asunción es igualmente sostenida por varios modelos de la SAL, entre ellos las más recientes aportaciones de Biggs. (Pintrich, 2004)

Las estrategias de autorregulación durante el estudio son un tipo de conocimiento esencialmente condicional que permite a los estudiantes optimizar el manejo del conocimiento actual, procedimental -cognitivo y motriz-, y actitudinal (Coll, Pozo, Sarabia y Valls, 1992; en Martínez Vicente y de la Fuente Arias, 2004) que se construye durante el aprendizaje. Este conocimiento metacognitivo o estratégico lleva consigo diversos conocimientos implícitos:

1. El conocimiento sobre la conciencia del proceso de aprendizaje, respecto a sí mismo (habilidades y limitaciones), la tarea (características y dificultades) y la estrategia en cuestión (ventajas de los diferentes procedimientos en la realización de una tarea).

2. El conocimiento sobre el control del proceso de aprendizaje, es decir, la planificación, la regulación de la ejecución, y la evaluación del mismo.

La SAL y la SRL manifiestan completa concordancia en los puntos o presupuestos primero y cuarto. Sin embargo, son excluyentes en los aspectos segundo y tercero, esto es, la asunción del papel del control / regulación y los objetivos, metas personales y aspiraciones en el aprendizaje. Estas diferencias se trasladan a la construcción de modelos conceptuales, la elaboración de constructos y la conducción de los estudios empíricos. (Pintrich, 2004)

Esbozado de forma general el modelo de aprendizaje que, en sentido general, asumimos en esta investigación, el SRL, nos detendremos únicamente en un par de consideraciones de relevancia y pertinencia en el orden de lo expuesto hasta aquí.

Desde la SRL la conceptualización de estrategias de aprendizaje se presenta teóricamente separada, y así es operacionalizada y medida en el MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) de Pintrich, mientras que en la SAL los enfoques de aprendizaje fusionan motivación y estrategias en estilos genéricos de aprendizaje. En esta perspectiva, debido al énfasis que pone en estos estilos generales y en las diferencias individuales, conceptualiza y mide empíricamente la motivación y la cognición de los estudiantes en el aprendizaje universitario en general, a pesar de que este supuesto no está recogido en todos los modelos SAL, el modelo 3P propuesto por Biggs (1993) es un ejemplo de ello. La mayoría de los modelos SRL sostienen, en cambio, que las estrategias cognitivas están bajo el control del individuo y que este puede emplear un número mayor de estas que las clásicas superficial y profunda que prescriben los modelos SAL. De mayor importancia es la consideración de que dichas estrategias son mejor medidas en los niveles de dominio específico, tales como cursos determinados, o en niveles microanalíticos en términos de tareas específicas. (Winne et. al., 2001; Winne and Perry, 2000; en Pintrich, 2004)

En investigaciones anteriores (Dieste, 2004) ya habíamos puesto de relieve los grados o niveles de significación que los estudiantes refieren sobre el aprendizaje, estos sentidos, de cierta forma similares a los que Marton y colaboradores definen como concepciones sobre el aprendizaje, en realidad parecen ser configuraciones

de tipo más dinámicas y variables, específicas y sujetas a las demandas de la tarea, más que concepciones generales o cosmovisiones que sostengan los estudiantes.

Una reciente propuesta apunta a conciliar ambas perspectivas. Según Lonka, Olkinoura y Makinen (2004), es posible encuadrar el aprendizaje de los estudiantes en un marco de referencia cultural y motivacional más general y amplio. A tales efectos proponen tres niveles de contexto a partir de analizar el rol de los factores motivacionales y culturales en los procesos de aprendizaje:

1. Orientación general hacia el estudio.
2. Dominio, curso u orientación específica hacia el estudio.
3. Orientación situacional (referida a la realización de tareas específicas)

Las autoras citados sostienen la utilidad de medir la orientación general de los estudiantes, la cual se basa en las estructuras de relevancia construidas por efecto de la cultura y las experiencias personales (Schutz, 1970; en Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004). El término general se refiere no solo a los aspectos cognitivos del aprendizaje de los estudiantes o a su motivación, sino igualmente al significado personal que le otorgan a sus estudios universitarios.

En términos de Pintrich (2000; en) plantea una taxonomía con cuatro posibles orientaciones a metas: aproximación al aprendizaje, evitación del aprendizaje, aproximación al resultado y evitación del resultado (Linnenbrink y Pintrich, 2000). Estas cuatro posibilidades resultan de combinar dos dimensiones: tipo de orientación a meta (orientación al proceso de aprendizaje versus orientación al resultado) y aproximación o evitación hacia ellas (Pintrich, 2002).

Esta clasificación amplía la tradicional de la teoría normativa que distinguía entre metas de aprendizaje y de resultado, y sólo planteaba el estudio de la aproximación y evitación dentro de la orientación a metas de resultado. Cada una de estas cuatro posibles orientaciones conlleva relaciones distintas con otros elementos del aprendizaje autorregulado (Linnenbrink y Pintrich, 2000; Pintrich, 2000).

De forma empírica, a partir de los resultados de la aplicación del cuestionario sobre orientaciones generales de estudio (*Inventory of General Study Orientations, IGSO*), Lonka, Olkinoura y Makinen (2004) establecen ocho escalas

de estructuras personales de relevancia relacionadas con el estudio: profunda, superficial/ansiosa, de logro, sistemática, profesional (work-life), práctica, orientación social y falta de interés. A estas estructuras o combinaciones de ellas según los múltiples objetivos de los estudiantes, se les considera orientaciones generales hacia el estudio.

En un nivel general, estas orientaciones constituyen los marcos de referencia interpretativos utilizados por los estudiantes y conectan especialmente con sus intereses personales. Dan cuenta, por tanto, de por qué ciertos estudiantes aprecian o se deciden por ciertos tipos de cursos.

El análisis de estas orientaciones generales abren la posibilidad de estudiar el papel mediador del entorno cultural sobre el aprendizaje. Un estudio de Makinen y Olkinoura (2000; en Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004) indica correlaciones significativas entre variables del entorno sociológico y las orientaciones hacia el estudio de los estudiantes. El nivel educacional de los padres, el “capital cultural” (según la teoría de Bourdieu) y las interacciones familiares durante la niñez y adolescencia estaban, al menos, indirectamente relacionadas con dichas orientaciones. Ello indica que estas orientaciones guardan relación con valores y preferencias culturales adoptadas, como fuera sugerido por Volet (2001, en Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004)

La mayoría de las investigaciones en educación superior, sin embargo, se dirigen al segundo nivel: el dominio específico, curso o asignatura, debido, probablemente a que en este nivel intermedio resultan verificables los efectos de los cambios introducidos en el diseño curricular y otras formas de planificación docente. Las autoras citadas (Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004) argumentan que para interpretar correctamente la motivación y los enfoques de aprendizaje en este nivel intermedio, se deben tomar en consideración una serie de factores de los tres niveles.

La orientación superficial-apática descrita por Entwistle y Tait (1990) o la ambivalente en la clasificación de Vermunt (1996) que dan cuenta de una cierta inhabilidad para sostener un nivel de esfuerzo adecuado, pueden considerarse como orientaciones metacognitivas a un macronivel, o nivel general. Estas y otras actitudes pasivas hacia el estudio pueden conectar con las llamadas estrategias

autolimitadoras (*self-handicapping*) (Eronen *et. al.*, 1998; en Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004) que incluyen actividades que distraen al estudiante de las tareas específicas de aprendizaje.

Las estrategias de logro pueden ser consideradas igualmente como orientaciones metacognitivas en un nivel general de orientación hacia el estudio. Algunas de ellas se describen como relacionadas con conductas, o hábitos, de estudio en un lapso considerable de tiempo, mientras otras estrategias de aprendizaje describen las diferencias individuales en situaciones de aprendizaje más específicas y contextuales.

Una aproximación similar encontramos en Pintrich (1994; 2000, 2003; en Montero Garcia-Celay y de Dios, 2004) quien clasifica varios elementos en lo que denomina componentes de los procesos de aprendizaje en contextos académicos:

- a) Motivacionales: la orientación a metas de logro, las expectativas de éxito y fracaso, las autopercepciones de competencia y habilidad (creencias de autoeficacia), creencias de control, el valor asignado a la tarea y las reacciones afectivas y emocionales.
- b) Cognitivos: las estrategias de autorregulación cognitiva, las estrategias aprendizaje, la metacognición, la activación de conocimiento previo, etc.
- c) Relativos al contexto de aprendizaje: las características de la tarea, el contexto en el que tiene lugar la actividad, la percepción del alumno de ambos aspectos, las metas que se proponen en el aula, la estructura de trabajo en la clase, los métodos de enseñanza, la conducta del profesor y el tipo de interacciones que se establece entre alumnos y entre profesores y alumnos.

Pintrich considera que existe una relación bidireccional entre estos tres tipos de componentes que, además se encuentran estrechamente unidos (García y Pintrich, 1994, Pintrich, 2000; en Montero Garcia-Celay y de Dios, 2004).

En resumen, entre los factores provenientes de los distintos niveles del contexto se establece una interacción dinámica. Un ejemplo de ello nos lo ofrece el siguiente comentario de Cabanach (2001) “Los alumnos que se implican cognitivamente en el aprendizaje, mediante el uso de estrategias cognitivas, suelen obtener mejores rendimientos académicos. Pero esta utilización de

estrategias cognitivas ha de asociarse al empleo de estrategias autorregulatorias. En efecto, la utilización de estrategias autorregulatorias (supervisión de la comprensión, establecimiento de metas y gestión del esfuerzo y la persistencia) es esencial para el rendimiento académico en distintos tipos de tareas. El estudiante debe comprender no sólo el qué de las estrategias cognitivas, sino también el cómo y el cuándo emplearlas adecuadamente.”

En la comprensión de la dinámica de estas relaciones entre niveles de contexto es central el concepto de estructuras personales de relevancia. Estas forman parte de las orientaciones generales hacia el estudio y son, en gran medida, adoptadas como parte del proceso de socialización en la forma de un aprendizaje cultural. Los representantes de la fenomenología social (Schutz, 1970; Schutz y Luckman, 1973; en Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004) argumentan que estas estructuras contienen elementos culturales tales como normas, actitudes y valores. Una vez que estos elementos han sido internalizados dentro del sistema de la personalidad, forman las bases de los intereses, preferencias y orientaciones motivacionales de los individuos (Volet, 2001)

Además de los valores culturales, la forma en que los estudiantes relacionan sus estudios futuros o actuales con su autoconcepto o una serie de creencias sobre sí mismos (como pueden serlo la percepción de autoeficacia) tiene un efecto considerable sobre sus orientaciones hacia el estudio.

Cabanach (2001) señala que, en efecto, parece aceptado que aprender requiere disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica, necesariamente, motivación (o, más concretamente, un conjunto de variables cognitivo-motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el autoconcepto), pero también qué concepción de aprendizaje mantiene el estudiante y cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje).

En su estudio, Volet (2001) exploró las interrelaciones entre aspectos socioculturales y otros específicos del contexto en referencia a la construcción de diferentes formas de motivación. Para elicitar la dinámica antes explicada, Volet (2001) se preguntaba: ¿Bajo qué condiciones las experiencias de dominio específico influyen sobre las creencias motivacionales de los estudiantes?

Similares reflexiones son presentadas en relación a la regulación de la motivación y los componentes afectivos del aprendizaje. Este proceso da cuenta de los intentos por regular las creencias motivacionales tales como la dirección o sentido de las aspiraciones (los propósitos en mente al realizar la tarea), la autoeficacia (los juicios sobre la competencia para realizar la tarea), la percepción de las dificultades de la tarea, las creencias sobre la importancia, utilidad y relevancia de la tarea y el interés personal puesto en ella (conectado con el contenido específico de dominio). Los modelos SRL afirman, en consecuencia, que las creencias y estrategias motivacionales son específicas de dominio. (Pintrich, 2004)

Una última cuestión, de naturaleza casi epistémica y metodológica, trataremos aquí sobre ambos modelos. Los modelos SAL que atienden exclusivamente a enfoques fenomenológicos que privilegian los estudios cualitativos basados en los reportes de los estudiantes, no pretenden, en general, vincular esos datos a ninguna de los sistemas psicológicos, por lo que responden a una perspectiva de enfoque postmoderno. Desde este posicionamiento, lo realmente importante es comprender las teorías personales de los estudiantes. En contraste, desde la SRL, se asume que los datos generados por los estudiantes, sean a partir de cuestionarios o entrevistas cualitativas, deben ser ubicados (*should map*) dentro de los modelos psicológicos de la motivación y el aprendizaje. El principal objetivo en esta perspectiva científica es construir y probar empíricamente estos modelos, tanto en el laboratorio como en el aula.

El propósito de los modelos SAL de describir los enfoques de aprendizaje presenta una ventaja comparativa en relación a los SRL en cuanto a su naturaleza relativamente simple y fácil de comprender por profesores noveles. En cambio, los modelos SRL proveen un gran número de constructos específicos que describen la motivación y cognición de los estudiantes en toda su complejidad. Esto, positivo a nivel teórico, presupone en la práctica que sus términos en ocasiones resultan extraños y de difícil uso para profesores con carencias de conocimientos previos sobre psicología o pedagogía. (Pintrich, 2004)

La perspectiva SRL privilegia, a partir de su enfoque científico, esto es, hipotético-deductivo, la investigación cuantitativa y el uso de cuestionarios del tipo del ya

referido MSLQ. Al respecto compartimos una posición contraria sostenida por otros investigadores (Richardson y King, 1991, citados por Richardson, 1994) quienes han concluido que el uso de cuestionarios para cuantificar el uso por los estudiantes de diferentes enfoques ha fracasado en presentar alguna evidencia consistente de diferencias, por ejemplo, en las respuestas de hombres y mujeres. Lo anterior parece aplicarse igualmente a las respuestas dadas incluso a los ítems por separado. (Richardson, 1993 en Richardson, 1994) En sentido general, varios investigadores (Perry, 1981, citado por Richardson, 1994) han expresado que los métodos cuantitativos no pueden suministrar una adecuada explicación de las estructuras cognitivas o los significados sociales de los estudiantes de nivel superior.

A estas consideraciones añadiremos otras relacionadas con los objetivos de nuestra investigación en el apartado correspondiente al apartado metodológico.

Una última cuestión que trataremos en este apartado es la referida a las características personales que se les atribuye a los estudiantes autorregulados. En una revisión teórica de (Torrano Montalvo y González Torres, 2004) se señalan las siguientes:

- 1) Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les van ayudar a atender a, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- 2) Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (metacognición).
- 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones positivas ante las tareas (p. ej. , gozo, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.
- 4) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un lugar adecuado para estudiar y la búsqueda de ayuda académica (help-seeking) de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades.

- 5) En la medida en la que el contexto lo permita, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (p. ej. , cómo será evaluado uno mismo, los requerimientos de las tareas, el diseño de los trabajos de clase, la organización de los grupos de trabajo).
- 6) Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

4. 2. Sistemas de creencias.

De acuerdo con los planteamientos de varios autores (Caravita y Halldén, 1994; Karmiloff-Smith, 1992; Pozo y Rodrigo, 2001; en Martínez Fernández, 2004) consideramos que existen múltiples representaciones y dicha pluralidad se produce en un doble sentido: a) representaciones 'intrasujeto', referidas a las diversas formas de pensar que exhibe un sujeto ante una misma tarea y b) representaciones 'intersujeto', asociadas a las representaciones que se hace el sujeto del pensamiento de los otros. Estos autores definen a esta doble dimensión como el fenómeno de la 'variabilidad cognitiva'. Desde nuestro punto de vista, esta variabilidad podría muy bien explicar las diversas representaciones que activan los sujetos en función del contexto. (Martínez Fernández, 2004)

Si los procesos escolares de aprendizaje y enseñanza necesariamente implican a la persona de forma global, entonces, del mismo modo que es importante considerar los distintos factores que definen la capacidad y los recursos cognitivos del alumno (habilidades, estrategias, conocimientos específicos), parece conveniente interrogarse también respecto a la diversidad de factores que determinan las restantes capacidades con las que el alumno se enfrenta a dicho proceso, en especial sus capacidades emocionales y de equilibrio personal (Miras, 2001)

Para nosotros, la perspectiva de segundo orden, fenomenológica, es aplicable igualmente al primer grupo de factores. Aún cuando el debate sobre la naturaleza de la habilidad aún continúa, recientes teorías apuntan a definirla como una

construcción individual y social, esto es, como una representación. (Dweek, 2002; en Weidong, Harrison y Solmon, 2004)

En el conjunto de estos factores, la autoimagen o autoconcepto, entendidos como las representaciones que las personas tienen de sí mismas, ocupan un lugar central. El autoconcepto postula la idea del yo como objeto de conocimiento en sí mismo y en la actualidad tiende a concebirse como una noción pluridimensional, que engloba representaciones sobre distintos aspectos de la persona (apariencia, habilidad física, capacidades y características psicológicas diversas, capacidades de relación interpersonal y social, características morales...) (Miras, 2001)

Particular interés desde un punto de vista psicoeducativo reviste el denominado autoconcepto académico (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; en Miras, 2001) Este concepto se refiere a la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional. (Miras, 2001) El sentimiento de competencia, definido como el conjunto de creencias que el alumno tiene respecto a sus propias habilidades para aprender en una situación concreta, se configura así como un nuevo factor determinante de la posibilidad de atribuir sentido al aprendizaje. La literatura anglosajona, utiliza la noción de autoeficacia para referirse a este conjunto de creencias. (Miras, 2001)

Numerosas investigaciones concluyen en que los estudiantes con un fuerte sentido de autoeficacia académica aventajan en varias características a aquellos que demuestran bajos niveles de autoeficacia. Los primeros parecen autorregularse más productivamente (Zimmerman, Bandura y Martínez Pons, 1992; Zimmerman y Martínez Pons, 1990; en Lodewyk y Winne, 2005), enfrentan con mayor entusiasmo y compromiso tareas retadoras (Bandura y Schunk, 1981; en Lodewyk y Winne, 2005), aplican un mayor esfuerzo (Schunk, 1983; en Lodewyk y Winne, 2005), persisten a pesar de los obstáculos, se establecen expectativas más altas, experimentan menos ansiedad, usan tácticas y estrategias más efectivas, etc. (Pintrich y DeGroot, 1990; en Lodewyk y Winne, 2005)

Hasta aquí el autoconcepto da cuenta de una dimensión cognitiva y racional de la representación que las personas elaboran respecto a sí mismas, sin embargo,

difícilmente percibiríamos nuestras características sin una fuerte implicación afectiva. De esta última se encarga la autoestima, entendida como la evaluación afectiva que llevamos a cabo de nuestro autoconcepto en sus diferentes componentes, es decir, cómo se valora y se siente la persona con relación a las características que se autoatribuye. A diferencia del carácter analítico y multidimensional del autoconcepto, la autoestima tiende a caracterizarse en términos globales y unidimensionales. (Miras, 2001)

La propia autora citada sostiene que junto al autoconcepto y la autoestima, la noción de los roles posibles completa el conjunto de elementos que configuran el sistema del yo. Sobre esta base analiza las estrechas relaciones existentes entre los patrones atribucionales y el sistema del yo. Estas atribuciones son creencias que las personas sostienen respecto al carácter interno / externo, controlable/incontrolable o estable / variable de las causas de sus éxitos y fracasos. Este proceso atribucional a menudo es inconsciente y tiende a relacionarse con el autoconcepto en el acto del aprendizaje, de manera que sea posible mantener un nivel de autoestima positivo. (Miras, 2001)

En este sentido, la mayoría de los autores coinciden en señalar como patrón atribucional más favorable frente al aprendizaje aquel en que el alumno atribuye tanto sus éxitos como sus fracasos a causas internas, variables y controlables, como el esfuerzo personal, la planificación y organización del trabajo, etc. (Miras, 2001)

La interrelación entre varios de los elementos aquí referidos es tan estrecha que en ocasiones resulta difícil su exacta delimitación. Según Montero Garcia-Celay y de Dios, (2004) las creencias de autoeficacia tienen un papel relevante en fases finales del proceso de ejecución de la tarea. Las reacciones emocionales suelen producirse cuando los aprendices han completado la actividad de aprendizaje, como consecuencia de las explicaciones que los aprendices generan para explicar su éxito o su fracaso (atribuciones causales).

Estas atribuciones pueden modificar la percepción de la autoeficacia y las expectativas de éxito, así como el valor otorgado a la tarea (Pintrich y Schunk, 2002; en Montero Garcia-Celay y de Dios, 2004). Parece claro, por tanto, que existe una significativa interacción entre los diferentes elementos motivacionales a

lo largo de todo el proceso de aprendizaje que se traduce en que algunos de ellos pueden modificar otros antes, durante y al final de la actividad. (Montero Garcia-Celay y de Dios, 2004)

Del mismo modo que los alumnos y el profesor tienen una representación de sí mismos, elaboran también una representación de las características de los otros, construyen una representación de sus capacidades, motivos e intenciones. En el modelo de interacciones propuesto por Jussim (1986, en Miras, 2001) se distinguen tres fases: la construcción de expectativas del profesor respecto al rendimiento académico de sus alumnos, la materialización de estas expectativas en prácticas educativas a través de las cuales el profesor proporciona mejores oportunidades a los alumnos que considera con posibilidades de alcanzar el éxito académico y, por último, las reacciones de los alumnos a estas expectativas y prácticas educativas. (Miras, 2001)

En resumen, las representaciones, expectativas y atribuciones con las que el alumno se enfrenta a un determinado proceso de aprendizaje tienen una incidencia en dicho proceso, en la construcción de los significados y la atribución de sentido a los contenidos escolares. (Coll, 1988; en Miras, 2001)

Uno de los factores que históricamente se ha relacionado con el aprendizaje ha sido la inteligencia. Desde la perspectiva de primer orden, la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por Gardner (1995) ha supuesto un aporte significativo. Este autor señala inicialmente siete tipos de inteligencia, a saber: inteligencia cinético-corporal, musical, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Gardner define la inteligencia como una capacidad, cuando hasta hace poco era considerada algo innato e inamovible; y así la convierte en una destreza que se puede desarrollar. (Cazau, 2004) En su exposición, Gardner (1995) aclara que su intención es transmitir algo de las operaciones medulares de cada inteligencia, sugerir cómo procede en los niveles más altos y apuntar algo de su organización neurológica.

Imprescindible resulta entonces dedicar unas líneas a la noción de inteligencia desde una perspectiva de segundo orden. De acuerdo con Dweck y colaboradores (Dweck y Elliott, 1983, en Ablard y Mills, 1996), los adolescentes tienden a optar por una de las dos teorías implícitas sobre la inteligencia, estas se

distinguen por las diferentes creencias que se sostienen respecto a la relativa estabilidad de la inteligencia y el papel que juega en ella el esfuerzo. Desde una perspectiva la inteligencia es variable, puede ser incrementada o desarrollada como resultado del esfuerzo. Para las personas que sostienen esta creencia, la inteligencia consiste en un repertorio dinámico y creciente de habilidades y conocimientos que se incrementan a partir del esfuerzo personal.

En la otra vertiente, la inteligencia sería una característica estable, medible a través de la actuación en los exámenes y los resultados académicos, en consecuencia, sería “fija” o innata. Esta concepción tiene importantes implicaciones respecto al esfuerzo, la motivación, que podrían desarrollar los estudiantes ante una tarea específica y su apertura o resistencia al cambio. (Ablard y Mills, 1996)

Según Martínez Fernández (2004), existen dos planteamientos claramente enfrentados con relación a cómo se estructuran los conocimientos previos, así como varias posturas intermedias, lo cual plantea un debate aún abierto. Por una parte, se definen como información coherente y homogénea, y por otro lado, existe un grupo de autores que les asignan un carácter heterogéneo y poco coherente. Un ejemplo ilustrativo de la primera de estas posiciones es el trabajo de Limón y Carretero (1996) quienes centrados en el punto de vista del sujeto, definen los conocimientos previos como ideas estables, consistentes y coherentes; de ahí su resistencia al cambio.

Para Vosniadou (1994), sin embargo, desde una postura intermedia es necesario hablar al tiempo de homogeneidad y heterogeneidad de los contenidos. De este modo, propone un nuevo planteamiento teórico que se aleje de la supuesta uniformidad de las ideas, tal como defiende la teoría piagetiana, y de la falta de coherencia derivada del estudio de las concepciones alternativas, como señala Disessa (1993).

Por otra parte, Hofer y Pintrich (1997), se refieren a los conocimientos previos, como miniteorías, creencias epistemológicas o teorías personales de carácter implícito. En este sentido, hablan de ‘teorías personales’ que se constituyen a partir de la visión o concepción de un individuo acerca de un constructo, proceso o fenómeno determinado.

Para comprender los procesos afectivos-emocionales, apunta Beláustegui (2005), es necesario señalar el concepto de referencia social que persiste en toda la vida adulta hasta incluso la senectud. La referencia social, circunscribe la actividad de los niños en la búsqueda del rostro de la madre para ser orientados, generando una teoría implícita de la emoción. Esta actividad presupone un equipamiento innato del significado ambiental en las emociones, en contraposición a los modelos freudianos, por ejemplo. Esta confluencia va a constituir las primeras *representaciones afectivo-emocionales*.

Ya en el dominio nuclear (Stern, 1977; en Beláustegui, 2005), se podría hablar de consciencia objetal, en donde los procesos afectivos-emocionales están aún indiferenciados y cuya resonancia en el si-mismo no posee aún un significado hasta la aparición del Sí-mismo subjetivo. La autoconciencia permitirá el surgimiento de los sentimientos e interactuará con los procesos cognitivos superiores en la razón desarrollada del adulto. La predisposición a la interacción social (Trevarthen, 1979; Stern, 1977; en Beláustegui, 2005) va a generar desde el interior del bebé los factores de actividad e interacción necesarios para el surgimiento de los modelos mentales múltiples. Estos son justamente los que van a posibilitar utilizar de modo integrado la información de las capacidades mentalistas del "Self" entre la percepción emocional y afectiva que desemboca en un desarrollo normal.

El propio autor citado hace referencia a un modelo teórico descrito por Wellman y Bartch (1988; en Beláustegui, 2005) que da cuenta del razonamiento creencia-deseo. En un trabajo posterior Henry H. Welleman (1990), escribe:

"Habitualmente intentamos predecir y explicar lo que las personas hacen aludiendo a sus deseos, conocimientos, anhelos, conceptos erróneos, temores, expectativas y dudas. Estos constructos pueden dividirse a grosso modo en dos grupos complementarios: creencias... y deseos. Según esta teoría del sentido común, el recurso a estos dos tipos de conceptos nucleares es necesario si pretendemos ofrecer una explicación de las acciones intencionales". (p. 114; en Beláustegui, 2005).

Para Lipman (1998; en Marciales Vivas, 2005) las creencias son aquellos pensamientos de los que estamos convencidos, a pesar de que no los

cuestionemos continuamente. El término creencia, apunta la autora ya citada (Marciales Vivas, 2005), resulta particularmente resbaladizo en la bibliografía psicológica. Numerosos autores han tratado de diferenciar el concepto especialmente del de “actitud”, afirmando que estas últimas son más afectivas y que las primeras son más cognitivas. Richardson (1996; en Marciales Vivas, 2005) ofrece una definición de creencias en el siguiente sentido: “Las creencias son comprensiones, pensamientos psicológicamente sostenidos, premisas o proposiciones sobre el mundo, que son pensados como ciertos”.

La estructura cognitiva estaría formada por el conjunto de conceptos, ideas, que un individuo posee en un determinado campo de conocimiento, así como su organización, por tanto no se refiere sólo a cantidad de información sino también a su grado de estabilidad. Estos conceptos no lo son solamente en un orden semántico, pueden ser imágenes, símbolos, proposiciones y a ello debemos añadirle, creencias. “Para Brown y Cooney (1982) las creencias son disposiciones a la acción que determinan el comportamiento. Sigel (1985) las ve como construcciones mentales de la experiencia que se condensan e integran en esquemas y conceptos. Harvey (1986) opina que son representaciones que hacen los individuos de la realidad que tiene suficiente validez, verdad, o credibilidad para orientar su pensamiento y comportamiento.” (López Fuentes, 2001)

Las creencias no se estructuran ni varían igual que el resto de los componentes cognitivos (Carmona Fernández, 2003), pero de hecho forman parte de esta estructura e incluso en ocasiones operan como filtros cognitivos que regulan lo que el individuo “desea” o no saber, de ahí su papel en el orden afectivo emocional y como organizador de la estructura cognitiva del sujeto.

Generalmente las creencias presentan cierta resistencia al cambio, a pesar de la instrucción científica y de la existencia de datos y situaciones en su contra (Pozo, Gómez Crespo, Limón y Sanz, 1991; en Sánchez, 2001). En este caso, el sujeto ignora los hechos que falsearían su teoría o los interpreta de acuerdo con sus ideas antecedentes, porque el individuo asume las nociones que posee como una especie de “mitos de absoluta verdad” (Rubba, 1979, Lederman, 1992; en Sánchez, 2001)

Dilts (1996:29-30; en Ontoria y otros, 2000) distingue varios tipos de creencias:

- Expectativa de objetivo: se refiere a la creencia de que el objetivo es posible alcanzarlo.
- Expectativa de autoeficacia: No sólo se cree que el objetivo es posible, sino también que se dispone de lo necesario para conseguirlo.
- Expectativa de respuesta: Se trata de lo que uno cree que sucederá, positivo o negativo, como consecuencia de las acciones realizadas en una determinada situación .

La creación de nuestros modelos mentales, a los que se integran nuestras creencias, proviene prioritariamente de la experiencia, de las costumbres sociales y culturales, de los modelos observados en la infancia, etc. Posteriormente, para el mantenimiento o replanteamiento de los mismos suele utilizarse alguno de los cuatro procesos siguientes:

1. Eliminación: Consiste en la filtración que se realiza de los hechos o estímulos recibidos por los sentidos, en función de los intereses, preocupaciones, etc. que impiden tener conciencia de aquellos y formar nuevas ideas. Otros autores (Carretero, 1996 en Domínguez García, 2003) hablan de este proceso como uno de los factores internos que apuntan a la estabilidad de las concepciones. Le llama tendencia a la confirmación de nuestras hipótesis, en el campo científico sería la “profecía autorrealizada”, y le define en forma similar como prestar atención solo a las evidencias compatibles, mientras que las contradictorias son consideradas excepciones que confirman la regla.

2. Generalización: Cuando una experiencia se convierte en representativa de un grupo de experiencias, el resultado obtenido se generaliza y se amplía a otras parecidas. Las palabras “nunca”, “todo el mundo”, “siempre”, “uno debería”, “nadie” son expresión de la generalización, que en algunas ocasiones se convierte en limitadora de la acción. En este punto, según los teóricos de la lingüística transformacional, el lenguaje deja de significar, en el sentido de ser signo de una experiencia, y esta fractura entre ambos niveles obstaculiza la comunicación interna e interpersonal.

3. Distorsión: Se trata de la deformación o falseamiento de las realidades o hechos percibidos. Se cambia el sentido de la experiencia, dando más importancia a una parte que a otra. Se reinterpreta la experiencia según nuestras

ideas preconcebidas o previas. Según Grinder y Bandler (2002): “Típicamente lo que la gente hace es distorsionar su experiencia de modo que sea congruente.”

4. Construcción: Es lo contrario de la eliminación: ver algo que no existe. Ante los resultados observados de unos hechos (por ejemplo, los aprobados y suspensos en la evaluación) se busca una explicación o causa. Pero estas causas o explicaciones, aunque puedan ser razonables, no son las verdaderas.

“A veces (Emerick, 1998:40; en Ontoria y otros, 2000) nuestros principales obstáculos para conseguir lo que queremos no proceden del mundo exterior, sino del mundo interior. Estos obstáculos toman formas de creencias, percepciones y actitudes mentales. Para obtener frutos, hace falta tener un marco de creencias, percepciones y disposiciones mentales que sirvan de apoyo”.

Tras estas breves consideraciones, tomamos partido junto a Martínez Fernández (2004), quien sostiene que las teorías personales se insertan en las llamadas teorías epistemológicas, pero a un nivel de mayor especificidad, es decir, en consonancia con Schommer (1990) y con el modelo teórico de Vosniadou (1994) sobre el proceso de cambio conceptual.

Según estos planteamientos, los sujetos poseen creencias generales sobre el conocimiento y su adquisición (creencias epistemológicas); luego, las teorías y/o concepciones sobre dominios específicos (teorías personales) se elaboran a partir del modelo epistemológico general; y probablemente estas teorías personales, de naturaleza implícita en el caso de los novatos, no se correspondan con las teorías científicas.

Esas teorías implícitas son el producto de una delicada interacción entre estrategias individuales de procesamiento de la información y procesos socioculturales, es decir, las teorías se elaboran bajo influencia de lo social y lo cultural. Entre sus propiedades, se destaca el carácter de ‘paquetes’ de conocimiento prototípico que integran ciertas regularidades y que ayudan a explicar, predecir y planificar la conducta. En tal sentido, creemos (Martínez Fernández, 2004) que esas teorías personales derivan de un marco epistemológico que siguiendo a Pozo (2001; 2003; en Martínez Fernández, 2004) está “encarnado” en la cultura.

Siguiendo con lo señalado, las concepciones previas en dominios específicos responderían a las características del dominio, y a su vez a las condiciones contextuales de su adquisición, elaboración y/o reestructuración.

De igual manera, las creencias epistemológicas generales acerca del origen del conocimiento estarían determinando en cierta medida las teorías personales de un nivel más específico (Schommer, 1990; Vosniadou, 1994; en Martínez Fernández, 2004).

En una definición ya clásica Hofer y Pintrich (1997) sostienen que las creencias epistemológicas son convicciones que los individuos tienen sobre el conocimiento y su adquisición, esto es, sobre la organización y las fuentes de conocimiento, su credibilidad (valor de verdad) y sobre los criterios para justificar afirmaciones, que constituyen la “epistemología personal”.

En línea con lo expuesto, consideramos que el contexto y la pericia (que preferimos llamar aquí autoeficacia) en un dominio específico pueden generar diferencias en cómo se aborda un determinado tipo de situaciones en contextos específicos. Creemos con Schommer (1990; en Martínez Fernández, 2004) y Vosniadou (1994; en Martínez Fernández, 2004), que esas diferentes percepciones que responden a dominios y contextos, aunque filtradas por las creencias epistemológicas, definen las teorías personales o conocimientos previos específicos y, de alguna manera, pueden estar influyendo en las estrategias de aprendizaje que el sujeto activa ante una determinada tarea o contexto. Es decir, las habilidades cognitivas que el sujeto activa ante un dominio estarían definidas por sus creencias generales acerca del conocimiento y la necesidad del cambio, así como por las características específicas de dicho dominio, sus metas, objetivos, estrategias, recursos y contexto de activación.

Reif y Larkin (1991) defienden una idea similar cuando exponen que el análisis que los sujetos realizan en diferentes dominios está filtrado por sus creencias generales acerca del conocimiento y por sus procesos cognitivos; sin embargo, estas creencias y procesos pueden variar según el dominio o contexto, de lo contrario el sujeto puede presentar dificultades para el cambio, cuando sea necesario. Así, hablan de metacognición para referirse a la acción metacognitiva del sujeto sobre un dominio (sus metas, objetivos y estrategias).

Igualmente, Schank (1980; en Martínez Fernández, 2004) señala que un modelo de adquisición del conocimiento en un dominio específico no puede plantearse independientemente de las metas y creencias del sujeto en otros ámbitos. Como vemos, se estaría defendiendo la existencia de concepciones previas que si bien pertenecen a dominios específicos, están a la vez conectadas a un nivel superior de creencias generales acerca del conocimiento.

4. 3. Investigaciones sobre creencias epistemológicas.

En una revisión crítica que Martínez Fernández (2004) adjetiva como excelente, Hofer y Pintrich (1997) determinan tres tipos de investigación acerca de las creencias epistemológicas, a saber: a) los estudios relacionados con las diferencias entre género y creencias, b) las investigaciones centradas en la influencia de las creencias epistemológicas en los procesos de pensamiento y razonamiento; y c) una línea más reciente centrada en el estudio de las creencias como un sistema más o menos independiente en lugar de un sistema coherentemente estructurado en el marco de los procesos cognitivos del sujeto.

En la última década, la investigación sobre la epistemología personal se ha desarrollado en dos principales direcciones: el desarrollo del pensamiento epistemológico, por un lado, y los efectos de las creencias sobre el conocimiento y su adquisición en diferentes aspectos del proceso de aprendizaje, por otro. La presente investigación se inscribe en esta segunda tradición. (Mason, 2004)

Los investigadores están de acuerdo en señalar la existencia de una transición evolutiva que conduce hacia una comprensión epistemológica madura. En términos de Kuhn (1999, 2000; Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000; Kuhn & Weinstock, 2002; en Mason, 2004), los individuos pasan de mantener una visión absolutista a una múltiple (multiplist) y de ahí a una visión evaluadora (evaluativist) del conocimiento y su adquisición.

De acuerdo con la perspectiva absolutista, el conocimiento es absoluto, cierto, no problemático, correcto o incorrecto y no necesita ser justificado, puesto que se origina a través de observaciones directas de la realidad o del juicio o afirmación emitido por una autoridad en el tema. Estas creencias caracterizan, aunque no

necesariamente se dan solamente en esta etapa, pueden aparecer también más adelante-, el pensamiento epistemológico en la infancia.

Desde la posición múltiple (multiplist) el conocimiento se concibe como ambiguo e idiosincrático, cada individuo tiene su punto de vista y su verdad. Estas creencias son típicas de la adolescencia. La perspectiva evaluadora integra y coordina la dimensión objetiva y subjetiva del conocimiento. Un individuo que sostiene un posicionamiento evaluador cree que dos personas pueden mantener puntos de vista diferentes y que ambos pueden ser “ciertos”, pero uno será “más cierto” que el otro: aquel que tenga más y mejor apoyo. Esta perspectiva más sofisticada se desarrolla en la edad adulta y conduce a una comprensión madura de la naturaleza y justificación del conocimiento que implica procesos activos de reflexión y pensamiento crítico. (Mason, 2004)

A la hora de considerar las creencias epistemológicas, Hofer y Pintrich (1997) proporcionan tres posibles explicaciones: a) como una estructura del desarrollo cognitivo, b) como un conjunto de creencias, actitudes o suposiciones que afectan los procesos cognitivos, y c) un proceso cognitivo en sí mismo.

Tal como se infiere de lo señalado anteriormente, asumimos, junto a Martínez Fernández (2004) que las creencias epistemológicas son un conjunto de suposiciones que pueden ser ciertas y que afectan a los procesos cognitivos, ya que serían el marco general que filtra o tamiza la acción mental del sujeto. En este sentido, aceptamos la idea de que las creencias epistemológicas surgen como una estructura más en el desarrollo cognitivo, no creemos que sean un proceso cognitivo en sí, sino que desde un marco epistemológico constituyen las creencias generales a un nivel superior e independiente de los procesos cognitivos. Por otra parte, puede que se trate de un elemento que potencie la acción de los procesos metacognitivos, es decir, de la activación del pensamiento sobre cómo y por qué pensamos, cómo creemos en algo y autorregulamos la acción. Si dichos procesos forman parte de las creencias epistemológicas, es probable que permitan la toma de conciencia acerca de cómo se conoce y se estructura la información percibida, y que ello incida en la adquisición, revisión y/o reestructuración de las concepciones o teorías específicas. Así, las creencias

epistemológicas ejercerían una influencia determinante sobre los procesos cognitivos del sujeto.

El propio Piaget, hacia el final de su vida, sostuvo una posición similar. En colaboración con García (1981; en Castorina, 2005) postuló que la formación de las ideas científicas estaba condicionada fuertemente por los “marcos epistémicos” o concepciones del mundo, limitando los tipos de problemas que son “visibles” y los que son “invisibles”. En términos del conocimiento infantil ello supone situar las actividades constructivas en los entramados de significación social preexistentes a los individuos y que vuelven digno o no de ser conocidos a determinados objetos. Estas ideas han intervenido escasamente en el diseño de las investigaciones empíricas y la última perspectiva adoptada (el marco epistémico) ha sido aún menos utilizada por los investigadores de los conocimientos sociales. (Castorina, 2005)

Una consideración resulta indispensable y casi obligada a partir de lo antes expuesto. En el orden de articular las creencias epistemológicas en el marco de los niveles de contexto que tratamos en apartados anteriores, consideramos que estas se encuadran en el primer nivel, la orientación general hacia el estudio. Es posible que en la red de creencias del individuo, conjetura Martínez Fernández (2004), las teorías sobre el aprendizaje, la enseñanza y la inteligencia, estén entrelazadas en el nivel de las creencias epistemológicas, en la línea de los trabajos de Hofer y Pintrich (1997).

Shoenfeld (1987; en Martínez Fernández, 2004), por su parte, propone el estudio de las creencias e intuiciones como un tercer componente de la metacognición. Reif y Larkin (1991) destacan que el cambio conceptual implica una transformación en las ideas generales sobre el conocimiento (creencias epistemológicas), los objetivos de la ciencia y los procesos del pensamiento que luego permiten definir acciones metacognitivas específicas, asociadas a un dominio. Por lo que el proceso de cambio conceptual puede estar precedido de una redefinición epistemológica y metacognitiva previa, acerca de la naturaleza de qué y cómo se conoce, así como una consecuente autorregulación en función de esas creencias generales.

Algunas investigaciones parecen apoyar la noción que defendemos en cuanto al nivel de análisis correspondiente a las creencias epistemológicas. En una de ellas, Kwok-wi Chan (2002) se propuso identificar la relación entre las creencias epistemológicas de los estudiantes y sus enfoques de aprendizaje.

Se utilizó una adaptación del cuestionario de 63 ítems de Schommer sobre creencias epistemológicas. A partir de él se identificaron cuatro dimensiones o subescalas válidas en el contexto cultural de Hong Kong: Habilidad innata o fija; Proceso: se aprende con esfuerzo; Autoridad: conocimiento experto y Conocimiento como certeza. El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario SPQ (Study Process Questionnaire) de Biggs, para establecer el enfoque de aprendizaje predominante en los estudiantes. Los resultados demostraron que las creencias epistemológicas estaban relacionadas con actividades metacognitivas tales como el enfoque de aprendizaje, las estrategias y el tipo de motivación involucrada. (Chan, 2002)

El cuestionario epistemológico ha sido desarrollado en un programa de investigación sobre creencias epistemológicas (Schommer, 1990, 1992, 1993; en Troncoso y Daniele, 2005) y ha sido usado para estudiar las creencias sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje.

Este instrumento fue elaborado por Schommer en 1990 y ha sido reproducido por la misma autora en estudios sobre alumnos universitarios, en estudiantes secundarios, así como por otros investigadores (Dunken, 1993; Jehng, 1999; en Troncoso y Daniele, 2005).

Consta de 63 oraciones que se agrupan en doce subconjuntos que apuntan a poner de manifiesto las ideas de las personas acerca de la enseñanza y el aprendizaje. El análisis de estos subconjuntos ha permitido generar cuatro categorías: La habilidad de aprender es innata, El conocimiento es simple y no ambiguo, El aprendizaje es rápido, El conocimiento es cierto. De modo que éstas se conforman de la siguiente manera:

La habilidad de aprender es innata, comprende los subconjuntos: La habilidad de aprender es innata, el aprendizaje ocurre con el primer esfuerzo, no se puede aprender a aprender y aprender no es sinónimo de trabajo duro.

El conocimiento es simple, comprende los subconjuntos: Se debe evitar la ambigüedad, se debe evitar integrar el material, el conocimiento es simple

Aprender es rápido, comprende los subconjuntos: El aprendizaje ocurre con el primer esfuerzo, el esfuerzo sostenido es una pérdida de tiempo, el aprendizaje es rápido, el aprendizaje no requiere tiempo ni concentración.

El conocimiento es cierto, comprende los subconjuntos: El conocimiento es cierto, el aprendizaje depende la autoridad, se debe evitar criticar a la autoridad. (Troncoso y Daniele, 2005)

Un estudio similar al realizado por Chan reveló la relación entre el enfoque de aprendizaje predominante y la percepción del contexto de aprendizaje, este se desarrolló correlacionando el propio SPQ con el cuestionario de Moore y Fitch sobre actitudes de los estudiantes hacia el ambiente o contexto de aprendizaje. (Liddle, 2001)

Vosniadou (1994), al explicar su modelo del cambio conceptual, plantea que las concepciones de los sujetos están inmersas en teorías-marco a un nivel mayor que el de las concepciones o teorías personales. En tal sentido, la base del análisis del cambio está en las diferencias entre los conceptos específicos y la teoría-marco (framework theory) que les contiene. Así, plantea que los conceptos específicos son un conjunto de presuposiciones o creencias interrelacionadas que describen las propiedades de un objeto o fenómeno y que forman parte de una estructura teórica (marco) que los incluye. La teoría-marco, se estructura como un sistema coherente de explicación, basado en experiencias cotidianas que han necesitado años para ser conformadas y que, por lo general, son de carácter implícito. De este modo, la teoría-marco comprende ciertas presuposiciones ontológicas y epistemológicas que definen y configuran varias teorías específicas en función del dominio.

El modelo del cambio conceptual de Vosniadou (1994) considera, pues, que las ideas previas son coherentes y consistentes en función de una teoría marco, por lo que difiere de los planteamientos de Disessa (1993) quien defiende que las creencias intuitivas del sujeto son un conocimiento en piezas no encadenadas, bastante dispersas y poco coherentes entre sí, según esto el cambio conceptual implica un incremento de la coherencia desde las creencias intuitivas dispersas a

las teorías científicas más coherentes e integradas. Vosniadou defiende que estas ideas intuitivas están atadas y contenidas por un conjunto de presuposiciones ontológicas y epistemológicas.

En este sentido, la diferencia entre expertos y novatos no está determinada por cómo se estructura el conocimiento previo -teorías coherentes o inconexas-, sino por diferencias entre las presuposiciones ontológicas y epistemológicas que sostienen a estas teorías intuitivas. Por otra parte, Vosniadou defiende que en el sujeto experto estas creencias pueden asumir un carácter hipotético y ser sometidas a prueba de experimentación y falsación, cosa que no ocurre con el sujeto novato.

Otra autora (Marciales Vivas, 2005) identifica tres modelos investigativos en la tradición de estudio de las creencias epistemológicas. El primero de ellos ha centrado su interés en cómo los individuos interpretan sus experiencias educativas; en este sentido se encuentran los trabajos de Baxter Magolda (1987), Belenky, Clinchy, Goldberger y Tarule (1986), y Perry (1970) (en Marciales Vivas, 2005)

Un segundo modelo de investigaciones ha hecho énfasis en cómo las suposiciones epistemológicas influyen los procesos de pensamiento y razonamiento, enfocándose fundamentalmente en el juicio reflexivo. Se encuentran en esta línea King y Kitchener (1994), Khun (1991), entre otros. (en Marciales Vivas, 2005)

Un tercer modelo, más reciente, se ha basado en entender las ideas epistemológicas como un sistema de creencias que podría ser más o menos independientes más que reflejar una estructura de desarrollo coherente. En esta línea se encuentran los trabajos de Schommer (1990, 1994; en Marciales Vivas, 2005) quien las define como convicciones personales o simplemente como opiniones no verificadas, o como estructuras cognitivas no razonadas. Destaca el investigador que las creencias no se encuentran organizadas en períodos de desarrollo y pueden variar, inclusive unas independientemente de las otras. Tales creencias pueden influenciar la comprensión de tareas académicas. Esta línea se ha interesado particularmente en el aprendizaje en contextos de aula de clase. (Marciales Vivas, 2005)

Esta última perspectiva, sostiene Cano (2005) se centra en el estudio de las relaciones entre las creencias epistemológicas y numerosos aspectos del aprendizaje. Apunta igualmente, como ventaja en el orden práctico investigativo, que esta línea ha desarrollado estudios de corte cuantitativo que resultan eficientes en términos de costos y tiempo empleado en la investigación.

La investigación desarrollado por el propio Cano (2005) sobre la relación entre las creencias epistemológicas y los enfoques de aprendizaje concluye en que las primeras ejercen una influencia significativa en el desempeño académico. Sostiene además que los enfoques de aprendizaje tienen una similar influencia en este desempeño y que, las creencias epistemológicas influyen también indirectamente sobre el desempeño a través de los efectos de dichas creencias en el enfoque de aprendizaje de los estudiantes.

Un estudio reciente (Braten y Stromso, 2004) determina la relación entre las creencias epistemológicas y las teorías implícitas sobre la inteligencia en la orientación específica hacia la tarea (*goal orientation*), que correspondería, en el marco de los niveles de contexto, al tercer nivel. El estudio concluye en que según las evidencias empíricas, las creencias epistemológicas juegan un papel más importante en la adopción de una determinada orientación hacia la tarea que las teorías implícitas sobre la inteligencia.

Se ha documentado empíricamente que las epistemologías personales influyen en la comprensión lectora (Schommer, 1990; en Mason, 2004), en la interpretación de temas controvertidos (Kardash & Scholes, 1996; Mason, 2000; Mason y Boscolo, 2003; Schommer, 1990; en Mason, 2004), en la metacompreensión (Ryan, 1984; Schommer, Crouse, & Rhodes, 1992; en Mason, 2004), en la solución de problemas mal definidos (Schraw, Dunkle, & Bendixen, 1995; en Mason, 2004), en la transferencia del aprendizaje (Jacobson & Spiro 1995; Mason, 2004), y en el cambio conceptual (Mason, 2003; Qian & Alvermann, 1995; Windschitl & Andre, 2003; Mason, 2004). En todos estos estudios, las creencias epistemológicas menos avanzadas, esto es, aquellas en las que el conocimiento es considerado como absoluto, simple, estable y transmitido por una autoridad, se asocian con un rendimiento menor. Por el contrario, las creencias más sofisticadas, es decir, aquellas en las que el

conocimiento es complejo, incierto, y derivado del razonamiento se asocian con un mejor rendimiento. (Mason, 2004)

Algunas cuestiones quedan aún pendientes de investigación en el campo de las creencias epistemológicas. En su varias veces referido artículo, Hofer y Pintrich (1997) advierten sobre la necesidad de investigar los mecanismos motivacionales y contextuales que facilitan o limitan el cambio de epistemología personal. Por ejemplo, en contextos académicos, las prácticas de enseñanza pueden transmitir una visión del conocimiento objetivista o constructivista. Además, las relaciones entre las creencias epistemológicas de los estudiantes, su orientación motivacional, sus expectativas de autoeficacia y sus habilidades de autorregulación ponen de manifiesto la relevancia de investigar y comprender el papel de los componentes afectivos de las epistemologías personales.

Sostenían igualmente (Hofer y Pintrich, 1997) la necesidad de explorar las diferencias debidas al dominio en el pensamiento epistemológico, dada la naturaleza poco concluyente de los resultados obtenidos hasta entonces sobre este punto. Podría decirse, como Paul Pintrich y Bárbara sostienen, que las creencias generales y específicas de dominio forman parte de una red de afirmaciones interconectadas sobre el conocimiento y sobre cómo se adquiere conocimiento. La presente investigación intenta una aproximación a ambas cuestiones.

4. 4. Concepciones de aprendizaje.

En nuestro criterio el pensamiento epistemológico específico de dominio se relaciona con un conocimiento de naturaleza representacional sobre el objeto de conocimiento. En consecuencia, adoptamos como marco de análisis el constructo concepciones, entendido como síntesis de conocimientos y creencias referidas a un dominio particular.

Como se aprecia, dicho constructo guarda notables semejanzas con el de las teorías implícitas, de hecho, recordemos que los propios autores de este último también se refieren a ellas con el nombre de concepciones.

La principal semejanza es que en ambos casos se integra cognición y cultura en un proceso denominado socioconstructivismo, mediante el que se generan las teorías implícitas o concepciones que las personas sostienen sobre cualquier dominio o ámbito de conocimiento, a lo que añadimos que consideramos igualmente que las representaciones son esencialmente individuales, si bien basadas en experiencias sociales y culturales, de ahí su carácter convencional. Compartiendo entonces su origen y estructura con las teorías implícitas, las concepciones tendrían, respecto a estas, diferencias de forma y contenido. De las primeras da cuenta su propio nombre, ya hemos señalado las críticas formuladas a las teorías implícitas en el sentido en que estas no están formalizadas en los sujetos al punto de entenderlas como “teorías” y en segundo lugar, si lo fuesen, sería contradictorio que resultasen “implícitas” en tanto inaccesibles a la conciencia, lo que les impide, según sus autores (Rodrigo, 1993), convertirse en modelos mentales.

En cuanto a diferencias de fondo, estas son básicamente de orden epistemológico. Para Rodrigo (1993) la síntesis de conocimiento o representaciones sobre un ámbito constituyen un repertorio de teorías culturales o científicas disponibles sobre ese ámbito. Las síntesis de creencias o atribucionales son versiones parciales de las teorías culturales sobre un cierto dominio, ya que este nivel se refiere a las teorías que las personas asumen como propias, que son o bien una combinación de las teorías que conocen a nivel representacional o bien una síntesis de estas. Apreciamos que desde esta posición, la actividad del sujeto se limita a elegir entre las teorías “disponibles” que semejan esquemas cuya modificación solo es posible a través de la combinación. Obviamente los extremos del constructo no aparecen claramente definidos en gran parte debido a su naturaleza ecléctica, a medio camino entre los esquemas y las representaciones idiosincráticas de un lado y los modelos mentales y las representaciones sociales de otro.

A pesar de ello subyace una clara posición que Rodrigo (1993) explicita como sigue: Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad. Con ello se pretende la reductibilidad del

conocimiento personal al conocimiento formal o disciplinar, corriente que deriva en el estudio de las diferencias entre expertos y novatos, los conceptos erróneos de los estudiantes (*misconceptions*) y se fundamenta en una postura constructivista que concibe al conocimiento como un reflejo o copia, si bien “incompleta y simplificada de la realidad”.

Esta epistemología, cuestionable en las ciencias físicas o experimentales, resulta improcedente para el caso de objetos culturales como lo es el Derecho, en los que no existe otra “realidad” más allá de la culturalmente construida. De ahí que consideremos la pertinencia de adoptar el constructo concepciones siguiendo la tradición fenomenográfica, de raíz fenomenológica.

En la presente investigación, centrada en el aprendizaje del Derecho, hablamos de concepciones de aprendizaje, como síntesis de las creencias epistemológicas y representaciones de dominio de los estudiantes.

Desde una perspectiva de primer orden, la corriente cognitivista ha situado en primer plano el interés por el conocimiento de los procesos de pensamiento (qué concepciones tiene acerca del aprendizaje y del conocimiento) del profesor y del estudiante.

Recientemente, la investigación se ha preocupado por el estudio de los modelos mentales que poseen los estudiantes. Se interesa por temáticas tales como los siguientes: concepciones acerca de uno mismo como aprendiz, concepciones de aprendizaje y estudio, regulación de las concepciones, etc (ver, p.ej., Marton, Dall’Alba, Beaty, 1993; Trigwell, Prosser y Taylor, 1994; en Cabanach, 2001).

Sobre la categorización de las concepciones de aprendizaje se han descrito diversos sistemas de clasificación básicamente inspirados en los trabajos pioneros de Saljö, y en investigaciones posteriores desde la tradición fenomenográfica. La revisión de dichos sistemas de categorización puede ayudar a esclarecer cuestiones referentes tanto a la naturaleza de las concepciones del sujeto sobre qué es aprender, como a los efectos que éstas tienen en el comportamiento del mismo como aprendiz. Entre ellos, se destacan los sistemas de categorías propuestos por Olson y Bruner, Tynjälä, y Pozo y colaboradores (Pozo, Sheuer, Mateos y Pérez, 1997; Pozo y Sheuer, 1999; en Martínez Fernández, 2004)

Parece generalmente aceptado que la concepción de aprendizaje que mantiene el estudiante y el cómo lo aborda (enfoques de aprendizaje) se relaciona con cierta disposición para ello, además de la posesión y utilización de las estrategias precisas. Esta disposición implica, necesariamente, motivación (o, más concretamente, un conjunto de variables cognitivo-motivacionales como las metas de aprendizaje, las pautas atribucionales o el autoconcepto) (Cabanach, 2001).

En su trabajo pionero, Saljö realizó una investigación sobre las concepciones de aprendizaje de estudiantes universitarios. El análisis de las respuestas obtenidas le llevó a señalar la existencia de diferentes concepciones, la mayoría de las cuales han vuelto a encontrarse en trabajos posteriores:

1. el aprendizaje como incremento de conocimiento.
2. el aprendizaje como memorización.
3. el aprendizaje como adquisición de datos y procedimientos que pueden ser utilizados en la práctica.
4. el aprendizaje como abstracción de significado.
5. el aprendizaje como un proceso interpretativo que conduce al conocimiento de la realidad.

En efecto, diversos estudios posteriores han apoyado lo esencial de las aportaciones del trabajo de Saljö (p.ej., Giorgi, 1986; Van Rossum y Schenk, 1984; Van Rossum, Deijkers y Hamer, 1985; en Cabanach, 2001).

Las tres primeras concepciones son marcadamente diferentes de las dos últimas. Reflejan más lo que puede ser denominada como una visión reproductiva o superficial del aprendizaje y las dos últimas manifiestan una visión constructiva o profunda del aprendizaje.

Por otra parte Watkins, Regmi y Astilla (1991; en Cabanach, 2001), en un estudio realizado con estudiantes nepaleses, encontraron evidencia de tres concepciones de aprendizaje:

1. el aprendizaje como un incremento en el conocimiento, que refleja un claro componente cuantitativo.
2. el aprendizaje como aplicación; el aprendizaje se considera como la habilidad para aplicar conocimiento a nuestra vida diaria.
3. el aprendizaje como desarrollo personal.

Las dos primeras concepciones, que son las que aparecen con mayor frecuencia, son muy similares a las citadas por Saljö obtenidas de los análisis de comentarios abiertos de estudiantes suecos. La tercera concepción implica no sólo ver el mundo de forma diferente, sino también el cambio de la persona debido a ello.

Sin embargo, no se encontró evidencia de las otras concepciones descritas anteriormente, el aprendizaje como memorización y reproducción de hechos y el aprendizaje como comprensión, identificadas en investigaciones suecas y británicas.

En la investigación de Watkins y Regmi (1992; en Cabanach, 2001), realizada con estudiantes nepaleses de primer curso de un máster, aparecieron cinco concepciones de aprendizaje ya descritas en otros trabajos anteriores:

1. el aprendizaje como incremento en el conocimiento, que fue la respuesta más común (el 44,00%).
2. el aprendizaje como aplicación, que es la segunda concepción más popular (el 22,8%). Aplicación entendida como capacidad para resolver problemas de la vida real (problemas prácticos).
3. el aprendizaje como comprensión, que refleja ya un papel activo del estudiante en el aprendizaje. El énfasis se pone en el significado de lo que se va a aprender.
4. el aprendizaje como visión diferente de las cosas, en la que el aprendiz cambia la forma de pensar como resultado de la enseñanza (9,2%).
5. el aprendizaje como transformación de la persona. Esta concepción se construye jerárquicamente sobre las dos concepciones previas: al obtener insight sobre el objeto de estudio, se desarrolla una nueva forma de ver el mundo y esto puede llevar a una transformación de la persona.

Pero también aparecieron dos concepciones adicionales, explicitadas por aproximadamente el 10% de los sujetos:

- el aprendizaje más real se produce fuera del contexto escolar o académico.
- existencia de un conocimiento correcto o incorrecto que puede ser enseñado.

A diferencia del estudio sobre los enfoques de aprendizaje, en los que se ha prestado particular atención a la influencia del contexto, este no se ha considerado con suficientemente en el estudio de las concepciones de aprendizaje. Comenta nuevamente Cabanach (2001): "La realidad es que, al igual

que durante la realización de una misma tarea de aprendizaje (y, por supuesto, de unas tareas a otras, de una asignatura a otra...) se pueden combinar los dos tipos de aprendizaje, el significativo y el repetitivo (lo cual, obviamente, no es incompatible con que el objetivo de la enseñanza sea siempre el logro de aprendizajes significativos), también pueden utilizarse ambos tipos de enfoques combinadamente. Y ello tendrá que ver, por lo menos, con la forma en que el estudiante percibe las demandas del contexto o de la tarea y con cómo ajusta su manera de abordar el aprendizaje a esta percepción.

En un trabajo reciente (Núñez, González-Pienda, González-Pumariega, Valle, Cabanach y Cuevas, 1996; en Cabanach, 2001) se ha puesto de manifiesto cómo un mismo estudiante tiene múltiples metas, lo que no excluye que algunas alcancen niveles más elevados que otras, cuya realización puede plantearse distintamente según las demandas contextuales o de la tarea. También puede hablarse de intenciones diferentes en un mismo estudiante, que se actualizan en función del contexto, la tarea, el contenido... o de intenciones que se ajustan a las demandas percibidas. Es también posible, pues, que, en congruencia con ello, el estudiante despliegue las estrategias más adecuadas para dar respuesta a estas intenciones diversas." (Cabanach, 2001)

Las concepciones de aprendizaje, en cambio, han sido concebidas generalmente como abstracciones difícilmente modificables en contraposición al carácter dinámico de los enfoques que, como hemos visto, pueden variar sustancialmente incluso durante la realización de una misma tarea.

En base a evidencias obtenidas en investigaciones anteriores (Dieste Cobo, 2004), en parte corroboradas en la presente, consideramos la pertinencia de considerar una concepción específica de dominio, o bien una concepción de aprendizaje en contexto.

Este carácter contextual del constructo concepciones de aprendizaje, tendría una serie de ventajas, entre ellas, generar hipótesis sobre su comunicación. Según Cabanach (2001), de los resultados obtenidos en un estudio de Bruce y Gerber (1995; en Cabanach, 2001) puede pensarse que las concepciones de la enseñanza como transmisión o presentación de la información estén ligadas a una concepción del aprendizaje del estudiante como una adquisición de nuevo

conocimiento. De la misma manera, la concepción de la enseñanza como el desarrollo de la capacidad para ser experto puede estar asociada con la consideración del aprendizaje del estudiante como el desarrollo de competencia profesional. Algunas investigaciones previas se han interesado ya por el estudio de estas relaciones (Trigwell y otros, 1994; en Cabanach, 2001).

Frente a la tradición fenomenográfica clásica, que se limita a describir dichas concepciones con un carácter ideosincrático y poco menos que insular, el constructo de las concepciones de aprendizaje en contexto, a partir de las representaciones culturalmente compartidas, podría adelantar hipótesis sobre su génesis y comunicación.

Con las particularidades hasta aquí comentadas, asumimos como operacionalización del constructo, la propuesta de Pozo y Scheuer (1999), en razón, entre otras cuestiones, a que incorporan en su definición tanto los contenidos y procesos de aprendizaje como las condiciones, las variables externas, contextuales, que influyen en el aprendizaje. Pozo y Scheuer (1999) exponen que la concepción de aprendizaje pasa de una interpretación intuitiva, basada en sistemas de intenciones y deseos, es decir, de estados mentales, a una interpretación cognitiva conceptualizada en términos de representaciones y procesos, lo cual implica un verdadero cambio conceptual. En tal sentido, proponen tres teorías de dominio sobre el aprendizaje: la teoría directa, la interpretativa y la constructiva.

Para definir las tres teorías señaladas los autores se basan en un estudio cualitativo sobre las concepciones de aprendizaje en niños de 3 a 9 años.

Teoría directa. Se considera que existe una correspondencia directa entre ciertos datos o condiciones y los resultados del aprendizaje, parte del supuesto de que el conocimiento es una copia fiel de la realidad. El aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de las características atribuidas exclusivamente al aprendiz, tales como la edad, la salud o la alimentación: 'aprendo porque soy mayor'; 'no aprendo porque soy muy pequeña'; 'si ese niño no aprende a hacer torres entonces no tiene cuatro años'. Se concibe que para aprender se debe tener acceso directo a la información: 'si alguien sabe, es porque ha visto; y si no, es porque no ha visto'.

La teoría directa pues, reduce el aprendizaje a un hecho, a algo que se produce en un momento dado como resultado directo de ciertas condiciones. Aprender, por lo tanto, es reproducir el mundo; si alguien no aprende se debe a que no ha sido expuesto a los estímulos o la información adecuada. Desde el punto de vista epistemológico, se hablaría de “Realismo Ingenuo”.

Teoría interpretativa. Plantea que la actividad personal del aprendiz es imprescindible para lograr un buen aprendizaje, esta actividad es el proceso crucial que media entre las condiciones y los resultados del aprendizaje. Se mantiene la idea de que la ejercitación reiterada es necesaria para apropiarse del conocimiento y que la observación activa involucra la intervención de ciertos procesos y actividades mentales, como la memoria, la atención y la motivación: ‘para aprender tendría que mirar sin distraerme’, ‘aprendí porque me lo repasé muchas veces’, ‘para aprender algo me lo debo decir muchas veces en el cerebro’.

Para Pozo y Scheuer (1999), ésta sería una de las primeras manifestaciones de una visión racionalista interpretativa y plural que requiere una intensa actividad e implicación personal por parte de quien aprende, así como la capacidad para hacer inferencias. Sin embargo, el resultado del aprendizaje se concibe como un producto ‘único y verdadero’.

Teoría constructiva. Se asume que el aprendizaje implica procesos reconstructivos que generan nuevos conocimientos y relaciones; se atribuye desde esta perspectiva a los procesos mediacionales una función necesariamente transformadora que implica una reelaboración del objeto aprendido. La riqueza y potencialidad de lo aprendido puede variar en función del contexto: ‘si me olvido algo, puedo aprender nuevos trucos’, ‘yo no pinto la realidad, no me interesa’, ‘me queda mucho por aprender’.

Esta concepción niega el saber único o absoluto, asume el perspectivismo y el relativismo de todo conocimiento y, por lo general, considerando los hallazgos de las teorías del desarrollo sobre los procesos mentales, es más factible hallarla en estudiantes universitarios o, como mínimo, a partir de la adolescencia. Sin embargo, en el trabajo de Pozo y Scheuer (1999) se señalan algunos indicios de esta teoría en niños de 8 años, mientras que por otra parte, la concepción directa

también se observa en algunos adultos (Máiquez et al., 2000; en Martínez Fernández, 2004) e incluso universitarios y hasta profesores o en personas dedicadas a enseñar (De la Cruz y Pozo, 2003; en Martínez Fernández, 2004).

Podría decirse al observar las teorías sobre las concepciones acerca del aprendizaje descritas por Pozo y Scheuer (1999), que éstas son similares a los grandes cambios paradigmáticos en las teorías del aprendizaje, mientras que la teoría directa se corresponde con las leyes asociativas del aprendizaje en una relación lineal estímulo-respuesta, la teoría interpretativa se asemeja a los modelos cognitivo-representacionales y al enfoque del procesamiento de la información y, finalmente, la teoría constructiva correspondería a la epistemología constructivista. (Martínez Fernández, 2004)

CAPÍTULO 5

ENSEÑANZA APRENDIZAJE DEL DERECHO.

5. 1. Enseñanza del Derecho.
5. 2. Caracterización de los profesores.
5. 3. El aprendizaje del Derecho.

5. 1. Enseñanza del Derecho.

La enseñanza del Derecho afronta una dificultad inicial nada despreciable: la diversidad de criterios sobre qué entender por Derecho. “Parece que nos falta una filosofía jurídica porque tenemos por lo menos una decena... Se enseña en Escandinavia una concepción del Derecho completamente diferente a la que generalmente se enseña en España. No conozco otra torre de Babel peor que los congresos de la Asociación Mundial de Filosofía del Derecho: en ellos se enfrentan jusnaturalistas, positivistas, kelsenianos, sociólogos y lógicos de todas las orillas...” (Villey, 1981) “Si los estudiantes desearan hacerse una idea del objeto específico del Derecho por los estudios realizados, a duras penas lo conseguirían. Se les ofrece un cóctel de cursos dispersos: Instituciones políticas, Relaciones internacionales, Problemas de la información, Sociología y Psicología Social, Instituciones judiciales, Contabilidad y gestión, etc.; y otras “unidades de valor” que se pueden escoger a diestro y siniestro. Este es el fruto de una serie de reformas, realizadas frecuentemente a golpes de competición, defendiendo cada profesor su propia especialidad. Dudo que nuestros programas obedezcan a un plan conjunto, que supondría en sus autores una idea de lo que es el Derecho.” (Villey, 1981; pág. 26)

Resulta habitual entre los dogmáticos del Derecho denominar “teorías” a construcciones conceptuales tales como la “teoría del delito”, de la “lesión”, de la “responsabilidad objetiva” o “del acto de comercio”. A estas “teorías” se añaden otras con pretensiones más fuertes que las anteriores en la medida en que pretenden alcanzar mayor alcance conceptual o mayor poder explicativo: se trata de teorías “generales” del Derecho. (Lariguet, 2004) En cierta forma ya nos habíamos referido a estas construcciones en el apartado dedicado a la epistemología jurídica, ahora retomamos su análisis desde otra perspectiva, como teorías implícitas que resultan la base o fundamento de la construcción del conocimiento jurídico: *“Jurisprudence is in a quite special relationship to such a basic theory of law. The basic theory is never encountered in an explicit and systematized form in everyday law; it is implicit in, for example, the thinking of*

the legal dogmatician, the judge and the lawyer concerning legal problems, and in their linguistic behaviour" (Frändberg, 1987)

Un asunto de significativo interés sería el estudio de estas teorías generales en la forma en que lo hemos enunciado, sin embargo, tal propósito escapa de nuestro marco investigativo y sólo pretendemos dejar establecido que existe ciertamente una particular forma de pensamiento, el pensamiento jurídico. Apreciamos igualmente que el mismo se estructura a partir de ciertas reglas o teorías implícitas que son, a nuestro juicio, estas teorías generales del Derecho. Estas darían cuenta de los significados peculiares, del "comportamiento lingüístico" y de las interpretaciones que realizan los profesionales del Derecho. La siguiente reflexión nos advierte de su carácter implícito, no formal o normado y, por tanto, difícil de enseñar, lo cual podría ser la causa del predominio de un modelo de enseñanza artesanal en el Derecho.

Afirma de Bianchetti (2005), que desde el currículo de la carrera se dispone que cada asignatura se correlacione con otra en un orden predispuesto, de correlatividades, en una estructura jerárquica normativa, que tiene que ver con las "codificadas" y "no codificadas". Pero no se contemplan vinculaciones horizontales entre las cátedras, que son parcelas de conocimiento fragmentado, especializado, dissociado y sin articulación entre sí. Es un problema de nuestro tiempo el resolver las dificultades de la hiperespecialización, tras de lo cual hemos dejado de percibir lo transversal, lo multidisciplinario, lo global, el vivir en la incertidumbre.

Está claro que para enseñar el Derecho habrá que compatibilizar el propio objeto de conocimiento, lo jurídico en sí, con las herramientas metodológicas y componentes técnicos que constituyen la situación didáctica concreta, que nos brinda otra ciencia: la de la educación. ¿Cómo es, el objeto de conocimiento del Derecho?

Sin entrar en discusiones epistemológicas, al menos podemos acordar que el conocimiento del derecho se inserta en el mundo de los objetos culturales. (de Bianchetti, 2005) Esta, recordemos, es igualmente la perspectiva que compartimos desde las primeras líneas de este trabajo. Es el ámbito de la actividad humana, prosigue la autora citada (de Bianchetti, 2005), todo lo que el

hombre es capaz de crear o modificar con su intervención. Esencialmente aludimos a conducta humana. Este objeto de conocimiento cultural es real, está en la experiencia y de él se puede predicar valoraciones positivas o negativas, según el caso (Una conducta es lícita / ilícita, una norma justa / injusta). Disentimos del sentido en que asume la autora aquello que llama “real” y cuyo atributo más característico parecería ser su correlación con la experiencia.

Estamos en el ámbito de una ciencia normativa dice Kelsen (de Bianchetti, 2005), aunque debemos estudiarla en sus aspectos dinámico y estático. En sentido estático, será el sistema establecido o jerarquía normativa que regulan las conductas de los hombres y en sentido dinámico los actos de creación de la norma y luego su aplicación, afirma este autor.

Fernando Martínez Paz, (en de Bianchetti, 2005), dice que desde la ciencia jurídica, el profesor tendrá en su mente modelos jurídicos que se manifestarán en la enseñanza. Esquemáticamente este autor afirma, que al menos tres modelos jurídicos preponderantes se dan como alternativa de adopción: a) Un modelo jurídico unidimensional (el derecho como ciencia de normas o normativismo puro), b) el derecho como experiencia jurídica tridimensional (el derecho se concibe en tres dimensiones: como “hecho”, “norma” y “valor”), y c) sistemas jurídicos multidimensionales (donde el derecho presenta dimensiones jurídico antropológicas, jurídico sociales, culturales jurídicas, dimensiones ético jurídicas). Estas dimensiones obviamente exigirán nuevos puntos de vista metodológicos.

Carlos Cossio (en de Bianchetti, 2005) decía que a esta categoría de objetos culturales se puede acceder por un acto de comprensión, utilizando un método empírico-dialéctico. El acto gnoseológico que este autor denomina comprensión, consiste en ver al mismo tiempo el sustrato material de estos objetos culturales, porque son reales, están en la experiencia, pero no se agotan ahí sino que ese sustrato material tiene un sentido espiritual, un significado, que es una verdadera toma de posesión de alguien, que por comprensión penetra en un objeto y lo ve por dentro. En definitiva el acto de conocimiento de este tipo de objetos no se agota en las inducciones o deducciones, sino que es empírico-dialéctico porque el proceso de aprehenderlos, no sólo va de lo singular a lo general y viceversa,

sino que va del sustrato material al sentido o significado y viceversa, hasta lograr la comprensión, que sería la penetración en la conexión íntima de un complejo valioso.

En la interacción de ciencias (la del derecho y la de la educación) surgirán los aspectos metodológicos que sean más pertinentes para articular los contenidos de la ciencia jurídica, con los sujetos intervinientes: el alumno y el docente. Porque a los modelos jurídicos que uno se puede adherir se podrá de superponer ahora modelos didácticos, que obviamente también existen. (de Bianchetti, 2005)

Los modelos sirven como mediadores entre la teoría y la práctica de la enseñanza, porque sirven para interpretar y explicar los rasgos y significados de las actividades sugeridas por las distintas disciplinas, afirma Fernando Martínez Paz. (en de Bianchetti, 2005) Cada modelo didáctico, legitima un discurso diferente del profesor y hay varios estilos. Por ello, es preciso reconocer la relación entre el propio discurso didáctico, interactuando con el discurso jurídico y la puesta en práctica de todo ello, ya que no será igual el que expone principios y normas generales de códigos, leyes, doctrina, jurisprudencia y el que se enseña a través del estudio de casos. Es distinto el modelo jurídico-didáctico y por ello serán distintos el razonamiento, la línea de argumentación, etc. Hay modelos centrados en la información, versiones enciclopedistas del derecho, como se ve en facultades de nuestro país (Argentina), incluso en los llamados “derechos continentales” que se estila en Europa, derivado también del estudio intenso de leyes y códigos. En general en Europa hay un estudio básico intenso de materias troncales. Luego vienen estudios especializados donde se obtiene la licenciatura y un tercer ciclo para lograr el doctorado una vez que se haya llevado a cabo una investigación y defendido la tesis correspondiente. Las actividades prácticas para las escuelas de postgrado, en estos sistemas, están supervisadas por los colegios de abogados y por el Estado.

Hay modelos basados en la formación práctica que pondrá el acento en el estudio de casos, sentencias, los hechos; muy utilizado en los Estados Unidos. Consciente o inconscientemente el docente se adhiere a algún modelo jurídico, que se corresponde a su vez, con un modelo didáctico pedagógico. Todo ello se pone en juego cuando el docente debe seleccionar: los objetivos (qué quiere

lograr con los alumnos), los contenidos o qué enseñar (hechos, datos, conceptos, información, teoría), los procedimientos para asegurar el saber hacer o práctica y por último los valores o contenidos actitudinales que permiten al alumno saber ser. (de Bianchetti, 2005)

Robert W. Gordon (2005) expone varios de estos modelos, comenzando por los que denomina Modelos Tradicionales:

1. *Capacitación de aprendices practicantes* Este es el tipo de instrucción más elemental, familiarizar a los principiantes con los documentos y procedimientos básicos utilizados más frecuentemente en particulares escenarios prácticos (formas de alegatos, contratos estándares o instrumentos comerciales, métodos de búsqueda de títulos de propiedad, solicitud de descubrimiento, solicitudes para forzar producciones o para suprimir pruebas, etc.) y entrenarlos para que adapten los formularios para demandar particulares situaciones del cliente. Esta es la educación que jóvenes abogados o aprendices usualmente reciben en los estudios jurídicos y es, asimismo, el principal negocio de la práctica rutinaria a favor de clientes individuales. Las primeras escuelas norteamericanas, tales como Litchfield, la cual consideró que su misión era reemplazar la capacitación de estudios jurídicos (i.e. proveer abogados listos para empezar la práctica bajo un abogado senior o por su propia cuenta), adoptaron este tipo de capacitación como el corazón de su currículo. La premisa es que ser abogado es un arte que se aprende mejor a través de la práctica y por la imitación en el estudio de un maestro. El aprendiz empieza por ayudar con operaciones rutinarias y por observar a su maestro ejecutar tareas más complejas. De este modo, gradualmente, perfecciona su habilidad. Hoy en día, todavía predomina la capacitación artesanal y los elementos artesanales en prácticas jurídicas altamente especializadas, tal vez en especial, aunque no exclusivamente, en prácticas de juicios.

2. *Enseñanza del derecho positivo ("black-letter" law)*, es decir, las reglas específicas del sistema legal existente (las doctrinas del common law, para el caso de los países anglosajones, apuntamos nosotros, o las normas de los códigos para los países del sistema romano francés). La forma más pura de este tipo probablemente pueda encontrarse en el sistema jurídico de los Estados

Unidos (y de muchos países europeos), en los cursos “cram” dictados por proveedores comerciales para preparar a los graduados en derecho para los exámenes del colegio de abogados; pero también prevalece (más de lo que muchos profesores de derecho estarían dispuestos a admitir) en la educación de las escuelas de derecho comunes.

3. *Enseñar a los estudiantes a “pensar como un abogado”* Capacitación en los métodos de la profesión (o al menos de algunas ramas de ella) relativos a la retórica, al razonamiento y a la argumentación. Esto, un tipo de educación de clínica, parece haber sido el objetivo principal del método de casos norteamericano de la educación del derecho, especialmente en el primer año; reproduce la capacitación de aprendices inglesa en el Inns of Court a través de “moots”, es decir, a través de discusiones prácticas en casos hipotéticos. Su objetivo es educar a los graduados en las lógicas habituales y *topoi* de los abogados, hasta que sean reconocibles por otros abogados como miembros de la profesión y sobre todo para enseñar un conjunto de habilidades de razonamiento pragmático y de resolución de problemas, flexibles y factibles de ser generalizadas que supuestamente pueden ser convertidas en cualquier problema en cualquier especialidad.

La gran ventaja de este método ha sido que no obliga a las escuelas de derecho a enseñar algún cuerpo particular de leyes sustantivas o a preparar a los graduados para algún conjunto específico de carreras. El método puede ser utilizado en la práctica privada, en el trabajo para el Estado o en el derecho de interés público. Por lo tanto, toda habilidad específica de la profesión puede ser dejada a los aprendices capacitados para el ejercicio de la profesión, y el abogado puede cambiar de especialidad en especialidad, de tarea en tarea, de una carrera a otra alternativa, destacando sobre cada una, a su turno, la brillante luz de su mente pragmática. Además de certificar que los graduados han sido capacitados en el método, las escuelas sortean y rankean a los aprendices novatos de acuerdo con su capacidad. Se asume, por su parte, que esta competencia se equipara a la innata inteligencia en la resolución de problemas (problem-solving intelligence), de modo tal que el ranking superior de la escuela de derecho puede y debe traducirse directamente en una carrera

profesional de rango superior. Esta credencial que otorga la escuela de derecho probablemente sea lo más cerca que el sistema de educación norteamericano pueda estar de los métodos tradicionales europeos que certifican a los miembros de la inteligente elite gobernante (como el antiguo currículo clásico que preparaba a los graduados ingleses para una elite de funcionarios públicos de carrera, como así también los exámenes generales que certificaba a los *enarques* franceses).

4. *Educación en la “ciencia legal”*, es decir, en el derecho como un sistema de principios coherente y unificado y en la habilidad de razonar desde casos particulares a los principios generales que los gobiernan, y de razonar y argumentar desde los principios generales a los casos particulares. La instrucción en la ciencia de la dogmática legal domina la mayoría de las facultades de derecho de élite en los países de derecho continental. Después de 1870, este ideal fue institucionalizado en las nuevas facultades de Derecho, principalmente por el Decano de Harvard, C. C. Langdell. Langdell concebía a su método de casos como un método de enseñanza de casos que ilustrarían los principios generales de la ciencia del derecho privado. Su objetivo era educar a una corporación de asesores jurídicos de élite, abogados de apelación, entrenados en las ciencias legales, quienes con el tiempo se convertirían en jueces, y también, siguiendo el modelo alemán, desarrollar un cuerpo de profesores académicos *full time*, cuyos analíticos e históricos tratados racionalizarían el derecho en un verdadero orden científico, todo esto para la edificación de la judicatura y del cuerpo de abogados senior. (Esto iba a ser una ciencia del derecho privada exclusiva; el derecho público no tenía ningún lugar en ella).

Pero el método de casos rápidamente perdió influencia con un conjunto de concepciones acerca de la arquitectura del derecho privado y se convirtió en un método para enseñar a “pensar como un abogado” (asimismo como el remarcablemente ineficiente método para impartir conocimientos del derecho positivista). Durante y después del dominio en las facultades de élite de derecho del realismo jurídico (1920-1940), el método de casos se transformó en algo más: un método crítico para atacar la ciencia jurídica dogmática, mostrando que sus “principios” no ejercen funciones disciplinarias sobre sus miembros.

Este escepticismo acerca de las bases dogmáticas de los principios jurídicos, condujo, naturalmente, a una visión de la educación del derecho como *Educación en el derecho como política* o, más ambiciosamente, como educación en las ciencias políticas. Esto puede adoptar muchas y variadas formas.

5. *La política como suplemento de la educación tradicional.* Desde 1950 virtualmente todas las escuelas de derecho norteamericanas registraron la influencia del realismo jurídico al agregar argumentos políticos al stock de argumentos convencionales y de modos de razonamiento que enseñan a los estudiantes a “pensar como abogados”. La política entró en la mayoría del pensamiento jurídico (como en el razonamiento convencional de los jueces y de los abogados que argumentan ante ellos) sólo en una pequeña y discreta medida. A veces aparece como vagas máximas que sugieren acercamientos generales a través de un campo de doctrina: “la política de nuestro derecho es que una pérdida debe descansar donde cae”, “la política general es que el hombre capaz debe tener plena libertad para hacer sus propios contratos”, etcétera. La segunda aparición es como una breve justificación funcional ad hoc de las existentes reglas establecidas: que su propósito consiste en proteger la seguridad de las expectativas o de ofrecer incentivos para hacer mejoras o para facilitar la administración. Y la última forma es el argumento expreso e intencionado ofrecido como el *tie-breaker* en los casos difíciles de conflictos o ambigüedades, o como la jugada deliberada e innovadora en los límites de la doctrina percibida para estar en un continuo y progresivo cambio. En este modelo, sin embargo, estos tres tipos de discusiones políticas deben ser tenidas en cuenta. Las políticas son bastantes heterogéneas; no hay ningún intento de reconciliar las inconsistencias y los conflictos entre ellas; no están sintetizadas en patrones o lo suficientemente analizadas en profundidad.

Alguna habilidad en análisis político ad hoc ha sido incluida, en breve, en el paquete de capacidades generales de resolución de problemas útiles para los abogados sin importar qué trabajos están haciendo. Sin embargo el análisis político ad hoc implícito (como el análisis doctrinal al que reemplaza), es mayormente diseñado por los jueces y los abogados que argumentan ante

los jueces.

6. *La política como una técnica instrumental de ingeniería legal-tecnocrática.* Tal vez el camino más sencillo de acceso a una instrucción en las disciplinas políticas que no son estrictamente legales, es en el modesto, aunque obviamente útil, rol instrumental para los roles y tareas legales que ya están bien definidas y establecidas (el rol de siervo). Cada abogado de negocios debe saber, por ejemplo, algo de métodos y principios contables, como así también algunas bases de teoría financiera, los abogados de familia algo de psicología infantil; los abogados ambientalistas la amplia gama de teorías ambientalistas; los abogados que entienden en casos de discriminación laboral estadísticas, etc. Entonces, el caso para enseñar política es claramente menos discutido cuando alguna orden de estas disciplinas auxiliares pasa a formar parte del trabajo cotidiano de los abogados.

7. *La política como la arquitectura social del sistema jurídico: educación de los abogados en el arte de gobernar (statecraft).* La concepción más ambiciosa del rol de la política de educación en la educación del derecho no consiste en concebirlo como un complemento o como un servidor técnico del derecho, sino como las bases de todo derecho. En esta visión, el derecho no es un modo autónomo de pensamiento o de ordenamiento social, sino sólo, un modo de ejecutar políticas. Incluso si la educación del derecho para razones pragmáticas puede adoptar una forma inicial de educación de casos, reglas, códigos o modos particulares de razonamiento jurídico, su objetivo central consiste en relacionar los materiales jurídicos con las normas y objetivos que subyacen en ellos. En la tradición angloamericana la idea del derecho como una ciencia política fue desarrollada brillantemente por primera vez en el siglo dieciocho en la escuela escocesa de Jurisprudencia, Moral y Política Económica de Adam Smith, David Hume y sus colegas (llamada la Ciencia del Legislador o la Ciencia de la Legislación).

Este modelo amplio de educación jurídica, evidentemente anticipó un importante rol social para los abogados. Más aún, si tenemos en cuenta que probablemente muchas de las personas expuestas a este tipo de educación harían algo distinto a la práctica del derecho, dicha educación anticipó un

importante rol social para las personas educadas de este modo.

En la temprana república americana, el compromiso en el arte de gobernar (statecraft) fue parte de un aceptado negocio de los abogados practicantes en el nuevo mundo desde la Revolución en adelante: “Somos hombres de Estado”, como sostuvo Rufus Choate, abogado líder del juicio de Massachussets, y senador de los Estados Unidos, “porque somos abogados”. Esto significa que los abogados en la temprana república, lejos de separar tajantemente las funciones de abogado y de legislador, se veían, en términos de Tocqueville, como una meritocracia con una especial responsabilidad social como guardianes y reformadores de las leyes.

En suma, los abogados de la temprana república americana se prepararon para desempeñar funciones públicas como así también las privadas de asesorar clientes. Ellos se veían como expertos asesores de los jueces, como quienes eventualmente se convertirían en jueces. De este modo se veían como (a) legisladores, jueces del common law, del derecho privado; y (b) guardianes de principios constitucionales fundamentales aplicados por las cortes, un co-igual e independiente rama de gobierno, aún contra las legislaturas. También se veían como asesores expertos del poder ejecutivo y legislativo y como funcionarios electos y designados.

Este conjunto de funciones públicas parecieran que requieren el modelo escocés de educación y, en efecto, los abogados más prestigiosos de la temprana república usualmente recomendaban dicha educación. Para ellos la imagen ideal del abogado combinaba al legislador científico escocés con el antiguo ideal humanista liberal del funcionario público orador de Cicerón, audaz portavoz de la libertad republicana. Por ejemplo, las notas de Jefferson sobre la enseñanza del derecho en Virginia, proponían un currículum con “common law y legislación escrita, derecho de equidad, feudal, civil, marítimo, de las naciones, como así también los principios de gobierno y de economía política”.

Sin embargo, después de 1870, Langdell y sus sucesores en Harvard instituyeron un nuevo estándar para la educación del derecho norteamericano mucho más exigente intelectualmente. Deliberadamente rechazaron el modelo liberal escocés a favor de un modelo mucho más estrecho del derecho

como ciencia del derecho privado, y resistieron enérgicamente cualquier intento de convertir su escuela, o las escuelas de derecho que seguían su ejemplo, en academias que capacitarían a los graduados en políticas públicas para carreras públicas. Le dieron la espalda a la erudita tradición norteamericana en el derecho público y en el arte de gobernar, y al incipiente rol de los abogados en el nuevo Estado administrativo. Un renacido interés en el derecho como política y como ciencia política, y en los fundamentos normativos del derecho surgió, en parte, como una sublevación contra la estrechez del modelo de Harvard.

Todos los modelos de educación del derecho mencionados consideran como su objetivo primario, la capacitación profesional de los abogados para tareas profesionales. Algunos de los métodos son relativamente estrechos y conservadores, tales como el número 1, la capacitación artesanal, el 2, el derecho positivo, o el número 6, la instrucción técnica. Algunos, sin embargo, están al menos sutilmente conducidos por propósitos reformistas: el 3, enseñar a pensar como abogado, especialmente asociado al 5, capacitación en la argumentación política, y 6, capacitación en ciencias políticas auxiliares, han sido diseñados para intentar mejorar el nivel promedio de la práctica brindándole a los abogados un vocabulario de argumentación más extenso y sofisticado para practicar su arte.

Todavía el punto de partida de los maestros de estos métodos es el de aquel que está ubicado dentro del sistema legal (“insider”), incluso si a veces es crítico desde dentro del mismo sistema. Cuando los profesores de derecho comienzan a examinar las normas, principios y políticas detrás de las existentes prácticas jurídicas (especialmente cuando para hacer esto comienzan a mirar dentro de otras disciplinas), y cuando las normas y recompensas por su trabajo provienen de la academia más que de las profesiones, es inevitable que sus perspectivas comiencen a cambiar hacia aquellas de los que están ubicados afuera (“outsider”), sea desinteresadamente o comprometidos, pero críticos. Perspectivas “desde afuera”:

8. *La educación del derecho como (al menos parcialmente) el estudio desinteresado y objetivo del derecho, de los sistemas jurídicos y del*

derecho en la sociedad, desde un enfoque histórico, comparativo, sociológico, antropológico, económico, filosófico o como una rama de los estudios culturales (el derecho como depósito de retóricas y narrativas). Usualmente las academias jurídicas han sido conducidas hacia esta visión de las escuelas de derecho y de sus funciones por un camino indirecto. Al comenzar a mirar hacia otras disciplinas para comprender cómo el derecho funciona, como para hacer que funcione más eficientemente, o para racionalizarlo y explicarlo más persuasivamente, encontraron que esta nueva comprensión del derecho tendía a socavar las nociones convencionales y la eficacia del derecho, o al menos, a desplazar al derecho como una categoría importante de análisis.

Esta visión del profesor de derecho como un observador indiferente del derecho y de la sociedad con el incremento del número de facultades de derecho y de profesores de derecho, y la creciente orientación interdisciplinaria de la educación del derecho, ha ido naturalmente ganando adeptos. Los modelos que estos profesores imitan están en otros departamentos de la universidad y en las asociaciones académicas, no en la profesión legal.

9. *La educación del derecho como una oportunidad para inculcar la crítica y programas para reformar el actual orden jurídico social.* En esta última concepción la academia, o en alguna medida, una parte de ella, juega en la sociedad y en la profesión un rol distintivo: aquel del crítico “desde afuera”, incisivo y reformador. Este rol, como ya he dicho, está implícito en varios de los modelos de enseñanza del derecho descritos en los apartados anteriores. Pero en este último modelo, el rol crítico es explícito y fundamental. La idea es que, precisamente porque no estamos atrapados en las presiones, influencias e incentivos de la práctica, podemos ofrecer observar el mundo jurídico bajo un espíritu crítico. Debemos ayudar a nuestros estudiantes a que aprendan cómo usar el estudio y análisis legal y extra legal no sólo para justificar prácticas que el sistema legal favorece actualmente o para gradualmente reformarlas, sino, también, para decir la verdad al poder, para exponer que dichas prácticas, si lo son, son esencialmente injustas o ineficientes, y para explorar alternativas, incluso alternativas radicales. Los roles sociales imaginados como productos de esta educación, por supuesto en adición a más academia,

son aquellos de los activistas de vanguardia de grupos de interés público y ONGs, de intelectuales públicos y de defensores de los movimientos y visiones sociales de cambio social.

10. *La educación del derecho como capacitación de activistas de vanguardia para el cambio social.* Los profesores del derecho “críticos” pueden percibir como potencialmente útil reformar movimientos para que agudicen sus críticas al existente orden legal y para ayudarlos a imaginar alternativas amplias. Pero algunas veces, los profesores de derecho se han dirigido hacia un efecto más directo en la reforma y han visto su vocación como la formación de cuadros de activistas preparados para comprometerse en el litigio de casos testigos o en la organización y lobby para cambios en la legislación en la política administrativa, o en ayudar a organizar y hacer el trabajo legal para grupos con una agenda de cambio. Este modelo de enseñanza nunca ocupó una gran parte de las escuelas de derecho americanas, pero uno puede encontrarlo en cursos dictados por profesores activos en el New Deal en los años treinta y en el trabajo empezado a fines de los sesenta en las clínicas jurídicas de las facultades en campos tales como, pobreza, derechos de la seguridad social, derechos humanos y del medio ambiente. (Gordon, 2005)

Otra referencia a estos modelos la ofrece Villey (1981), esta vez desde la perspectiva del sistema de derecho romano-francés: Las formas de estudiar el Derecho están en constante mutación desde comienzos del siglo XX. El derecho enseñado inicialmente en las universidades era el de los códigos; se aprendía el código y las leyes; todo el ejercicio docente consistía en aplicar el texto legal a casos particulares. Luego, las decisiones de la jurisprudencia fueron consideradas también como fuentes de Derecho; a base de una mezcla de sentencias y de leyes, se crearon pesados tratados de “dogmática jurídica”.

Los métodos de enseñanza son igualmente variados: bajo la influencia norteamericana el método del estudio de casos tiende hoy a suplantar a la exégesis del Código Civil y a las lecciones magistrales en los cursos de la Universidad. La elección se realiza de un modo empírico. (Villey, 1981)

En el caso de Cuba, al no existir la jurisprudencia como fuente de Derecho, la dogmática y el estudio de casos resulta mayormente inoperante, con lo cual

queda en pie solamente la exégesis jurídica. Algunos de los problemas presentados en la generalidad de los programas de Derecho que se imparten en el país, se pueden resumir en:

- a) Énfasis en la memorización de códigos y leyes que determinan la ausencia de un aprendizaje productivo.
- b) Descuido en la formación de criterio jurídico.
- c) Insuficiente investigación en general de la dimensión social y especialmente escasa inter y transdisciplinariedad que apoye el estudio del fenómeno jurídico desde una perspectiva holística, no fragmentada o escindida.
- d) Currículos centrados en técnica judicial más que en criterios doctrinales, lo que evidencia rasgos de positivismo jurídico.
- f) Énfasis en el aspecto procedimental.
- g) Ausencia de estrategias pedagógicas renovadoras que orienten, aclaren y expliquen las cuestiones relativas al contenido de las materias de los diferentes cursos, especialmente su mutua interrelación.
- h) Currículos poco flexibles que limitan la autonomía a los estudiantes para profundizar o complementar con saberes afines al estudio de las Ciencias jurídicas. (González Rodríguez, 2003)

Otra autora (de Bianchetti, 2005) sostiene una opinión similar en cuanto a la enseñanza del Derecho en Argentina: Otro punto que quiero mencionar, es la falencia de nuestras facultades, en lo que constituye la faz práctica de la profesión. Curricularmente su espacio es limitado y acotado a una enseñanza “teórica” del procedimiento civil, o penal. No dejamos de reconocer que algunas facultades, en minoría, incorporan ya la práctica desde los primeros años. Pero en general, en nuestras facultades se inclina la balanza a favor de la información de contenidos. Quizás, por que lo que no existe en nuestras facultades es una articulación horizontal, que vincule los contenidos teóricos con la práctica, coordinándoles. Esta articulación queda a voluntad del profesor, quien en algunos casos, trata de ir articulando una cierta práctica, cuando está desarrollando los respectivos contenidos teóricos.

En general debemos advertir que para la enseñanza del derecho no hay “un método mejor”, y en todo caso lo que hay son profesores, a los que les falta la

formación pedagógica adecuada, que le permita seleccionar de entre muchas alternativas disponibles, las mejores opciones; porque suponemos que la formación disciplinar jurídica es de excelencia. (de Bianchetti, 2005) Nos hemos venido aproximando a una especie de consenso en cuanto a calificar los modelos predominantes de formación jurídica como de tipo artesanal. Desde esta perspectiva, resulta esencial que dediquemos unas líneas al protagonista de este modelo, el artesano, esto es, el profesor de Derecho.

5. 3. Caracterización de los profesores.

Actualmente en la mayoría de los establecimientos de nivel medio, terciario y universitario, afirma de Bianchetti (2005); basta el Título académico de Abogado para ejercer la docencia, ya sea en materias afines o en las específicas de la carrera de grado en la universidad; sin que para ello se exija formación especializada en técnicas pedagógicas.

El Abogado que tiene la oportunidad de iniciarse en el escalafón docente, lo hará quizás, comenzando al lado de un Profesor Titular, desde las posiciones de ayudante de cátedra, jefe de trabajos prácticos, hasta que logre concursar, si existe la vacante, como Profesor Adjunto o Profesor Titular.

Para ello sólo se requiere el prestigio académico o profesional, donde el jurado que seleccione lo hará atendiendo mucho más la producción o publicaciones individuales, el éxito profesional; que los antecedentes o méritos pedagógicos. Esta actitud, sin embargo, no nos parece casual como para dejarle pasar inadvertida, responde, a nuestro juicio, a una creencia o teoría implícita según la cual un buen abogado se forma “a la sombra” de un abogado exitoso. En nuestro contexto los egresados de Derecho acostumbran a preguntarse mutuamente “¿quién te dio clases de...?”, es un reconocimiento de que existe algún componente personal en la docencia y que este es percibido por los estudiantes. Esta idea conecta con la enseñanza, y el aprendizaje, basado en la autoridad, tema que trataremos más adelante. Esta creencia se ha visto reforzada por parte de la administración de las facultades de Derecho, las cuales, como afirma Villey (1981) se han preocupado preferentemente por atraer hacia su claustro a

profesionales de prestigio en el sector jurídico, sin prestarle mayor importancia a sus habilidades pedagógicas.

No entraremos a comentar, continúa de Bianchetti (2005), el mensaje implícito que surge de la propia infraestructura de las facultades de derecho, sobre todo de universidades públicas, de la que no escapa nuestra facultad. Son una sucesión de aulas, destinadas a reforzar el estilo de la clase magistral, sin espacios aptos para taller u otro tipo de actividades. Ello se vincula o refuerza con el currículum de colección, de la carrera de Abogacía o Notariado, resabio de una formación decimonónica, ratificado con los valores profesionales que se promueven. Sobre la relevancia del espacio en la construcción de la imagen del Derecho, y por tanto en su aprendizaje, comentaremos en otro apartado.

Un aspecto importante en la construcción del conocimiento del profesor de Derecho, tema en el que nos adentraremos a continuación, es la concepción que estos sostienen sobre qué es el Derecho. En Colombia (Facultad de Derecho, Universidad de Antioquia, 2005) se podrían identificar, en principio, cinco modelos fundamentales sobre el Derecho que han incidido en la producción del conocimiento jurídico y en las relaciones entre el Derecho y la sociedad: la concepción lusnaturalista, la concepción positivista, la concepción marxista, la concepción liberal democrática y un conjunto diverso de teorías que ha sido denominado de manera muy vaga “ el Nuevo Derecho”.

Concepción lusnaturalista: Este modelo presenta varias características: En primer lugar, fundamenta la validez de las normas jurídicas en la existencia de un derecho natural superior a un derecho positivo estatal. Se parte del supuesto de la existencia de valores universalmente válidos que rigen todos los grupos sociales, de manera que la inconformidad de alguna disposición normativa de derecho positivo con algún valor de derecho natural, lleva consigo la invalidez de la primera.

Concepción luspositivista: Quizás la influencia más notable y expandida en la enseñanza del Derecho en Colombia desde la década del cincuenta ha sido la concepción positivista del derecho, concretamente de acuerdo con la perspectiva kelseniana del ordenamiento jurídico. De acuerdo con esta perspectiva la construcción de una ciencia del derecho exige depurar el ámbito jurídico de

cualquier saber diferente como la filosofía moral o la sociología. El conocimiento del Derecho se concentra especialmente en el estudio de las normas jurídicas. La recepción de esta teoría en Latinoamérica redujo el estudio dogmático del derecho a un análisis instrumental que se concentraba fundamentalmente en problemas sobre validez de estatutos normativos específicos, de manera que, no sólo limitó la indagación por las relaciones entre el saber jurídico con esferas denominadas extrajurídicas, sino que también restringió los alcances de los estudios dogmáticos.

Concepción Marxista: Esta concepción sobre el derecho, si bien no es nueva, comenzó a tener mayor influencia en las décadas del sesenta y del setenta en algunas universidades y movimientos sociales. De acuerdo con esta perspectiva se sospecha profundamente del derecho del Estado y, más que el resultado de un consenso entre ciudadanos iguales, este se concibe como un instrumento de dominación de clase por parte de la oligarquía burguesa sobre las clases subordinadas. En tal sentido el derecho estatal es un componente de una superestructura política y jurídica que se encarga de justificar una infraestructura económica determinada por unas fuerzas materiales productivas. Con base en esta orientación crítica inicial se han derivado diferentes teorías alternativas como por ejemplo “el uso alternativo del derecho” o la “criminología crítica”.

Concepción liberal garantista: Esta perspectiva, fundamentada en una concepción humanista, concibe el Derecho como un sistema de protección para el individuo con respecto al ejercicio del poder. Este modelo tomó fuerza en Colombia en la década del ochenta, especialmente bajo la influencia humanista de la dogmática jurídica alemana en Derecho penal.

Nuevas concepciones del Derecho: Con posterioridad a la Constitución de 1991, se ha comenzado a hablar de un nuevo derecho. Difícilmente se podría hablar de un modelo uniforme, se trata más bien del florecimiento de múltiples búsquedas y teorías en las cuales coexisten nuevas perspectivas sobre la conceptualización del Estado, las fuentes del derecho, la relación entre el derecho y la moral, la adjudicación, la argumentación, las relaciones entre el derecho y la sociedad, la economía, la filosofía, la antropología, etc.

En nuestro país predomina, al menos formalmente, la perspectiva marxista, sin embargo, existe una importante influencia del positivismo jurídico. Esto lo apreciamos en la declaración de principios con que se inicia la exposición del Plan de Estudios vigente. “El Plan de Estudio C constituyó el resumen de la voluntad académica encaminada a brindar un alto contenido científico a los estudios de Derecho, desligándolos de los lastres normativistas y positivistas que pesaron sobre la formación y el ejercicio profesional durante varias décadas y que mantuvieron su influencia incluso en un lapso importante de nuestro proceso revolucionario.” (Fernández Bulté, 2001)

Siguiendo con nuestra caracterización inicial del profesor de Derecho, resulta casi prescrito el acercarnos a la construcción del conocimiento resultante de su práctica profesional y docente.

Siguiendo a Carr y Kemmis (1988), exponemos a continuación los tipos de saberes que estos autores dicen apreciar en los profesores: “Para subrayar el punto de que algunos tipos de conocimiento proporcionan un fundamento más eficaz que otros a la reflexión crítica, puede bastar con atender a los tipos de saberes que los enseñantes poseen y utilizan en su trabajo.

En primer lugar están los de sentido común de la práctica que constan simplemente de suposiciones y opiniones; por ejemplo, la opinión de que los estudiantes necesitan disciplina, o la de que dejar de contestar un a pregunta a un alumno supone una pérdida de autoridad por parte del profesor.

Está luego el saber popular de los enseñantes, el que dice, por ejemplo, que los alumnos están más intranquilos cuando hace viento, o que les cuesta más estudiar el día que ha de venir el médico a ponerles la vacuna, o que el viernes por la tarde es el momento más difícil en clase.

A continuación vienen una toda una serie de destrezas que utilizan los maestros para que los alumnos se pongan en la fila, o para que no hablen mientras se les esta impartiendo instrucciones sobre un trabajo.

Tenemos, además, una gama de saberes contextuales: lo que sabemos de esta clase, esta comunidad o este alumno concreto nos da la referencia para valorar la posibilidad de realizar unas aspiraciones, o la “relevancia” de las tareas.

En quinto lugar viene el cuerpo de conocimientos profesionales sobre las estrategias de la enseñanza y sobre el curriculum: sus posibilidades, sus formas, sus sustancias y sus efectos.

Y en sexto, las ideas relacionadas con las teorías morales y sociales y los planteamientos filosóficos generales: sobre cómo pueden y deben interrelacionarse las personas, sobre el desarrollo y reproducción de las clases sociales, sobre la aplicación del saber en la sociedad, o sobre la verdad y la justicia.

Para algunos de estos tipos de saber, las raíces de su racionalidad están bien “enterradas” en la vida de la práctica. Otros alzan la testa hacia las nubes de la palabrería. A los primeros hay que rescatarlos del dominio de lo mostrenco para someterlos a análisis; a los segundos hay que infundirles realismo y concreción a fin de poder comprender sus implicaciones.

Simplificando al máximo, el análisis crítico sólo es posible cuando lo teórico (el saber organizado) y lo práctico (la acción organizada) pueden tratarse bajo el prisma de una problemática unificada, abierta a la reconstrucción dialéctica a través de la reflexión y la revisión.” (Carr y Kemmis, 1988, Pág. 59)

Analizando estos saberes, habremos identificado cuáles de ellos resultan deficitarios en los profesores de Derecho, esto, en una forma más sistemática y detallada, lo hemos llevado a cabo en la segunda parte de este estudio. Baste decir aquí estos saberes, que bien podríamos denominar, con más pureza, creencias; son el fundamento de la adopción de determinados modelos pedagógicos, que se traducen en formas específicas de construcción del conocimiento jurídico y que, obviamente, influyen sobre su aprendizaje.

5. 4. El aprendizaje del Derecho.

Una autora nacional acota que antes que “transmitir conocimientos”, hay que trabajar conceptos. El proceso de conocimiento se concibe como una construcción y para ello es necesario que el profesor pueda crear situaciones y actividades en las que los estudiantes pongan en cuestión los datos inmediatos y trabaje sobre las ideas que de éstos tienen. Él profesor debe facilitar los procesos

de aprendizaje de manera que los estudiantes puedan cuestionar estas ideas y construir otras. Esto requiere contextos de discusión y confrontación de diferentes puntos de vista. (Ceballos Molano, 2002)

Una primera fase que presenta deficiencias en este pretendido proceso constructivista del aprendizaje es, como ya hemos señalado, lo endeble de los conocimientos previos que debían adquirir los estudiantes en niveles precedentes. Unido a ello, existe una insuficiente o casi nula formación vocacional en los estudiantes que ingresan a la Universidad, hecho acentuado en la modalidad de estudio que hemos elegido para nuestra investigación.

Desde los espacios formales se favorece la adopción de determinadas perspectivas en la construcción del conocimiento jurídico, así, en el vigente Plan de Estudios se declara: “Por eso hemos enfatizado el fundamento de la gnoseología materialista dialéctica, es decir, que el conocimiento debe elevarse de lo abstracto a lo concreto pensado.

Subestimar el paso de la formación del abstracto - científico hubiera sido conspirar contra esa gnoseología, y además, rodar por la pendiente del positivismo y el pragmatismo, haciendo de nuestro jurista un frustrado normatólogo o un vulgar y pequeño practicante.” (Fernández Bulté, 2001)

Font I Llovet (2000), citando a Ortega y Gasset, afirma, en cambio, que en la organización de la enseñanza superior, hay que partir no del maestro, del saber, del profesor, sino del estudiante, del aprendiz. Y desde esta óptica, creo (Font I Llovet, 2000) que en la universidad nuestros estudiantes lo que están demandando cada vez más es el aprendizaje de los instrumentos para el conocimiento y el análisis de la realidad de los hechos sociales y políticos. Creo, además, que el estudiante universitario se encuentra en la necesidad de formarse criterios y valores satisfactorios para su realización personal, y no solamente para su capacitación laboral o profesional.

El propio autor propone el estímulo a la actividad del pensamiento crítico, más que a la acumulación de nociones, que conduzca al aprendiz a formarse una idea propia, una posición personal, ante la realidad del Derecho, para, como dijera Ihering, “despertar un sentimiento” del Derecho. (Font I Llovet, 2000)

Continuando con la visión del aprendizaje del Derecho en España, y según Juan Ramón Capella (1995), se supone que el Derecho Privado es la columna vertebral del aprendizaje y, dentro de este, en las Facultades de Derecho se dicta un número desmesurado de Derecho Civil en cada curso de la carrera. Herederos del historicismo políticamente inmovilista de Savigny, la enseñanza de la Historia del Derecho consigue en primer lugar que los estudiantes aprendan un derecho sin historia, y en segundo lugar, que los estudiantes creen que saben más historia que la que necesitan. Refiere el propio autor que en las universidades antiguas como la de Salamanca se daban clases de unos tres cuartos de hora de duración que no podían ser interrumpidas, incluso estaba prohibido y multado tomar notas de las conferencias.

Afirma el conocido tratadista mexicano Fix Zamudio (2002) que se han detectado importantes fallas en la educación en el derecho por planes de estudio defectuosos y por falta de métodos de enseñanza. En nuestro medio, la pedagogía, que no es sino la metodología de la enseñanza jurídica traducida en medios técnicos para comunicar conocimientos, es muy joven.

Aventuramos una hipótesis sobre posibles modelos de aprendizaje del derecho desde la óptica del aprendizaje observacional o vicario de Albert Bandura. Este autor, de conjunto con R. H. Walters plantea el aprendizaje como un proceso que trasciende las características individuales: el sujeto no podría aprender conductas nuevas sin poseer un elenco de conductas previas, es decir, aprende observando cómo actúan otras personas. (Velasco Pérez, 2005)

El predominio de modelos tradicionales de enseñanza del Derecho, especialmente de tipo artesanal, que describe la literatura referida tendría su lógica contraparte en esta tipología de aprendizaje. Los fundamentos de este se remontan al año 1969, con la publicación del libro de Albert Bandura "*Principles of Behavior Modificatio*", en el cual se sientan las bases para operativizar en la teoría del aprendizaje social las técnicas de modelado (Olivares y Méndez, 1998; en Puchol Esparza, 2005). Cormier y Cormier (1994; en Puchol Esparza, 2005) definen el modelado como "el proceso de aprendizaje observacional donde la conducta de un individuo o grupo -el modelo- actúa como estímulo para los

pensamientos, actitudes o conductas de otro individuo o grupo que observa la ejecución del modelo".

Los rasgos básicos de la fundamentación teórica del modelado, propuestos por el propio Bandura, son presentados de forma concisa y concreta por Olivares y Méndez (1998; en Puchol Esparza, 2005) en los siguientes términos:

1.-Supuesto Básico:

La mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado.

2.-Premisa Fundamental:

Cualquier comportamiento que se pueda adquirir o modificar por medio de una experiencia directa es, en principio, susceptible de aprenderse o modificarse por la observación de la conducta de los demás y de las consecuencias que se derivan.

3.-Procesos de Mediación Simbólica:

El sujeto adquiere representaciones simbólicas de la conducta modelada y no meras asociaciones específicas E-R.

4.-Procedimiento General de Aplicación y Efectos del Modelado:

El sujeto observa la conducta del modelo y la imita con el objetivo de:

A.-Adquirir nuevos patrones de respuesta

-Efecto de Adquisición: Aprendizaje de nuevas conductas o patrones de conductas que no constaban inicialmente en el repertorio conductual de la persona.

B.-Fortalecer o debilitar respuestas

-Efecto Inhibitorio: El observador constata la carencia de consecuencias positivas o la contingencia de consecuencias negativas tras la realización de la conducta por parte del modelo.

-Efecto Desinhibitorio: Desinhibición de una conducta del observador después de constatar que el modelo la realiza sin experimentar consecuencia negativa alguna.

C.-Facilitar la ejecución de respuestas ya existentes en el repertorio del sujeto

-Efecto de Facilitación: Facilita la ejecución de patrones conductuales aprendidos con anterioridad como consecuencia de la observación de un modelo.

Bandura y Jeffery (1973; en Puchol Esparza, 2005) distinguen cuatro procesos básicos implicados en cualquier proceso de modelado:

Atención: La actividad del observador consiste en concentrarse en lo que se modela.

Retención: Hace referencia a la codificación simbólica o lingüística, organización cognitiva y ensayo encubierto del modelo presentado.

Reproducción: La capacidad del observador para reproducir, ensayar o practicar la conducta cuyo modelo se ha observado.

Motivación: Predisposición favorable del observador para asumir como propios los objetivos propuestos a través del uso de las técnicas de modelado. (Puchol Esparza, 2005)

A diferencia de los modelos conductistas clásicos, Bandura introduce un factor interno de corrección de los comportamientos, la autorregulación. Para ello, Bandura sugiere tres pasos:

1. Auto-observación. Percepción de sí mismo y de los comportamientos
2. Juicio. Comparación de esta percepción con un estándar, sea externo, como el caso de las llamadas "reglas de etiqueta"; o bien interno, cuando el comportamiento representa un desafío: "leeré un libro a la semana".
3. Auto-respuesta. Si la comparación con el estándar (o modelo) resulta favorable, sobrevienen respuestas de recompensa hacia sí mismo. Si fuese desfavorable, predominan auto-respuestas de castigo.

Un concepto que en psicología, como hemos visto, se relaciona con la autorregulación es el auto-concepto o autoestima. Aparentemente la acumulación, a través de los años, de comportamientos ajustados a los estándares, y sus correspondientes recompensas, puede determinar altos niveles de autoestima y viceversa. (Burbano, 2005)

Probablemente este tipo de aprendizaje predominante en los niños, dada su fuerte carga de conservadurismo no resultaría deseable para estudiantes universitarios de Derecho, sin embargo, algunas de sus posibilidades podrían potenciarse en propuestas de cambio conceptual.

Los problemas de la didáctica del Derecho, retomando a Fix Zamudio (2002), se resumen en dos aspectos: a) teoría y práctica de la enseñanza; y, b) amplitud de la cultura jurídica.

La preparación de los alumnos se ha llevado a cabo en estudios de especialidad, pero es también muy importante prepararlos para investigación y específicamente tesis profesionales. Además, la tradición continental europea ha impuesto un modelo de educación muy teórico y los alumnos no tienen la capacidad de llevar a la práctica el conocimiento, lo cual sólo se va corrigiendo por la práctica fuera de la institución. (Fix Zamudio, 2002)

Esta líneas sirvan para brindar una panorámica general de los estudios, o simples artículos, sobre el aprendizaje del Derecho. En la mayoría de los casos se limitan a cuestionar la situación actual y a dibujar con finos trazos el estado deseado, el cómo debía ser el aprendizaje. Las propuestas y declaraciones de principios, como juegos de artificio, se disuelven en una metafísica ininteligible.

Esta apreciación es compartida por González Galván (1998): “Los que nos dedicamos profesionalmente a la investigación del Derecho, afirma, hemos hecho del fenómeno jurídico nuestro tema principal. No existen investigaciones sobre las características profesionales del investigador jurídico: su formación, sus métodos, sus satisfacciones y sus sueños. Mucho menos nos hemos interesado en teorizar sobre nuestra propia práctica, ni la de abogados, jueces, estudiantes y profesores.” Para saldar en alguna medida esta deficiencia, a continuación dedicamos unas líneas a esbozar un perfil inicial del estudiante de Derecho.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 6

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO.

- 6. 1. Objetivos del estudio.
- 6. 2. Participantes.
- 6. 3. Instrumentos.
- 6. 4. Procedimiento.

6. 1. Objetivos del estudio.

La presente investigación se desarrolla a partir de una pregunta: ¿Cómo influyen las concepciones de aprendizaje que sostienen los estudiantes de Derecho en la construcción del conocimiento jurídico?

Sin perder de vista el posicionamiento epistemológico que hemos asumido y explicado en los anteriores capítulos, nos planteamos los siguientes objetivos generales:

- Describir las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de Derecho.
- Analizar cómo las concepciones de aprendizaje influyen en el proceso de construcción del conocimiento jurídico.

Para ello nos trazamos los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las representaciones predominantes sobre el Derecho y sus operadores.
2. Describir las creencias epistemológicas de los estudiantes de Derecho.
3. Analizar la relación existente entre las representaciones sobre el dominio y las creencias epistemológicas con la tradición de enseñanza y aprendizaje del Derecho.

Este planteamiento del área problemática y los objetivos de investigación lo consideramos a partir de un enfoque fenomenológico, o sea, como una cuestión de segundo orden. Como diría Arbeláez Gómez (2002) comprender las representaciones de un sujeto implica adentrarse en su epistemología personal, en sus creencias, en sus teorías implícitas y en las representaciones sociales del contexto en el cual las ha construido y se ha construido.

El análisis de estas concepciones es de crucial importancia para formular una teoría del conocimiento y el aprendizaje del Derecho que no se limite a caracterizar o describir estáticamente el conocimiento predominante en la

actualidad, sino que lo conciba como un sistema de ideas en evolución y que, por tanto, contenga hipótesis sobre su posible transformación y deseable desarrollo futuro. (Porlán y Rivero, 1998)

6. 2. Participantes.

Nuestro propósito de acercarnos, a partir de técnicas cualitativas, a la comprensión de los procesos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del Derecho nos hace optar por un número relativamente pequeño de participantes.

La población de estudiantes de Derecho en el territorio rebasa los 560, sin que esta cifra pueda establecerse con certeza debido a la constante variación en la matrícula y al hecho de su dispersión geográfica entre los 10 municipios de la provincia. No obstante, como ya hemos señalado en anteriores estudios (Dieste Cobo, 2004) esta población presenta un grado significativo de homogeneidad al interior de los diferentes grupos, que pueden establecerse a partir de la edad y la fuente de ingreso, no siendo significativa la influencia de otras variables, tales como el sexo y el municipio de residencia, en cuanto a los procesos de aprendizaje.

Dadas estas circunstancias, hemos seguido el criterio de muestreo teórico secuencial o en cascada establecido por Glaser y Strauss y retomado por Taylor y Bogdan (2002). Estos últimos comentan que los investigadores cualitativos definen típicamente su muestra sobre una base que evoluciona a medida que el estudio progresa. Sería un procedimiento mediante el cual los investigadores seleccionan conscientemente casos adicionales a estudiar de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones o para el refinamiento y la expansión de las ya adquiridas.

En consecuencia, el número de participantes asciende a 52 estudiantes y 14 profesores/as, para un total de 66 sujetos. Entre los primeros se encuentran 13 estudiantes de Estudios Socioculturales y 7 de Psicología del municipio Ciego de Ávila, estos y otros 32 estudiantes de Derecho presentan un rango de edad entre 19 a 30 años y ejercen como Maestros Emergentes, Trabajadores Sociales o están vinculados al estudio a través del Curso de Superación Integral para

Jóvenes sin Empleo, cursando el primer o segundo años de la carrera; otro grupo de 14 estudiantes tiene un rango de edad superior, situado entre 30 y 55 años y ejercen como cuadros de las organizaciones políticas. El género femenino resulta predominante en la totalidad de los participantes, en una proporción similar a la que presenta la población.

6. 3. Instrumentos.

Este apartado está orientado a la descripción de los instrumentos utilizados, sus fines y propósitos. Entre ellos tenemos una entrevista grupal, las preguntas que hemos redactado (Anexo 6) están dirigidas a determinar la percepción sobre la carrera de Derecho, en forma de teorías implícitas, el origen o fuente de esta: sea experiencia personal, interacción con determinados grupos, etc.; el componente afectivo y la imagen o representación en que se manifiestan primariamente estas teorías.

La revisión de documentos ha tenido por finalidad establecer la estructura y características de las representaciones o teorías de dominio a nivel cultural.

Diseñamos igualmente dos diagnósticos, el primero de ellos consistía en que los/las profesores/as de Derecho respondiesen por escrito a la pregunta “¿Qué es el aprendizaje?” , nuestro propósito fue elicitación de las creencias epistemológicas del profesorado en sus propias palabras y analizar qué significado podrían tener estas expresiones en nuestro contexto.

Un segundo diagnóstico ha sido titulado “Reflexión sobre la actuación profesional” (Anexo 8) Nuestra finalidad era presentarles a los/las profesores/as una serie de saberes o conocimientos que según Porlán y Rivero (1998) conforman su actuación. Estos son: los saberes académicos, los saberes basados en la experiencia, las rutinas y los guiones de acción y las teorías implícitas. De esta forma pretendíamos provocar una reflexión sobre su práctica profesional que nos suministrara indicios sobre su epistemología personal y cómo esta se expresaba en su actuación como docentes.

Por último, hemos utilizado una entrevista semiestructurada en profundidad, según el guión elaborado por Martínez Fernández (2004) La entrevista diseñada

por este autor se tituló “qué es el aprendizaje” y se inspiró en la tradición fenomenográfica. Consiste básicamente en una serie de cuestiones acerca de qué significa aprender, las estrategias empleadas, cómo saber si se ha aprendido, relación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza en la universidad a la luz de la experiencia propia, entre otras cuestiones. (Anexo 1) La pertinencia de la mayor parte de los ítems a los efectos de nuestra investigación nos ha hecho tomar este instrumento ya validado, si bien sometiéndolo a ligeras modificaciones, entre ellas está la eliminación de las preguntas relacionadas con la psicología, la metacognición y pericia y las que hacían referencia a otro de los instrumentos utilizados en aquella investigación, el cuestionario CONAPRE. (Anexo 2)

6. 4. Procedimiento.

La entrevista grupal diseñada en nuestra investigación (Anexo 6) fue aplicada por un profesor colaborador, previamente instruido en sus objetivos y propósitos, en dos grupos naturales de estudiantes de Estudios Socioculturales y Psicología durante los encuentros presenciales habituales y como parte de la asignatura que impartía: Metodología de la Investigación Social. La toma de notas se realizó manualmente, sin utilizarse dispositivos automáticos de registro, los cuales, según Taylor y Bogdan (2002) pueden inhibir a las personas. Ambas entrevistas oscilaron alrededor de los 35 minutos.

El diagnóstico “Reflexión sobre la actuación profesional” (Anexo 8) fue aplicado a un grupo de 7 profesores de la carrera, específicamente de la asignatura Filosofía del Derecho, por lo que constituyen igualmente un grupo natural, si atendemos a que este se define sobre la base de las interacciones habituales entre sus miembros. En cada caso se les suministró por escrito una definición y un conjunto de preguntas que les guiaran en la reflexión. Inicialmente, y a modo de confirmar la efectividad del diagnóstico para los fines previstos, hicimos una primera aplicación de él en forma de entrevista estructurada, utilizando los apartados del diagnóstico a modo de guión, a la profesora orientadora y jefa de la asignatura; a lo cual siguió la aplicación al colectivo.

Con esta visión preliminar, que nos permitió establecer algunos indicadores de qué observar, dimos comienzo a la revisión de documentos. Entre ellos consultamos artículos periodísticos, expedientes de tutoría, chistes de abogados y otros materiales como páginas de la web que nos permitieran describir las características de la representación o teoría de dominio que prevalece culturalmente sobre el Derecho y sus operadores. Dadas las características de este material, que por su naturaleza excluía la aplicación de un análisis de contenido informatizado, hemos determinado las distintas dimensiones y categorías de forma manual.

Para la determinación de las características o elementos de la representación social del Derecho y sus operadores hemos optado por un análisis de contenido. En la fase de preanálisis procedimos a la elección de los documentos, estos fueron las respuestas de los estudiantes a las entrevistas grupales e individuales y los expedientes de tutoría. La representatividad de estos últimos se obtuvo sobre la base de un muestreo estratificado por municipio, de forma que accediésemos en la muestra a todas las variables presentes en la población, en una forma proporcional.

Luego de la lectura reiterada de las fuentes y la delimitación de aquellas palabras que hicieran referencia a cualidades, características o calificativos del Derecho o sus operadores, procedimos a su categorización.

Ya nos hemos referido a las unidades genéricas, las unidades de contexto remiten en nuestro caso a las unidades de comprensión consistentes en frases y giros peculiares de los que se pueden inferir significados. Las unidades de registro son las palabras o expresiones que en forma explícita aluden a una característica, cualidad o calificativo. Hemos omitido, por escapar a los objetivos de nuestro trabajo, aquellas frases de los estudiantes que expresan características exclusivamente personales o pertenecen al ámbito familiar, manteniendo únicamente las que se relacionan con la carrera o la profesión.

Hemos seguido como regla de numeración o recuento el conteo de frecuencia y la intensidad. La combinación obedece a la naturaleza del material, la diversidad de fuentes y especialmente de sujetos, lo que provoca que lógicamente los términos utilizados no sean los mismos, sin embargo, por esta misma circunstancia, hemos

optado por reflejar la frecuencia siempre que ha sido posible, pues, además de que nos permite valorar la importancia de cada unidad de registro, este es un procedimiento que permite establecer el núcleo de una representación social, usualmente uno o dos significados, a partir de los cuales se estructura el campo de representación (Morales Fundora, 2001)

Las categorías elaboradas han sido sometidas al juicio de tres expertos, uno de ellos especialista en Comunicación Social y dos profesoras especialistas en Psicopedagogía. Una vez informados de los objetivos de la investigación, se les entregó la transcripción de los materiales a analizar y la Tabla de Indexación (Anexo 11) con la finalidad de que se pronunciaran respecto a las siguientes cuestiones:

¿Las categorías resultan exhaustivas?

¿Las categorías se excluyen mutuamente?

Para reflejar las puntuaciones y el grado de acuerdo / desacuerdo elaboramos una escala estimativa de tipo Likert con cinco posibilidades con equivalencia porcentual, esto es: Muy en Desacuerdo (0%), en Desacuerdo (25%), con Dudas (50%), de Acuerdo (75%) y Muy de Acuerdo (100%)

Realizado el trabajo por los jueces, determinamos el grado de consenso alcanzado por ellos, así como el de desacuerdo. Para la primera pregunta el consenso fue de un 83% ya que se realizaron algunas sugerencias de inclusión de aspectos relacionados con la familia y el proyecto de vida, temas recurrentes en los estudiantes pero que su análisis escapa a los propósitos de nuestro estudio. En el caso de la segunda pregunta el índice de consenso fue de un 95%. Ello nos permitió, a partir de los resultados obtenidos, realizar inferencias y deducciones lógicas, a la vez que plantear interpretaciones sobre la base de los objetivos propuestos.

Para la descripción de las creencias epistemológicas de los estudiantes, hemos adaptado la entrevista diseñada para similares propósitos por Martínez Fernández (2004) en los términos ya referidos en el apartado anterior. La realización de las entrevistas tomó entre 15 y 20 minutos. El entrevistador registró manualmente las

respuestas y luego el material se transcribió en los fragmentos que a juicio del investigador respondían a las preguntas planteadas y se han extraído textos cortos y textuales que responden a las cuestiones planteadas en los propios términos de los entrevistados.

Para su interpretación nos hemos remitido a la tradición fenomenográfica y de las técnicas etnográficas en el análisis y categorización de las respuestas. Adoptamos en este sentido la matriz de registro de las creencias elaborada por Marciales Vivas (2005) sobre la base de la revisión teórica de los principales posicionamientos teóricos (Anexo 3).

Por último, en la determinación de las concepciones de aprendizaje optamos por el análisis de contenido, siguiendo un estudio de Norton y Crowley (1995; en Cabanach, 2001). Sobre la pregunta: ¿Cómo aprehende estudias?, se obtuvo un registro de las concepciones de aprendizaje de los estudiantes. Para el análisis de contenido hemos elegido como sistema de categorías la clasificación de Pozo y Scheuer (1999) validada por estos autores y recientemente por Martínez Fernández (2004)

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

7.1. Relativos a representaciones del Derecho y Concepciones del A.

7. 1. 1. Representación social del Derecho.

7. 1. 2. Imagen del abogado.

7. 1. 3. Creencias epistemológicas de los estudiantes.

7. 1. 4. Concepciones de aprendizaje de los estudiantes.

7.1. Relativos a representaciones del Derecho y Concepciones del A.

7. 1. 1. Representación social del Derecho.

Según Gottfried y Gelman (2004) la organización de un particular conocimiento de dominio está basado en teorías implícitas que integran e informan tal conocimiento. Este constructo teórico explica la capacidad del individuo de esgrimir justificaciones abstractas sobre el por qué los objetos del dominio se comportan de una forma determinada y le permite realizar predicciones de futuros comportamientos y juzgar sobre la categoría de miembros, o pertenencia a determinado grupo, de otros individuos.

Partiendo de este supuesto, indagamos sobre la percepción respecto a la carrera de Derecho. En este sentido uno de los estudiantes comentó que “lo que dice la gente es que es la más fácil, todo está escrito, todo está en los libros”. Esta frase: todo está en los libros, tiene varias implicaciones. La carrera no requiere la construcción de significados, no se trata de opinar, debatir, investigar, basta con consultar los libros. Todo el Derecho está en los libros, de un plumazo deja de ser una ciencia social y se torna una ciencia exacta, axiomática.

Ya hemos referido (Dieste Cobo, 2004) cómo los estudiantes, incluso los que intentan elaborar un significado personal, comparan este con lo que aparece en el libro y cualquier diferencia se resuelve modificando aquel, todos terminan memorizando, al menos, secciones claves. Por lo demás es una ciencia muerta, sin evolución, a lo sumo cambiarán algunas leyes, casi inexplicablemente, porque, desde esta lógica, el Derecho no refleja la vida social.” (Dieste Cobo, 2004)

Retomando algunos elementos positivos de la teoría de las representaciones sociales, que valoramos sean los referidos a su estructura y no los relacionados con su génesis, de los cuales disentimos; vemos cómo se manifiesta en esta frase los mecanismos de objetivación y anclaje.

La objetivación es el proceso mediante el cual se materializa un conjunto de significados. Se establece una relación entre conceptos e imágenes. Jodelete explica que este proceso es la primera fase en la formación de una representación social. En ella se seleccionan determinadas informaciones del objeto a objetivar, luego se descontextualizan de la fuente o contexto al que

pertenece y se generaliza. (Morales Fundora, 2001) Tenemos evidencia de este momento al inicio de la frase: “lo que dice la gente...” que, añadimos, implícitamente se tiene por cierto. Es la fundamentación en el consenso, la creencia compartida y no sujeta a verificación.

Posteriormente el objeto abstracto se materializa en imagen, fase esta a la que Moscovici llama formación del núcleo figurativo. A partir de aquí se pasa al proceso de anclaje o inserción. Existe una tercera fase denominada naturalización, la cual propicia que la transformación del concepto en imagen pierda su carácter simbólico arbitrario para convertirse en una realidad con existencia autónoma. Aquí las imágenes sustituyen a la realidad; lo que percibimos no son ya informaciones sobre el objeto, sino la imagen de forma natural. (Morales Fundora, 2001)

En la frase que analizamos este proceso tiene igualmente particular nitidez, el derecho “... está en los libros”. La imagen es simple, concreta y cómo vemos no se refiere a la epistemología del Derecho, sino a su esencia, a un nivel ontológico. Si fuese traducida al inglés develaría más claramente esta relación que, en español, puede resultar escurridiza. El verbo “to be” en aquella lengua da cuenta, a la vez, de nuestros infinitivos “ser” y “estar”, con lo cual la declaración no afecta únicamente al contenido del derecho, sino a lo que este, ontológicamente, es.

Este género de representaciones sociales o teorías implícitas, como preferimos llamarles por las implicaciones epistemológicas ya mencionadas, no se forman únicamente a través de la intersubjetividad, del discurso y el debate al interior de los grupos, a nuestro juicio requieren, al menos para su configuración más exacta y definida, así como para su potencial diseminación, del discurso figurativo, esto es, que las ideas o teorías tengan un referente visual, un signo o imagen. En el caso de la carrera de Derecho hemos interpretado, a partir de sucesivas evidencias que seguiremos mostrando, que este signo son los libros.

La imagen arquetípica del estudiante de Derecho, tal y como la podríamos recordar de diferentes filmes, presente al estudiante rodeado de gruesos volúmenes de libros de leyes. En la Casa Social de la Unión de Juristas de esta provincia aún se conservan los cientos de tomos del Código Civil español con sus correspondientes comentarios, aún cuando este cuerpo legal ha sido derogado

hace más de dos décadas, resulta que su encuadernación de cuero recuerda en cierta medida el ambiente de aquellas bibliotecas victorianas que intentan reproducir los gabinetes de abogados.

A modo de graficar esta idea, presentamos (Anexo 9) una foto tomada de Internet, el artículo en cuestión es una entrevista a un abogado español, podrá apreciarse la imagen típica del abogado sonriente, de cuello y corbata y teniendo como fondo no ya los viejos libros de cuero sino gruesos volúmenes de jurisprudencia clasificados en carpetas. Debemos notar de paso las referencias que en el texto del artículo el propio abogado hace de su profesión como “una actividad que me permite ayudar a la gente”, particular en el que luego insiste describiendo las relaciones de confianza que se precia de tener con relación a sus compañeros de trabajo, la relevancia que confiere a realzar la imagen de la institución para que trabaje como cooperante y la mención al prestigio.

Lo interesante es que esta imagen coincide con la esbozada por una estudiante de Psicología que participó de una entrevista grupal, según ella: “para ser abogado hay que comerse los libros, realmente los abogados son (personas) pasibles con espejuelos”. Otras de las características, entre ellas ayudar a la gente y la valoración del prestigio son recurrentes entre los estudiantes entrevistados y los documentos que hemos revisado.

Henry Tajfel (1984) afirma que la pertenencia a un grupo se define, entre otros factores, por algunos criterios generados por el endogrupo y otros creados por el exogrupo. El hecho de que coincidan ambos criterios en cuanto al elemento “libros” nos hace reafirmar lo que anteriormente comentamos. Sin embargo, esta declaración de la alumna de psicología pone en evidencia un aspecto aún de mayor interés. En algunas referencias de la literatura sobre representaciones sociales se habla de la personificación como otra etapa en la objetivación. Consiste esta en la ejemplificación de determinada idea en una persona. (Morales Fundora, 2001)

En la presente investigación hemos obtenido recurrentemente cierta evidencia a favor de este proceso. Una estudiante durante una entrevista comenta que: “los inteligentes empiezan bien y después se mueren de hambre, se quedan calvos y no tienen un Panda (una marca de televisores que por muchas razones se ha

convertido en icono cultural). Los que se matan el cerebro enseñando no le dan un carrito.”

En forma similar a la pretendida calvicie de la clase intelectual, ahora vemos que el abogado es alguien pasible con espejuelos y en otras formulaciones la carrera de Derecho es considerada la carrera de los bobos.

Apreciamos esta forma de personificación como indicios de la existencia de una representación social o conjunto de teorías implícitas sobre el Derecho, los juristas y los estudiantes de Derecho con caracteres bien definidos. Resultan una serie de teorías “maduras”, con lo cual queremos establecer que no están en proceso de formación ni resultan ambiguas en su significado.

En nuestra anterior investigación (Dieste Cobo, 2004) interrogamos a varios estudiantes sobre el significado que le atribuían a la frase “estudiar bastante”. Un grupo nos decían que era “comerse los libros, profundizar los conocimientos, estudiar todos los días”. Para una estudiante con bajos resultados académicos sería “levantarme por la madrugada, coger los libros, estudiar cuando tenga un tiempo libre, buscar bibliografía, estudiar por las guías”. Nuevamente la referencia a “comerse los libros”, una frase que puede aparecer en varias formas, incluso durante nuestros estudios en la Universidad resultaba común que a quienes se les veía estudiando frecuentemente se les llamase “polillas” y al propio acto de estudiar se le decía “polillar”.

Otro estudiante, esta vez de un grupo de Estudios Socioculturales afirma que en la carrera de Derecho “hay que memorizar mucho, mucha historia, es difícil, complicada”. Una estudiante de psicología comenta que “no le gusta Derecho porque ahora en este tiempo no cumple objetivo y su forma de actuar de los abogados actuales no la entiende y no le gusta”. Continuando el debate, otro estudiante estima que “no es fácil y que no tiene nada que ver como la aplican o como la ejerce”. Más adelante dice “el que no tiene memoria fotográfica está perdido, pero es bonita, debe haber habilidad, picardía, y debe haber vocación y es muy monótona al estudiar, ellos aún no han chocado con la verdad”. Estas aparentes contradicciones, es decir, que se califique a la carrera de bonita y monótona a un tiempo, obedecen a que el término carrera ha venido a tener casi una doble acepción y sirve para denominar tanto el periodo de estudio, que sería

el habitual, como el ejercicio de la profesión. Ha pesar de ello, varios estudiantes coinciden en apreciar que ambos momentos, el estudio y el ejercicio, tienen profundas diferencias.

Veamos a continuación qué opinan los estudiantes de Derecho sobre su propia carrera. Durante entrevistas realizadas a una muestra de 5 estudiantes de un rango de edad comprendido entre 37 a 55 años, obtuvimos los siguientes comentarios: “Dicen que es la carrera de los bobos, ya todo está escrito, pero no es así, si no lees..., hay que dominar, conocer, investigar por qué surgió... cuando desempeñas... Aunque ya está legislado, está escrito.” Otra estudiante dice que eligió Derecho porque “era lo único que vino”, entiéndase la única opción, aunque hubiese preferido estudiar computación, contabilidad, algo más práctico. Dice que en esta carrera “hay que aprenderse muchas cosas, mucha teoría, libros que uno tiene que grabarse en la memoria, leo y leo y no grabo, hay cosas que no logro entender”. Mientras decía esto hacía ademán de pasar páginas de un libro rápidamente. Añade que para grabar tiene que leer muchas veces hasta que entiende lo que está escrito.

En una forma semejante, otra alumna refiere que “no es una carrera práctica, aprender, aprender, mucha teoría, muchos libros, en otras se pega un poquito más, por ejemplo, psicología es de preguntas, analizas a las personas... en esta también, si tienes un caso, al entrevistar al individuo.” Por último un estudiante considera que “es bonita, el abogado es una figura dentro de la sociedad, tiene su ética, su reconocimiento social, antes eran el médico, maestro y abogado. Le decían la carrera de los brutos porque todo está legislado, todo está escrito, pero hay que tener la capacidad para interpretar las normas, el jurista debe tener una cultura general... en cierta forma es fácil, no necesita tanta preparación, tanto estudio, no tiene ciencias exactas, todo está escrito, lo que hay que memorizar mucho.”

Analicemos brevemente qué significa que el abogado sea “una figura”, una idea similar a la de prestigio, en nuestro contexto. Desde antes del triunfo de la revolución y aún después, la carrera de Derecho, o abogado, como popularmente se le conoce, se equiparaba a la de médico y en cierto grado a la de maestro, incluso era costumbre referirse a los abogados con el respetuoso título de

“doctor”. Compartía entonces con aquella ciertos rituales como colocar una placa de bronce en el frente de la casa. Otra analogía que aún se mantiene es la especialización, entiéndase que en la misma forma en que se grababa bajo el nombre del médico especialidades tales como “Ginecólogo”, “Cirujano”, etc. los abogados se dicen a sí mismos “penalista”, “civilista”, según el área o el tipo de asuntos al que se dediquen.

A continuación transcribimos algunos comentarios sobre la carrera que obtuvimos en los expedientes de tutoría de estudiantes con similares características a la muestra investigada. Dice en uno de ellos el tutor respecto a una estudiante que “de pequeña (10 años) tuvo un accidente de tránsito en que sufrió lesiones graves, quedó inconforme con el castigo al culpable; desde esa fecha quiere estudiar Derecho. (...) desea graduarse, pero estudiar es un sacrificio, son muchas horas de clase, asignaturas aburridas, se desconcentra, la bibliografía es escasa y de difícil acceso.” Otro comentario: “En nuestra sociedad los abogados tienen gran prestigio puesto que en ellos se refleja la ley, que cada ciudadano debe conocer”.

La mayoría de estos alumnos, por el hecho de estar desvinculados del estudio, como hemos visto en capítulos precedentes, son considerados por muchas personas como ciudadanos de segunda clase. La reiteración de la imagen de las personas que acudirían a ellos, que les irían a ver, a consultar, a necesitar de ellos, es una típica proyección de futuro, una especie de revancha, de marginado socialmente a ser agente de la ley.

En forma similar se proyectan en el área familiar. Muchos de ellos provienen de familias escindidas, sus padres se han divorciado, conviven varias generaciones bajo el mismo techo en condiciones en ocasiones precarias, varios de sus familiares enfermos; y esto pareciera afectarles según se deduce de técnicas como los diez deseos, que aparecen en los propios expedientes. Lo curioso resulta que uno de los deseos más reiterados es para ellos “tener su propia familia”, una estudiante acota “Realmente yo quisiera ser una profesional excelente, con toda la preparación que requiere. Lograr formar mi familia, donde solo exista el amor y la felicidad, donde no haya ni una pequeña representación del odio ni la maldad”. Estas expectativas sobredimensionadas, esta idealización

y polarización psicológica está presente como vemos, igualmente respecto a la carrera.

Júzguese lo anterior en las siguientes frases: “Mi carrera de Derecho, que me gusta mucho y tiene buen prestigio en la sociedad”. Un tutor caracteriza así a un estudiante de 19 años de edad: “Es explícito, comunicativo, con muchas aspiraciones personales y sociales. Anhela vivir en una familia unida y ser reconocido tanto por su familia como por la sociedad. (...) Es complejista, lo que provoca sea explosivo con facilidad y fijarse en no fallar en las pequeñas cosas”. Debemos aclarar que en ocasiones estas aspiraciones personales son del orden de mudarse para otra localidad o comprarse una bicicleta.

Otro estudiante comenta que “esta profesión es muy bonita, aunque muchos piensan y opinan lo contrario, pero esos que lo creen así, es porque no la entienden, y piensan que solo es para destruir a las personas. Me gusta mucho la justicia, por eso fue que escogí esta carrera, para prestarle ayuda a todo aquel que tenga problema y me necesite”.

Consideramos haber establecido en este apartado la existencia de teorías implícitas o representaciones sociales, sobre el Derecho, los abogados y los estudiantes de leyes. A continuación intentaremos delimitar las características o elementos de estas representaciones, para lo cual partimos de una frase de una alumna de 21 años de edad: “El abogado es la persona que todo el mundo necesita y respeta”.

7. 1. 2. Imagen del abogado.

Esa imagen un tanto idílica y caballeresca del ejercicio del Derecho en realidad sólo se corresponde con una breve porción de este, el ejercicio del Derecho penal, por cierto el más difundido y tratado en filmes y series de televisión. En adición a ello, los elementos referidos más que al contenido, se refieren a aspectos formales como la imagen social, conforman, por tanto, una cierta forma de creencia, con poco fundamento en datos objetivos. La propia circunstancia de restringir el ejercicio del Derecho, en el conocimiento cotidiano, al servicio de defensa penal, es un indicador de la presencia de imágenes prototípicas y en

consecuencia de teorías implícitas.

La imagen del abogado que aprendió el derecho como un cuerpo de reglas, corresponde a uno que “busca el derecho” e informa a su cliente acerca de cuáles son las reglas que se aplican a su situación: un abogado-tomador pasivo más que un configurador activo o intérprete imaginativo del derecho. El abogado circunscrito a las normas parece ser entrenado, más que el artesano, para trabajos prácticos bastantes repetitivos y rutinarios. (Gordon, 2005)

Un detalle interesante en las teorías implícitas sobre el Derecho radica en que no solo se configura con la imagen de los libros voluminosos y pesados, continua a ella y casi inseparable esta la imagen del estudiante de Derecho. Debido a esta propia imbricación ya hemos hecho referencia a algunas de estas características que se le suponen a tales estudiantes, en esta apartado comentaremos otras, con la particularidad de la identidad estudiante-profesional del Derecho. Por referencias conocimos que en la Universidad de Camaguey actualmente, además de la consabida imagen de “la carrera de los bobos”, los estudiantes de otras especialidades llaman a los futuros juristas los “técnicos medios”, “porque siempre están barqueando, están relajados”.

Es un hecho cuando menos llamativo que cuando se realiza una búsqueda sobre chistes en Internet, los referidos a los abogados sean un apartado bien diferenciado y con gran aceptación, pocas profesiones tienen tan exactamente definida una imagen ante el público general como para ser objeto de tanto interés. Usualmente los chistes hacen referencia a grupos étnicos (chistes de gallegos, judíos, mexicanos) además de los clásicos dedicados a los borrachos, animales, locos, etc.

Veamos algunos ejemplos de características de los abogados a partir de esta expresión de cultura popular. Una lista completa de ellos están disponibles en los sitios: <http://www.chistemania.com/>, <http://www.cita.es>, <http://www.laventanita.net>.

La primera de ellas es que suelen complicarlo todo con argucias jurídicas y un lenguaje bizantino, algo que ya nuestros estudiantes van aprendiendo y que en nuestro contexto se le denomina “cantinflear”.

1. “- ¿En que se parecen los abogados a las bombas atómicas?”

- Todo el mundo los tiene porque el resto de la gente los tiene, pero todo el mundo preferiría no utilizarlos.”

2. “Tenía un problema y fui a ver a un abogado...

Ahora tengo dos problemas.”

3. “Es muy difícil saber si fueron los abogados o los curas quienes le han sacado mayor partido al lucrativo negocio del misterio. En un pleito, lo único cierto y seguro son los honorarios del abogado. Si alguien lee algo que no entiende, puede estar completamente seguro de que lo escribió un abogado o un juez.”

4. “Debemos ser muy claros y sinceros cuando le damos información a nuestro abogado.

Es él quien se encargará más tarde de confundir y tergiversar las cosas.”

5. “Un abogado joven y sin experiencia empezó a hablar y hablar en un juicio sin decir nada en concreto respecto a la cuestión que se debatía. Cuando terminó su discurso, y el Juez le concedió la palabra al abogado de la otra parte, éste, dirigiéndose al Juez, simplemente dijo: Seguiré la pauta marcada por la contraparte y por ello someto la cuestión litigiosa a la decisión de su señoría sin exponer argumento ni fundamento alguno.”

Estas repetidas referencias al lenguaje como elemento identitario de los profesionales del derecho ha sido estudiado en recientes investigaciones (Cubells Serra, 2002). Partiendo de posiciones socioconstructivistas y desde la etnometodología, el autor citado intenta comprender los significados compartidos por el grupo estudiado, considerando el lenguaje como una forma de acción que produce efectos.

Siguiendo a Fairclough (1992, en Cubells Serra, 2002) considera que el discurso contribuye a la construcción de las identidades y las posiciones de los sujetos, las relaciones entre ellos y, en suma, a la construcción del conocimiento y de los sistemas de creencias.

La definición de discurso que comparte con Foucault, (1997, en Cubells Serra, 2002) lo considera como las prácticas que forman los objetos de los que hablamos. Así, los discursos no solo reflejan o representan entidades sociales y relaciones, sino que estos las construyen y las constituyen.

Centra entonces (Cubells Serra, 2002) el análisis del discurso jurídico en cuatro focos de interés:

1. La forma en que se produce o socava la credibilidad del / la autora de una descripción.
2. La construcción del discurso jurídico a partir de la combinación de otros discursos, algunos de ellos procedentes de otras disciplinas.
3. El posicionamiento entendido como proceso de construcción y negociación de identidades.
4. Cómo se producen las descripciones para que parezcan externas y/o independientes del / la autora que las produce.

Para nosotros este último apartado reviste particular interés. Berger y Luckman (1968, en Cubells Serra, 2002) hablan del proceso de objetivación y reificación de la realidad, atribuyéndole al lenguaje el papel principal en el proceso:

“El lenguaje proporciona la superposición fundamental de la lógica del mundo social objetivado. Sobre el lenguaje se construye el edificio de la legitimación utilizándolo como instrumento principal” (Berger y Luckman, 1968, en Cubells Serra, 2002).

En este sentido, a través del lenguaje el conocimiento se objetiva socialmente como un cuerpo de verdades válidas que da cuenta de la realidad. (Cubells Serra, 2002)

Este postulado es especialmente aplicable al Derecho, en su sentido positivo, el que, siendo un sistema de principios y normas que establecen comportamientos permitidos, al tiempo que prohíbe otros, ha cargado históricamente con el fardo de la legitimación.

En sus inicios descansaba en la religión, recordemos en este punto al profeta Moisés descendiendo con las tablas de la Ley del Sinaí envuelto en llamas que fulminaban al pueblo que se acercase a los pies de la montaña. La ley era escrita, así se imponía a la imaginación de los judíos, por el propio Dios y confiada a su

profeta. Como imagen, en el sentido en que se le entiende en la teoría de las representaciones sociales, produciría sin dudas un efecto poderoso.

Luego la desacralización de la sociedad tiene un punto de inflexión con la Revolución Francesa de 1789. Un documento que marca todo el cauce posterior del Derecho, sus principios generalmente aceptados en la era moderna, lo fue la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1793. Uno de sus enunciados refiere: “La Ley es la misma para todos, sea que ella proteja, sea que ella castigue, y no tiene otro fundamento que la voluntad general de la sociedad”.

Recordemos el momento histórico para evaluar el profundo significado de esta frase. El régimen feudal, con sus sistemas de privilegios, las arbitrariedades penales como la *lettre de caché*, y el derecho divino de los reyes, fenece en la persona del Luis XVI y Maria Antonieta. Asistimos, en su lugar, al nacimiento del imperio de la ley, al Estado de Derecho, a la sociedad moderna. Pero esta ley debe hacerse descansar sobre algún fundamento, socavados los cimientos religiosos, se erigen los pilares de la razón y de esta pretendida voluntad general de la nación.

Un análisis del discurso, siquiera preliminar, nos revela la clara intención del legitimar el nuevo orden a través del discurso. La ley es la misma para todos, es por tanto general y, como no atiende a diferencias, objetiva. Este último rasgo se refuerza en la siguiente declaración: sea que proteja o castigue, es decir, nos guste o no, es algo que rebasa la esfera de la intersubjetividad, que se erige sobre nosotros. Para ello descansa en una luminosa abstracción: la voluntad general. El legislador será en el futuro el augur, el intérprete oracular de esta voluntad, y su propia figura será considerada impersonal. Algunas de estas características están presentes en el siguiente artículo del código penal cubano, que citamos a modo de ejemplo

ARTICULO 113.1. El que, en el territorio cubano, cometa un acto de agresión o que atente contra el honor o la dignidad del Jefe de un Estado extranjero, incurre en sanción de privación de libertad de tres a ocho años, siempre que el hecho no constituya un delito de mayor entidad.

2. Igual sanción se aplica si el hecho se comete contra los representantes diplomáticos de los Estados extranjeros con ocasión del ejercicio de sus

funciones, o contra sus familiares con el fin de afectar estas funciones.

Aquí la generalidad, en la técnica penal sería el sujeto activo no cualificado, se aprecia al principio en las palabras El que.... Señalamos como otro elemento interesante el uso reiterado de la voz pasiva, en frases como: Igual sanción se aplica... Consideramos que estos elementos resultan suficientes para apuntar la significación del lenguaje específico, el discurso jurídico, en la construcción del Derecho. Esto se hace evidente en el aula, espacio donde un elemento de altísima importancia el discurso.

Veamos un ejemplo de ello en el siguiente chiste:

6. “En una clase práctica de Derecho Civil (obligaciones y contratos), el profesor le dice a uno de sus mejores alumnos: Si Ud. tuviera intención de regalarle a alguien una naranja, ¿cómo lo haría?.

- “Toma esta naranja”, respondió el alumno.

- ¡No y no!, dijo el profesor visiblemente contrariado, ¡piense y actúe como un abogado!.

El alumno aventajado recapituló y exclamó: ¡Ah bien!, yo le diría: “En este acto, voluntariamente y de forma expresa, te cedo, para tu propio uso y disfrute, sin restricción alguna, todos mis derechos sobre esta naranja en todas sus partes, y en todo cuanto le fuere inherente, incluyendo la piel, la pulpa, el jugo y las pepitas, quedando bien entendido que podrás morderla, cortarla, congelarla o ejercitar cualquier otra acción, con facultad de cederla a un tercero, en todo o en parte, con pepitas o sin pepitas, y para que conste, a los efectos oportunos...”.

Esto es obviamente un tanto exagerado pero algo así está sucediendo en las clases de Derecho que hemos visitado, el trasvase artesanal de este léxico o jerga que es orgullo de la profesión ya se está efectuando a partir del segundo y tercer año de la carrera.

Otra de las características que se les atribuyen a los abogados es la inescrupulosidad, de ello dan cuenta los siguientes chistes:

7. “- ¿Por qué los biólogos que investigan el comportamiento de los animales

prefieren hacer sus experimentos con abogados en vez de ratas?

- Porque hay cosas que no harían ni las ratas.”

8. “Una sala de vistas es un lugar en donde uno normalmente se encuentra con ladrones, asesinos, violadores, estafadores, pervertidos, degenerados y abogados.”

9. “Cuando una persona ayuda a un criminal antes de cometer un crimen, lo llamamos cómplice. Si lo ayuda después de haber violado la ley, lo llamamos abogado.

Retomando la entrevista grupal a los estudiantes de Estudios Socioculturales, uno de ellos decía que “la carrera de Derecho va con la personalidad del estudiante que la elija, que le guste la justicia en todos los actos de la vida, que sepa la importancia de la carrera, que no siempre se sabe, la persona debe ser imparcial para que le guste, tener vocación”. Otra opinión en el debate manifestaba “no me gusta porque a veces tienes que defender lo mal hecho” y otro acotaba “no hay motivo bueno para hacer lo mal hecho”. Precisamente por esta relación entre carrera y personalidad es que nos hemos detenido a describir las características que usualmente, con mayor o menor injusticia, se le atribuyen a los abogados. Una de ellas, y quizás la más notable, es la deshonestidad.

10. “Una mujer y su hijita van a visitar la tumba de la abuela. Cuando vuelven a la casa la nenita le pregunta:

- ¡Mamá, mamá! ¿A veces entierran a más de una persona en una misma tumba?

- ¡Por supuesto que no! ¿de dónde sacaste esa idea?

- En la tumba de al lado de la de la abuela decía: Aquí se encuentra enterrado un abogado y una buena persona. (en otras versiones: “y un hombre honesto”)

11. “Pregunta: ¿Cómo se sabe cuando un abogado está mintiendo?

Respuesta: cuando mueve los labios.”

12. “El juez le pregunta al acusado:

- Entonces, insiste en que no quiere un abogado?

- No. Esta vez pienso decir la verdad.”

Recientemente un amigo me comentó que en mi profesión, como abogado, debía “jugar con la verdad y la mentira”, consideré esta frase como un delicado eufemismo para caracterizar esta profesión como propia de sofistas. Esta es una de las ideas que más provechosas podrían resultar para entender la historia del ejercicio de la abogacía, ciertamente los sofistas se dedicaron a pleitear en la Grecia clásica con elementos destinados a confundir cualquier razonamiento lógico, haciendo verdaderos malabarismos verbales. Curiosamente esta idea pervive respecto de los abogados.

13. “El abogado a su cliente: Ha sido declarado inocente gracias a mi defensa. Pero, en confianza, dígame: ¿Fue usted quién robo el banco?.

Cliente: yo lo había robado, pero después de oír su alegato ya no estoy muy seguro... “

14. “A una ama de casa, a un funcionario y a un abogado se les pregunta: ¿Cuánto es 2+2?

La ama de casa responde: ¡cuatro!.

El funcionario responde: Creo que es ó 3 ó 4. Déjame comprobarlo con mi calculadora una vez más.

El abogado baja la intensidad de la luz, y entrecerrando los ojos y con tono suave contesta: ¿Cuánto quiere que sea?”

Otra serie de características estarían relacionadas con su avaricia, corrupción e insensibilidad.

15. “¿Cuál es la diferencia entre un abogado y un vampiro?... el vampiro te chupa la sangre sólo de noche.”

16. “¿Por qué los tiburones no atacan a los abogados?... por cortesía profesional.”

17. “El invierno pasado fue tan frío que vi pasar a un abogado con las manos en sus propios bolsillos.”

18. “Pregunta: ¿Qué diferencia hay entre un abogado y un cuervo?

Respuesta: uno es un animal de rapiña, vive de la carroña, de la basura y de lo ajeno, acecha a sus víctimas y cuando se descuidan, ataca. Primero le come los ojos y después termina de destrozarla..., y el otro es un inocente pajarito negro.”

19. “Un cliente acude al despacho de un abogado y le pregunta cuanto cobra por sus consultas.

- Cien euros por tres preguntas, responde el abogado.

- ¿No es una cifra un poco elevada?, replicó el cliente.

- No lo creo así. Ahora dígame: ¿Cuál es su tercera pregunta?”

20. “Pregunta: ¿Qué es más difícil que abrir una ostra sin un cuchillo?

Respuesta: Abrir la boca de un abogado sin pagarle sus honorarios.”

Estas sátiras dirigidas contra los abogados tienen una larga historia que se remonta, al menos, al barroco español. “En el repertorio de figuras execrables ridiculizadas por las sátiras quevedescas se destacan los numerosos retratos de letrados. Letrado o litteratus era ‘el que profesaba letras’, ‘el docto en las ciencias’ (Autoridades), pero en su acepción más restringida solía denotar a los juristas: jueces y abogados. Intriga la insistencia con que se recrea la figura, en todas sus variantes. En todos los textos que la presentan aparece como “tipo” fuertemente convencionalizado.

Por otro lado, la crítica del juez, del letrado, se había cristalizado en la tradición popular. Son prueba de ello refranes de la época que se refieren a la venalidad e ignorancia de jueces y abogados. Correas recoge algunos en su Vocabulario de 1627: «Xuez sobornado, deve ser kastigado con soga i palo», «Abogado sin zienza —o sin konzienza— mereze gran sentenzia i penitencia»

El juego de palabras, frecuente en el español de la época de Quevedo genera una predicación metafórica en el mismo Sueño del Juicio Final, en el que se lee que: «Fue condenado un abogado porque tenía los derechos con corcobas» (pág. 83). Este tipo de predicación metafórica es bastante frecuente en el sistema del lenguaje satírico de Quevedo: obliga a ver un lexema «abstracto», derecho, como «concreto», «corpóreo», «animado», del cual se puede predicar que posee gibas. El sintagma —que resulta sorprendente— se origina sin embargo en una forma de silepsis ya generalizada.

Letrados, jueces, abogados, escribanos, ministros de la justicia son, pues, todos condenados y habitan en las sucesivas visiones del infierno quevedesco. Todos ellos engañan con una apariencia exterior de idoneidad y competencia que oculta sus malévolas intenciones. Para ser letrado, en consecuencia, basta asumir una máscara de hombre sabio, tener una imponente biblioteca y citar autoridades jurídicas que correspondan a la vestimenta simbólica de la profesión.” (Schwartz-Lerner, 2004)

Martín Mingarro (2001) en un reciente libro sobre la imagen del abogado, desanda un camino que le lleva a los orígenes de esta profesión en la civilización helénica. Figuras como Edipo, Sócrates, Pericles y Platón, este último primer gran cronista de Tribunales, le hace reflexionar sobre las raíces de la consideración actual de la abogacía, si bien será Roma, como bien apunta el autor, quien defina por vez primera cual será el futuro papel a desempeñar por los abogados dentro de una estructura social que en lo esencial continua viva hoy día.

El Derecho es la fundamental aportación romana, en sus aspectos prácticos, estéticos y retóricos. El ejercicio de la abogacía, en principio reservado a patricios, encarnado por figuras tan decisivas como Cicerón, también se vio afectado por la decadencia general del Imperio, y es en ese camino cuando trae el autor una cita de Gibbon que se acerca, como también Martí Mingarro apunta, a esa escasa consideración actual de los abogados: "guías rapaces e ignorantes que conducían a sus clientes a través de un laberinto de gastos, demoras y decepciones". Había irrumpido ya el Cristianismo, la nueva idea de libertad; se conforman desde Constantino las primeras corporaciones de abogados, a quienes en una Constitución del Código Justiniano se considera tan defensores del Imperio

como aquellos que lo hacen con la coraza y el escudo.

Tras la caída del Imperio, se desarrolla lo que Mingarro denomina constante dialéctica medieval: el ejemplar Compromiso de Caspe, y el proceso a Juana de Arco, los compromisos con la justicia y el valor del derecho como método de resolución de conflictos frente a la sumisión al poder de un lado, y la más pura arbitrariedad y la ignorancia consciente de la verdad del otro.

En los albores del Renacimiento, el modelo del nuevo Estado será la monarquía de los Reyes Católicos. Los juristas hispánicos, en especial Francisco de Vitoria y quienes se ocuparon de los problemas americanos, resultarán básicos en la definición y difusión del nuevo y determinante papel de los abogados en ese proceso de transición desde la Edad Media. En 1495 se regula el ejercicio de la abogacía en la Corona castellana. Pese a ello la posición del abogado y del Derecho frente al poder resulta aún débil. Mingarro se detiene en la figura de Tomás Moro, y después en los grandes procesos castellanos, en especial los de Antonio Pérez y el obispo Carranza, revisa igualmente nombres esenciales de la abogacía de la época, Gutiérrez de los Ríos, Butrón. Recuerda, igualmente, admoniciones deontológicas como las ofrecidas por Hurtado de Mendoza al requerir de los letrados que carezcan de malas costumbres, el no recibir dones ni profesar "estrechuras" de amistades en razón del rango, tener humildad y buen trato con las gentes.

El libro aumenta se detiene en el examen de la figura de Edward Coke y el nacimiento del Common Law, puesto que nos encontramos ya ante un estado de cosas más similar al contemporáneo; así, progresivamente se marcan los perfiles del Estado moderno, el sistema político se irá modelando bajo la presión del Derecho, etc. Los procesos de Macanaz en España, y de Calas en Francia, anticipan la etapa revolucionaria; Voltaire, decidido defensor de la abogacía, se fijará en este último para, desde la perspectiva del único imperio de la ley sobre el hombre, entender la figura del abogado como esencial garantía de tal imperio frente a la quebrada realidad social.

Pasa Martí Mingarro al estudio de la imagen del abogado en la novela decimonónica y realista, con especial detalle de Balzac. El abogado se dibuja como un mensajero del cambio político y del único sometimiento a la ley. El

examen histórico del papel del Colegio de Abogados de Madrid en la creación del Estado liberal así lo atestigua. En el resto del mundo ese papel se consolida: Abraham Lincoln, el proceso Dreyfuss, donde la abogacía se define como vanguardia de una nueva sensibilidad social que exige a las instituciones el escrupuloso sometimiento al Derecho y la ley. Los abogados desempeñarán un notable papel en la consolidación de los derechos fundamentales frente al Estado; el autor analiza los procesos contra Flaubert, Baudelaire y Oscar Wilde, y la esencial aportación de sus letrados a la definición de la libertad de creación. Las menciones a literatura y cine son desde ahí constantes en el discurso de Martí Mingarro.

La superioridad del cine norteamericano está influyendo entiendo (Navarro Martínez, 2005) que de manera perjudicial en el desempeño tradicional de la abogacía, tanto en las relaciones entre abogados como de éstos con sus respectivos clientes, por ejemplo, influencias perniciosas respecto a la permisividad con la cuota litis, o ciertas exigencias de agresividad que los clientes perciben como garantía de competencia, acostumbrados a las bélicas disputas en sala de las películas.

A continuación repasamos algunas de las opiniones que sobre la carrera manifiestan los estudiantes de Derecho. “Creo que ejercer la abogacía es un gran reto porque tienes en tus manos según la calidad de tu defensa el futuro de un ser humano, es una profesión muy bonita y exigente, me gusta”.

Según Ceruti (1998), en cambio, la abogacía, de ser una de las profesiones liberales, según era entendida en otro tiempo, por cuanto era llevada y ejercida por una consciencia individual y responsable, ha pasado a ser un oficio de comercio. En efecto, el Derecho mismo es tomado como una ciencia de la empresa, parasitaria, gerencial, subordinada. Se forma oficiantes de la mercancía, que al mismo tiempo ofrecen su efectivismo como garantía de calidad.

En el año 2000 el V Informe Sociológico sobre la Situación Social de España. “Sociedad para todos en el año 2000”, de la Fundación FOESSA, revelaba el notable descrédito de la Justicia entre los ciudadanos legos en Derecho y pese a que eran los jueces quienes asumían entonces el mayor protagonismo en tal

descrédito, no es ajeno a ese estado de cosas cierta consideración de los abogados como enterradores de pleitos, una mala imagen que no es a veces sino reflejo de la que cine y televisión vienen ofreciendo últimamente de estos profesionales. (Navarro Martínez, 2005)

Aspecto este último resaltado por otro autor: Desde el punto de vista de la ética, pues, el abogado penalista que resalta como modelo tipo en el plexo social, esto es, la imagen que en el imaginario público se posee de su caracterización, asentada en la realidad en buena parte de sus observaciones, puede concluirse que lejos de conducirse en libertad por libertad, atrapa y cerca los comportamientos de sí mismo y de sus eventuales clientes, en la victimización creciente hasta ubicarlos como partes funcionales de una gran industria. Cosificación del ser humano que parte de la poca fe en el otro. Que proviene de la negación del otro en uno mismo. De la negación de cada uno en cuanto sombra, recubierta por la careta del traje y la del maletín de cuero. Superficialidad que hace del abogado un modelo televisivo. (Ceruti, 1998)

Un reciente artículo de un periódico de circulación nacional describe así el papel de una abogada, ya el título resulta sugestivo: “Trámites para el infarto”.

“TRÁMITES. Escucho la palabra y me crispo. Me represento papaleos interminables, madrugadas, colas, turnos. Esperas y más esperas. Buroes, cuños, sellos... un nuevo requisito cada vez que ya parece acercarse al final. De un trámite bien puede uno infartarse.

Hace muchos años se escucha que hay que acotarlos, simplificarlos; pero los trámites siguen ahí, como una trituradora del tiempo y la paciencia de la gente, con sus metodologías y laberintos siempre prestos a complicarse cada vez más.”

Luego de esta introducción se relata la carta que envía a la redacción una lectora residente en la provincia de Granma en la que narra las peripecias de una declaratoria de herederos para la adjudicación de una vivienda. De todo ello lo que resulta pertinente aquí es la descripción del actuar de su abogada, lo cual transcribimos.

“Eloísa se ha mantenido visitando el Bufete Colectivo, llamando por teléfono, enviando emisarios, a ver cuándo cae el dichoso papel definitivo. Y de esos frustrados contactos, ha hecho una “ruta crítica” de lo que la abogada ha ido

diciéndole:

Eso es así. Puedes quejarte en la dirección si quieres, pero cada vez que se venza un documento, tienes que volver a pagar, aunque sea por demora ajena. (Ya ha perdido la cuenta de lo que ha desembolsado en trámites, sellos, abogados...)

¿No tienes a nadie en la capital para que te haga la gestión más rápidamente? (Si estoy pagando en un bufete colectivo, no tengo por qué hacer los trámites yo. Además, no tengo a nadie en La Habana).

Hace poco, Eloísa se topó en la calle con la abogada y le preguntó si había llegado algo, a lo cual, esta respondió: Ve por allá para reclamarlo (Entonces, si no la veo, ¿no lo reclama? ¿Qué ha estado haciendo ella con mi caso?).” (Rodríguez, 2005)

Tenemos aquí otro de los rasgos que se le atribuyen al abogado en nuestro contexto, lejos del romanticismo jurídico de algunas de las líneas antes expuestas, el consenso general es que el abogado es parte de una maquinaria judicial esencialmente burocrática.

21. “Un abogado incompetente puede retrasar un juicio durante meses o años. Un abogado competente puede retrasarlo durante mucho más tiempo.”

Una alumna de Psicología comenta “he ido a juicio y me siento con el abogado, te siento aquí y te quito un año y la policía es tan buena trabajando que ya no hace falta nada, solo papeleo”.

Por último nos referiremos brevemente a la nueva forma de contratación electrónica de los servicios jurídicos. Desde el portal <http://www.iabogado.com/index.cfm> es posible acceder a diversos despachos, directorios de bufetes, contratar servicios y trámites de varios tipos. Al lado de cada uno de ellos el correspondiente precio en euros y una necesaria aclaración al final: “Honorarios prefijados y transparentes. Usted siempre conoce el coste final.” (Anexo 10)

A modo de resumen presentamos a continuación las categorías que hemos

identificado a partir del análisis de los documentos y las transcripciones de las entrevistas, acompañadas en algunos casos de la frecuencia de aparición.

Categoría	Cognitivo	Profesional	Social	Afectivo
Frecuencia	38	42	19	17

Tabla 1. Conteo de frecuencia de categorías seleccionadas.

La unidad de registro memorizar (o memoria) aparece en 4 ocasiones, en varias de ellas precedida del adverbio “mucho”, sin embargo, en otras 7 oportunidades aparecen términos con un significado semejante, con una particular intensidad, que está dada, por ejemplo, por la repetición de los términos: “aprender, aprender, mucha teoría, muchos libros”. O los juicios lapidarios: “el que no tenga memoria fotográfica está perdido”.

El término libro/s aparece en 4 ocasiones, todas ellas relacionadas con memorizar y en una quinta vez se infiere: “hasta que me aprenda lo que está escrito”. La memoria y los libros son las unidades de registro más frecuentes y adicionalmente las que se expresan con mayor intensidad en la categoría cognitiva.

En la categoría profesional destaca 5 veces la unidad de registro “ejercer”, lo cual, proviniendo de sujetos distintos, resulta un hecho notable. Un término similar es “defensa” o “defender” que alude igualmente al ejercicio profesional y que aparece en cuatro ocasiones, a ello se le añade “realizarla” que en el contexto adquiere un significado similar, con lo cual el ejercicio de la profesión se infiere en 10 ocasiones. Otras unidades hacen referencia a tener un buen título y convertirse o ser un/a bueno/a abogado/a.

En la categoría social se aprecia una mayor homogeneidad, el término “prestigio” aparece en 5 ocasiones e igual coincidencia se aprecia en las unidades de registro “respeto” y “admiración”. En este caso, al igual que en el resto de las categorías, existen opiniones en contrario, expresadas generalmente por estudiantes de otras carreras.

En el orden afectivo no existe una coincidencia significativa en los términos, si bien se aprecia la necesidad de buenas relaciones y la ayuda a los demás como

los términos más recurrentes.

Algunas reflexiones sobre estas categorías nos indican una cierta jerarquía de características, en el orden cognitivo, por ejemplo, el profesional del Derecho y el estudiante de leyes debe estar dispuesto a leer y hablar mucho, sin precisar del análisis y sí de una memoria fotográfica. En el aspecto profesional prima la competencia, el objetivo básico es el éxito y su delimitación en las propias palabras de los estudiantes, “hacer buenas defensas”, nos remite a las salas de los tribunales como el escenario de este éxito, apuntando a una sobredimensionada autoeficacia en la ejecución sobre una devaluada autoeficacia académica, hecho este subrayado por varios participantes, quienes sostienen que los estudiantes “todavía no han chocado (con la realidad)” y comentan sobre la diferencia entre el estudio y ejercicio de la profesión.

En cuanto a la categoría afectiva, es relevante el hecho de las referencias a una cierta autoridad, que sería la resultante del carácter, la seriedad y la práctica de enjuiciar a otras personas. Interesante igualmente que los términos utilizados por los participantes tengan este matiz personal afectivo que se interrelaciona estrechamente con otras categorías, especialmente con el prestigio social.

El objetivo de este acercamiento a la imagen del abogado y el estudiante de Derecho ha sido trazar las líneas fundamentales de una serie de representaciones sobre esta profesión que a nuestro juicio cobran especial relevancia en el aprendizaje de los estudiantes.

Consideramos que estas representaciones que como vemos aún antes de los tiempos de Quevedo estaban perfectamente delineadas genera un marco de comportamiento, establece pautas de interacción entre estudiante y profesor. Tomemos en consideración además la particularidad de que los/las profesores / as de Derecho, en su casi totalidad, ejercen la profesión, o sea, son profesores / as adjuntos / as, o bien la han ejercido en algún momento. Es lógico entonces que el trasvase de estas teorías implícitas tenga lugar de forma directa.

7. 1. 3. Creencias epistemológicas de los estudiantes.

A partir de la Matriz para el Registro de las Creencias Epistemológicas (Anexo 3)

hemos determinado varios aspectos que informan este tipo de creencias entre los/as estudiantes participantes.

Destaca significativamente que en todos los casos la fuente de conocimiento es externa y resulta inapropiado casi hablar de la categoría proceso de conocimiento, el aprendizaje ocurre en el primer instante o cede su paso a la memorización.

Son recurrentes los términos “captar”, “grabar”, “pegar” y “entender”. Dedicemos unas líneas a develar su significado en las propias palabras de los/as estudiantes. “Captar” se define como “absorber algo, tener algo que quieras saber o aprenderte, cuando leo algo capto el mensaje, la intención. Casi siempre para la lectura soy así, tengo práctica en eso, (de) captar.”

En una investigación anterior (Dieste Cobo, 2004), logramos establecer algunas de las operaciones que realizan estudiantes de la carrera de Derecho, similares a nuestra actual muestra. Una de ellas, probablemente la más significativa, consiste precisamente en lo que los propios estudiantes definieron como “captar”.

“Me leo las cosas tres o cuatro veces hasta captar la idea, voy escribiendo todo lo que me voy aprendiendo, lo que tengo en la memoria, no lo textual. Después comparo con lo escrito en el libro, si no es igual me lo aprendo de memoria. (Para eso) me lo leo (mayor número de veces) hasta que lo aprenda, por tramos, repito y copio cada pedazo.” Los pedazos son ubicados en orden por simples recursos nemotécnicos, prima la representación espacial.

Se trata de un proceso de la memoria conocido como recodificación (chunking). Dada una cadena larga, por ejemplo de varios dígitos, una estrategia mejor para recordarla, aunque relativamente poco eficaz, consiste en pensar en ella como trozos, digamos de tres o cuatro dígitos. Este principio se utiliza en la presentación de números de tarjetas de crédito y telefónicos. (Stuart-Hamilton, 2002) El requisito que debe cumplirse cuando se adopta esta estrategia es reconocer el carácter arbitrario del contenido a aprender, probablemente si el sujeto logra detectar algún orden o regularidad en la nueva información adopte otras estrategias más efectivas en cuanto a empleo de tiempo y resultados.

De acuerdo a la clasificación propuesta por Schommer el acto de “captar” correspondería a la categoría *aprender es rápido*. A la pregunta de cómo sabe que ha aprendido algo, una de nuestras estudiantes contesta: “cuando se me

quedan grabados, cuando lo entiendo de entrada”. Por tanto, este término da cuenta de un acto en el que “quedan grabados” los conocimientos como si fuese a golpe de cincel sobre la piedra. La idea de que no se concibe como un proceso es explícita en la frase “lo entiendo de entrada”. Aquí encontramos igualmente el término utilizado para significar un verdadero aprendizaje: “entender”.

Luego, si esto no ocurre, comienza un proceso que ya hemos descrito en el “me lo aprendo de memoria”, esta es la primera asociación clara de aprender con su significado operacional y efectivo: memorizar. Esta idea se refuerza con el uso dado al verbo aprender en esta otra frase: “hasta que me lo aprenda”. En contraposición con “entender” que da cuenta de un aprendizaje casi instantáneo, “aprenderse algo” significa un proceso al que, teniendo en cuenta las estrategias que en él se utilizan como la ya mencionada *chucking*, las referencias al uso de la memoria y la escasa motivación con que se enfrenta según se deduce de su narración, podría llamársele con más propiedad memorización.

En un sentido similar, pero con ligeros matices, el término “pegar” da cuenta igualmente de un aprendizaje instantáneo, pero aquí parece ser una cualidad del objeto de conocimiento, varios estudiantes refieren que “en otras carreras las cosas se pegan más”. Cuando las cosas se graban, presumiblemente se interiorizan, en este sentido podría entenderse la alusión a profundizar que encontramos en algunas respuestas. Cuando, en cambio, las cosas “se pega” la propia imagen sugiere un proceso de sedimentación, en el cual las cosas u objetos de conocimiento se superponen y acumulan sin relacionarse entre sí ni provocar una verdadera reestructuración cognitiva. Esta tesis que sostenemos se fundamenta en el hecho de que ninguno de los participantes concibe al conocimiento en la forma de conceptos altamente interrelacionados, como conocimiento relativo, contingente y contextual.

En cuanto a la justificación del conocimiento, predomina la observación, la autoridad y la discriminación entre un conocimiento correcto y un conocimiento incorrecto. Ya hemos visto indicios de esta creencia cuando una de las estudiantes compara lo que ha aprendido con el libro y si encuentra incongruencias desecha lo aprendido y vuelve a las estrategias de memorización. En otros casos se trata de que “veo que lo hago bien”, según el criterio de los

profesores, “dar una respuesta correcta” o llevarlo a la práctica. Este último criterio puede derivarse del predominio de la gnoseología marxista.

Una particularidad en esta clasificación es que el libro asume el papel de una autoridad. Siendo producto de reconocidas figuras en el campo jurídico, además de la no despreciable circunstancia de que los exámenes se elaboran a partir de él; se revela como una autoridad que rebasa en la mayoría de los casos al propio profesor. Este supone, en fin, un argumento de prestigio a través del cual los estudiantes “regulan” su aprendizaje. En ocasiones se torna en una autoridad impersonal como es considerada la Ley, con lo cual no hace sino prefigurar el lenguaje propio del ejercicio de la profesión:

“El Código Penal, con un significado más amplio, no coincidente con la definición gramatical, contempla al rehén como aquella persona a la que se priva de libertad deambulatoria porque se la encierra, porque se la inmoviliza, porque se la compete a dirigirse a donde no desea, porque, en fin, se la coloca en situación de escudo o parapeto defensivo, aunque no lo sea materialmente, con las finalidades que el tipo penal establece, si de éste se está hablando”

(Documento 233. Sentencia del Tribunal Supremo de España; en Cubells Serra, 2002).

Sin que se refiera propiamente a una clasificación del conocimiento como integración personal, significativa, de la visión de los expertos, la única respuesta que presenta indicios de ello sería la siguiente: “Internamente estoy clara de lo que aprendí, si cierro los ojos lo estoy viendo.” Destacamos, sin embargo, la particularidad de que se trata de un conocimiento estático, finalizado, que parecería dar cuenta de aquella “memoria fotográfica” prescrita para los estudiantes de Derecho, en lugar de ser producto de un proceso de reflexión y verdadera interiorización.

En cuanto a la naturaleza del conocimiento, específicamente a su grado de certeza, una estudiante refiere que para aprenderse bien algo precisa “que tenga los pasos claros y coincidan los resultados”. La condición para que entienda es que el profesor pueda “hacérmelo llegar de forma clara y precisa, sin divagar sobre el tema.”

Los pasos claros, los resultados matemáticos y exactos y especialmente el

término divagar entretejen esta creencia epistemológica. Si existe una verdad, un conocimiento cierto, el intercambio de criterios, el debate o el simple análisis estaría de más, sería, precisamente, divagar.

En palabras de la estudiante citada se prescriben algunos de los requisitos que caracterizarían una tarea correctamente estructurada y cómo esta debe ser presentada por parte del profesor. Sería preciso un algoritmo preciso y una única opción de respuesta correcta.

Una visión diametralmente opuesta es aportada por otra estudiante, para la cual “en el Derecho mucha gente tiene opiniones diversas, y todas ellas válidas”. Esta perspectiva le acerca a formas de pensamiento complejo y creencias epistemológicas sobre la certeza del conocimiento que le clasificarían como conocimiento tentativo, siguiendo la propuesta de Schommer o relativismo, según la denominación de Perry. (Marciales Vivas, 2005)

Por último, en cuanto a la simplicidad del conocimiento, todos / as los/as participantes sostienen una creencia sobre el conocimiento como una acumulación de hechos discretos, concretos y conocibles. El único matiz que apreciamos se acerca a una interrelación entre los conceptos es un mero mecanismo de asociación con propósitos nemotécnicos.

7. 1. 4. Concepciones de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de la clasificación de Pozo y Scheuer (1999), hemos determinado como predominante en los estudiantes una concepción directa del aprendizaje. Sin embargo, resulta interesante subrayar algunos matices en esta clasificación. Según Martínez Fernández (2004) la concepción directa implica la incorporación automática de un saber cerrado, la exposición a las situaciones de enseñanza, el aprendizaje en un momento dado y la visión de que los obstáculos a dicho aprendizaje son externos.

Conforme a los indicadores de esta concepción que dicho autor (Martínez Fernández, 2004) propone en la forma de ítems del Cuestionario sobre Concepciones de Aprendizaje (CONAPRE) basado en la propia clasificación de Pozo y Scheuer (1999): Memorizar información para ser aplicada, Leer y releer

dos, tres o cuatro veces una información, para poder repetirla, Recordar una información para repetirla en un examen y Tratar de memorizar toda la información, tal cual en tu cabeza; corroboramos la clasificación que hemos hecho de las respuestas de nuestros participantes.

Las referencias explícitas a la intención de memorizar es común en las respuestas, sin embargo, podría parecer contradictorio en cuanto simula un proceso, en nuestro criterio no es más que la repetición en el tiempo de sucesivos intentos por “captar”. Una de las estudiantes nos confirma en esta idea al comentar que “debatiendo se pega más”. El “debate” es un momento que sigue a los intentos individuales de memorización y no es en propiedad un intercambio de ideas. Otra estudiante refiere que “si estoy estudiando con alguien trato que me haga preguntas para responderlas, algunas veces escribo lo que estoy estudiando para que se me grabe mejor”, en esto consiste el debate, en una serie de preguntas y respuestas, uno de los participantes realiza la pregunta y mientras su compañero/a responde, aquel/lla le va corrigiendo utilizando el libro o las notas de clase.

Particular interés tiene este elemento, las notas de clase, algunos estudiantes ni siquiera la mencionan a la hora de estudiar, cuando lo hacen ocupa un tercer o cuarto lugar, solamente un estudiante con una concepción directa con rasgos de interpretativa sitúa a las notas de clase en primer lugar.

El aprendizaje por exposición se revela en la recurrencia a los materiales de estudio, “me siento tranquila y pongo a mi alrededor todo el material de información que pueda utilizar”, las situaciones de enseñanza no son primarias en este caso, la persona y la actuación del profesor es secundaria, un par de referencias a él entre los 16 participantes da cuenta de ello, su misión se limita en todo caso a saber “llegarle” al estudiante.

No debemos pasar por alto las condiciones personales que se infieren de lo expresado por los/as participantes. Para desarrollar la memorización unos necesitan “tomarlo con calma”, otros estar en silencio, una tercera estar tranquila y aún hay quien prefiere la madrugada. Se requiere cierto estado pasivo para que el contenido “se grabe”, en forma similar a tomar una fotografía: un determinado tiempo de exposición y condiciones de iluminación garantizará una copia exacta

del cuadro elegido.

Los rasgos apreciados de una concepción interpretativa en dos estudiantes aluden a indicios de procesos cognitivos básicos, además de la memorización, como pueden ser el análisis, la fundamentación y reformulación de los contenidos. En uno de ellos se aprecia, además, atisbos de autorregulación por cuanto reconoce que el estudio colectivo le resulta difícil y opta por cambiar de estrategia, comparemos esta posición con la respuesta de otra estudiante que reconoce la dificultad en aprenderse los contenidos pero la solución consiste en insistir sobre la misma estrategia, aumentando el número de repeticiones.

En forma similar, a partir de análisis cuantitativos, Martínez Fernández (2004) sostiene que existen diferencias significativas en la puntuación media de las concepciones interpretativa y constructiva en función del aumento del empleo de las estrategias metacognitivas. Asimismo, concluye en su estudio que se aprecian diferencias significativas en la concepción directa a medida que aumenta la pericia, ya que su puntuación media disminuye considerablemente.

En línea con los resultados aquí expuestos, comenta Martínez Fernández (2004) que los estudiantes de psicología que participaron en su estudio inician la carrera con una visión bastante heterogénea y poco coherente de las concepciones de aprendizaje y ello queda de manifiesto en la alta proporción de sujetos que presentan un nivel de co-dominancia entre las categorías definidas al inicio de la carrera.

Añade que la concepción directa parece superarse con el solo efecto de la pericia, sin embargo, la transición hacia una concepción interpretativa constructiva implica la presencia de otras variables, tales como la habilidad metacognitiva y la motivación. Esta situación plantea una compleja discusión acerca de la coexistencia o no de las distintas categorías o concepciones. Según se observa en nuestros resultados parece, pues, que la concepción constructiva se hace dominante en lo que se podría definir como un cambio conceptual radical o una redescrición representacional, explicada tanto por las estrategia metacognitivas como por la pericia y, en menor grado, por la influencia de otra variables asociadas. Como observamos en la presentación de sus resultados Martínez Fernández opta por una descripción de primer orden, si tradujésemos estos

comentarios a la fenomenología, en lugar de pericia, un concepto que se relaciona con las diferencias entre novato y experto, podríamos hablar de autoeficacia, con la intención de relativizar los postulados que hablan de la no existencia, por ejemplo, de habilidades metacognitivas, en lugar de valorar la posibilidad de que estas simplemente no sean utilizadas por los estudiantes en razón de diversos factores.

Otro estudio, esta vez de Norton y Crowley (1995, en Cabanach, 2001) investigó las concepciones de aprendizaje de estudiantes de primer curso de psicología. Uno de los resultados más significativos fue que el 77% de los 123 estudiantes a los que se les preguntó al comienzo sobre su concepción de aprendizaje tenían una concepción ingenua del aprendizaje. Esto confirma la afirmación de Van Rossum y Schenk (1984; en Cabanach, 2001) de que una buena parte de los estudiantes universitarios que comienzan sus estudios tienen una concepción de aprendizaje reproductiva. (Cabanach, 2001)

Sin pretender ser conclusivos en cuanto a los resultados expuestos, consideramos oportuno destacar la congruencia de las creencias epistemológicas, las representaciones sobre el dominio y las concepciones de aprendizaje.

Las creencias epistemológicas en nuestro criterio conforman un marco general en el que se desarrollan las concepciones de aprendizaje, mediadas por las representaciones. Siendo las creencias aquellas suposiciones no examinadas (Fernstermacher, 1994, en Marciales Vivas, 2005), premisas o proposiciones sobre el mundo (Richardson, 1996; en Marciales Vivas, 2005) anteceden, en el orden epistémico a las concepciones, que vendrían a ser un particular conocimiento sobre un dominio de conocimiento, diferente del conocimiento disciplinar en cuanto a su extensión y organización (Alexander, 1992, en Marciales Vivas, 2005), y especialmente por su carácter personal.

Pozo (2003; en Martínez Fernández, 2004) hace referencia a los dominios específicos como “un conjunto de sucesos o contextos que procesamos de acuerdo con las mismas restricciones o principios” (p. 201). En nuestro criterio las representaciones sociales operan a modo de estos principios o restricciones que median en el procesamiento de conocimiento al interior de los dominios, en forma similar a los paradigmas en otros campos.

Los estudios acerca de las concepciones de aprendizaje parten de la consideración de que, detrás de las acciones y/o estrategias que emplea el aprendiz, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Desde esta perspectiva teórica se plantea que este conjunto de ideas parece determinar las acciones del sujeto para el logro de las metas de aprendizaje propuestas. Es decir, que el nivel operativo de las acciones o estrategias (“lo que se hace”) viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje (“lo que se dice sobre el aprendizaje” y lo “que se dice que se hace”). (Martínez Fernández, 2004)

Convengamos en que las creencias epistemológicas descritas: la existencia de un conocimiento externo, transmitido, justificado en la autoridad, con pautas preestablecidas que le califican como correcto o incorrecto, cierto, no tentativo, conformado por hechos discretos, concretos y conocibles; se avienen perfectamente a la representación de un Derecho en el que “todo está escrito, todo está en los libros”. Recordemos igualmente las características que debía tener un estudiante o profesional del Derecho en el orden cognitivo, entre las que destaca la capacidad para memorizar. Desde esta perspectiva resulta coherente una concepción de aprendizaje directa, en la que se pretende “comerse los libros”, a partir de sucesivos intentos por captar, grabar o pegar los conocimientos.

Es a partir de esta relación, que escapa a los objetivos y propósitos de la presente investigación determinar, cuantificar o cualificar; que consideramos, de conjunto con Martínez Fernández (2004) que el cambio conceptual radical, entendido como el tránsito de una visión directa a una concepción interpretativa o constructivista del aprendizaje pasa por una redescipción representacional, explicada no ya por las estrategias metacognitivas o la pericia, sino por la modificación de las representaciones sociales sobre el dominio específico, en este caso el Derecho.

Sin que pretenda resultar evidencia empírica para las reflexiones que anteceden, sí consideramos interesante el caso de una estudiante con una visión tentativa sobre el Derecho, la única entre los participantes, que presenta, también en

carácter exclusivo, una concepción de aprendizaje interpretativa con rasgos de constructiva. Esto último se evidencia en la frase “necesito situaciones de la vida”, lo cual aporta indicios sobre la intención de “analizar situaciones y procesos académicos, y aplicarlos en otros contextos de la vida”. (Martínez Fernández, 2004)

La primera clasificación, interpretativa, obedece a la presentación de un verdadero proceso de aprendizaje, con fases bien diferenciadas y múltiples operaciones cognitivas, en adición a la memorización. (Anexo 4)

7.2 Relativos a Concepciones del A. y construcción del conocimiento.

7. 2. 1. Concepciones de aprendizaje y modelos de enseñanza.

En capítulos anteriores nos hemos referido a cuestiones relacionadas con la tradición de enseñanza del Derecho, en este momento intentaremos profundizar en lo que consideramos la génesis de estos modelos. A partir de las respuestas de 7 profesores orientadores y Jefes de Carrera sobre qué entendían por aprender, hemos determinado sus concepciones de aprendizaje (Anexo 5). Los resultados son semejantes a los obtenidos en la muestra de estudiantes (Anexo 4) si bien las respuestas se aprecian más sofisticadas a las ofrecidas por aquellos / as.

Las 5 concepciones directas presentan rasgos comunes: el conocimiento se adquiere, con lo cual no se construye, siempre es externo al sujeto y se caracterizaría por su complitud y carácter discreto. Otro elemento que se repite en varias ocasiones es la referencia a la fuente de información, puede ser la naturaleza, la sociedad, las otras personas, en cualquier caso parece relevante el hecho de tener acceso directo a la información, omiten, sin embargo, cualquier idea sobre el proceso de aprendizaje, este parecería ser algo mecánico, bastaría con acceder a la fuente correcta para el conocimiento pase a nosotros, en una especie de trasvase. El conocimiento se define en términos positivistas, se trata de develar leyes, regularidades de la realidad objetiva. Destacable además la exclusión de cualquier conocimiento personal, subjetivo; la autoridad de la ciencia aparece como incuestionable.

En la respuesta que hemos considerado interpretativa, en cambio, se habla de “interpretar a plenitud” que entendemos como construcción de significados personales, “realizar nexos lógicos” con conocimientos previos, entre otras operaciones que rebasan la copia fiel de la realidad.

Valoramos además una respuesta que da cuenta de una concepción constructivista, en la cual se asume que el aprendizaje implica procesos reconstructivos que generan nuevos conocimientos y relaciones, como se infiere de la siguiente declaración: “aprender es comprobar en la práctica que has cambiado tu visión sobre algo...”. No obstante, la profesora que sostiene este

criterio, en la práctica adopta un modelo de capacitación artesanal.

Analicemos a continuación qué relación pueden tener estas concepciones con los modelos de enseñanza que adoptan algunos profesores, a partir del Diagnóstico “Reflexión sobre la actuación profesional” (Anexo 9) realizado a un grupo de 7 profesores / as de la asignatura Filosofía del Derecho que imparten clases en sus respectivos municipios a estudiantes con similares características a los que conforman nuestra muestra de investigación.

Nos detendremos a considerar las respuestas de una profesora a la que le realizamos una entrevista tomando estas descripciones por escrito a modo de guión.

En respuesta a las preguntas referidas al saber académico, dicha profesora plantea: “Siento que las personas me entienden”. “No sé cómo organizar los pocos conocimientos que tengo sobre pedagogía. Siento terror cuando los alumnos me hacen una pregunta, sería catastrófico que notaran que no tengo suficiente preparación para responderles”. Esta preocupación puede relacionarse con el temor a ver debilitada la imagen del profesor como autoridad en el aula, como fuente de un conocimiento cierto e indubitable.

“Es elemental dominar el contenido, pero eres profesor para ti, no para los alumnos, debes saber transmitir. Admiro mucho a Calviño (un psicólogo con un espacio televisivo en un canal nacional), es un buen comunicador. Debes saber decir las cosas de mil maneras para que le llegue al más inteligente y al menos inteligente”. Destacamos aquí la preocupación por el trasvase de contenido y la modelación, aquí explícita, pues vemos que la profesora en cuestión intenta imitar a un modelo de comunicador para ejercer a su vez este rol respecto a los alumnos. Aquí nuevamente una referencia a la autoridad en la admiración a este psicólogo con cierto prestigio acrecentado por los medios de difusión.

Recordemos que para los estudiantes es importante el que el profesor “sepa llegarle”, es un hecho a nuestro juicio interesante que esta preocupación sea compartida por los profesores, asociada al hecho de transmitir correctamente. Es clara la alusión a una concepción mecanicista, el aprendizaje depende de que el estímulo tenga la adecuada intensidad, de forma que “llegue” al alumno que en este caso es poco menos que la cera sobre la queda impresa una huella.

Referido a las preguntas del segundo saber, la experiencia, comenta: “Ellos se descartan... no sé..., hay alumnos que tú explicas y ellos están asintiendo con la cabeza, te preguntan, van contigo, a la vista se descartan. “Saben tanto” que no les interesa, sienten que es por gusto lo que les estas hablando, no son líderes. Se te aparecen con una pregunta que te das cuenta que no te entendieron.” Aquí vemos pautas de interacción de las que se derivan significados, la profesora deduce que los gestos de asentimiento significan que los alumnos “la siguen” en la explicación. Resulta llamativa la introducción del elemento liderazgo en el discurso, asociado a la idea de “seguirle”. El resto, los que probablemente opten por otras formas de aprendizaje, quedan fuera del pelotón de avanzada, son los rezagados.

Respecto a la pregunta ¿cómo se enseña el Derecho?, opina que “hay que enseñar necesariamente la doctrina, la teoría y después llevarlo a la práctica, si te armas de mucha práctica, después te das cuenta que necesitas la teoría, te diluyes en la práctica, quieres hacer las cosas por lo que has visto y te apartas.” Se previene a sí misma, interpretamos, de la adopción de un modelo de capacitación artesanal. La premisa es que ser abogado es un arte que se aprende mejor a través de la práctica y por la imitación en el estudio de un maestro. (Gordon, 2005) Esta tendencia es clara en la frase “quieres hacer las cosas por lo que has visto.”

Sobre las rutinas y los guiones de acción, específicamente cómo impone la disciplina: “Dejo que se presente la indisciplina, tuve profesores que comenzaban poniendo las reglas del juego y eso me caía mal, deben ponerse las reglas, pero yo lo que hago generalmente es esperar a que se presente, ¿faltaría ahí la parte preventiva?, ¿no?” Esta, al igual que la respuesta anterior, declaran el predominio de la modelación, lo cual resulta congruente con el modelo de capacitación artesanal.

“Las reglas hay que ponerlas desde el principio, una vez tuve que plantar, porque vi que era demasiado... “ (Los corrijo) “sin herirlos, humillarlos o reírme de ellos, (comienzo mis clases) buenos días, cómo están, que sea bastante cordial.”

Sobre el cuarto saber, las teorías implícitas, a la pregunta ¿cómo debe ser un estudiante universitario?, ofrece la siguiente respuesta: “Todo lo contrario a lo que

son... (los estudiantes actuales) Uno piensa que uno fue lo mejor. Tiene que ser sacrificado, un gran sentido de responsabilidad, jamás fui (yo) a una prueba sin un conocimiento, sin aprender... deben tener vocación.”

La noción tradicional de personalidad, afirma Cubells Serra (2002) está integrada en el sentido común de la sociedad occidental contemporánea. Es mediante el proceso de objetivación que las teorías implícitas sobre la personalidad han pasado a formar parte del repertorio de conocimientos socialmente compartidos de tal manera que son asimilados acríticamente.

En efecto, el conocimiento que en el seno de la sociedad se da por sentado acaba confundiéndose con la realidad y de esta forma es aceptado como objetivo. Como explican Berger y Luckmann (1966; en Cubells Serra, 2002), el conocimiento “programa” los canales a través de los cuales la exteriorización crea un mundo objetivo mediante el lenguaje, objetiviza el mundo, es decir, lo ordena en objetos que serán percibidos como realidad y el proceso de socialización será nuevamente interiorizado como verdad objetiva.

El concepto de personalidad generado por la psicología tradicional se caracteriza por considerar la individualidad –las personas somos diferentes unas de otras- y la estabilidad –nuestro carácter es permanente-. Ambas características, individualidad y estabilidad, cumplen una función concreta: hacer predecible el comportamiento de las personas. Esta necesidad de control es la que ha llevado a la psicología tradicional ha construir la expectativa de coherencia entre la personalidad y los actos. (Cubells Serra, 2002)

En este sentido la producción de estándares y su comparación con las representaciones o teorías implícitas sobre la personalidad del estudiante son utilizadas para predecir comportamientos en el contexto del aula. Resultan, en definitiva, creencias de los profesores sobre distintos aspectos como la inteligencia, la posibilidad de éxito académico, etc.

A la pregunta: ¿Cómo debe ser un jurista?, comenta: “Debe tener cualidades morales, sentido de justicia, aunque ese se va formando, no puede ser un ladrón, un vendedor de dólares, una jinetera, debe ser reflejo de valores morales. Un jurista debe dominar todas las materias, debe ser una persona desenvuelta, un comunicador, facilidad de expresión, vocabulario, valentía, firmeza en defender

como piensa, flexibilidad, tolerancia, tiene que saber ganar y perder, no ligar cuestiones personales y de trabajo, no te puedes coger la cosa muy a pecho". Varias de las características expuestas están referidas al manejo del discurso, por lo cual parecería reflejar un modelo de enseñar a los estudiantes a "pensar como un abogado". Sin embargo, no podemos analizar esta declaración fuera de contexto. Se refiere aquí a un estado ideal, previamente señala la falta de aptitudes propia de los estudiantes y anterior a ello prescribe casi un modelo de capacitación artesanal. Las conclusiones a que arribamos nos indican que, si los estudiantes tuviesen un mínimo de aptitudes, se les podría enseñar a pensar como abogados, por lo pronto el proceso de formación pasa por enseñarles los rudimentos de la técnica de la mano de profesionales expertos.

Finalizada la reflexión sobre los cuatro saberes, la profesora comenta que en su criterio faltaría uno: los sentimientos, definidos como "las cosas que lo mueven a uno, aunque tengas los otros no actúas igual, motivación."

Sobre el valor de las demás, dice "la experiencia sale sola, las teorías implícitas también, las rutinas a veces son malas, lo difícil a veces es integrar la teoría, puedes tener un millón de vivencias, pero si no las reflexionas no tienes experiencias... las concepciones son más difíciles de cambiar, la teoría es lo que hay que enriquecer todos los días." Con todo, lo más importante sería la teoría, "si no qué voy a enseñar".

Manifiesta que siente que tiene aptitud para que las personas entiendan y que esto lo logra: "creando un ambiente favorable, diáfano, que no hayan cosas presionantes, hablando pausado, que tenga el aspecto de una conversación, utilizando muchos sinónimos, hablando de experiencias, de vivencias, de la novela, de lo que pasó, siendo asequible; explicando de miles de formas una cosa." Juzgamos que esta es una excelente operacionalización de un modelo de enseñanza artesanal.

"Utiliza las manos, gestos, en la cara, tono de voz es alto, lo hago sin darme cuenta, hay que dominar las inflexiones, generalmente eso lo manejas más con un auditorio que lo merezca. Ser lo más natural posible, el acercamiento mayor posible." Las referencias aquí a la proxemia nos grafican la idea, que casi podríamos simbolizar en un verdadero artesano enseñando con paciencia la

elaboración de un objeto de barro.

Seguidamente analizaremos algunas de las respuestas más significativas dadas por el resto de los profesores al mismo diagnóstico ya presentado. “El buen profesor es el que domina primeramente el tema a impartir y para ello se prepara”. “El derecho se enseña llevando a la par las teorías que siempre han existido con ejemplos prácticos, hacer ameno el aprendizaje”. Es una extensión del positivismo no ya a la norma, sino incluso a la doctrina, es curioso plantearse las teorías sobre el Derecho sin génesis, ni evolución, ni dinámica alguna, han existido desde la noche de los tiempos.

“Un jurista necesita para su formación conjugar lo aprendido en clases con la práctica cotidiana, oír los criterios de los más avezados en la materia”. Volvemos a dos elementos, uno de ellos ya mencionado dentro de la representación social sobre la carrera, la separación entre la teoría de la Universidad y el ejercicio de la profesión; el segundo remite a la autoridad como centro del modelo de “pensar como abogado” como parte de los modelos tradicionales. Indicios de este modelo volvemos a verlo en esta declaración: “La disciplina en el aula la impongo mediante la autoridad y el ejemplo personal”.

“El buen profesor debe dominar en conjunto el contenido de la ciencia que imparte a fin de poder llegar concretamente a lo que debe conocer el alumno, pero debe saber cómo hacerlo, a través de la correcta metodología y pedagogía”. Aquí estas dos disciplinas parecen tener la misión de ilustrarle al profesor sobre cómo tensar el arco de forma que alcance a “llegar” a la diana.

“El Derecho se debe enseñar a través de una secuencia lógica de asignaturas que vayan formando la concepción del futuro jurista”, como se deduce de estas palabras, el futuro jurista tiene poca participación en esta formación.

Vemos aquí, nuevamente reflejada, la concepción técnica artesanal a la que se refieren esta vez Carr y Kemmis (1988) “Entre los profesores, el punto de vista técnico sobre la educación suele ser, en nuestra sociedad, tan saturada de tecnología, el más difundido. En el planteamiento técnico de la enseñanza y el curriculum, las provisiones educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida. (...) Sentadas estas opiniones sobre la enseñanza y el curriculum, el papel de la investigación consiste en informar

acerca de los detalles técnicos al practicante (...) El alfarero no deja de ser un individuo, un artesano, pero las dimensiones del oficio están determinadas por las por las tradiciones del trabajo, por expectativas en cuanto a los productos, así como por el medio físico en el que dicho trabajo se realiza.

La idea de que la enseñanza y el curriculum son como oficios artesanales tiene algo de tranquilizante. Al considerarlos así reafirmamos nuestra creencia en acerca de la continuidad de las tradiciones de la educación, nuestras expectativas acerca de los maestros y de las escuelas, y nuestro criterio materialista de que la educación puede mejorar si se le proporcionan mejores herramientas, recursos y medios (es decir, la creencia de que con más dinero, más materiales y mejores ambientes podríamos ir olvidando nuestros problemas). (Carr y Kemmis, 1988, pp. 52 - 53)

Para enseñar Derecho, dice uno de los profesores, "se debe hablar mucho, explicar, poner ejemplos de la vida práctica." Esta respuesta nos permite finalizar con algunas de las características del modelo o enfoque artesanal, que Pérez Gómez, (en Porlán y Rivero,1998) ubica en el marco del enfoque tradicional

Este "es deudor de una concepción artesanal de la enseñanza, según la cual el ejercicio de la docencia da lugar, por ensayo y error, a un saber-hacer profesional que se transmite de la misma manera que entre el artesano y el aprendiz, "mediante el contacto directo y prolongado con la práctica experta". Este procedimiento de socialización profesional da lugar a una cultura adaptativa de carácter tácito e intuitivo, organizada en esquemas de acción excesivamente rígidos y rutinarios, y basada en creencias de contenido conservador, inducidas y conformadas "por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideologías dominantes".

El segundo enfoque, el reflexivo, implica, para este autor, el reconocimiento de que los problemas complejos y singulares del aula no son resolubles ni mediante una enseñanza basada en la aplicación de procedimientos o competencias técnicas universales, ni mediante la reproducción de rutinas y creencias educativas acríticas y conservadoras. Se trata, por tanto, de promover un modelo de profesor capaz de reflexionar en la acción, sobre la acción y sobre la reflexión en la acción y desarrollar un conocimiento profesional que "lejos de imponer

restricciones mecánicas al desarrollo de la práctica educativa, emerja de ella útil y comprensivo para facilitar su transformación". (Porlán y Rivero, 1998, pp. 18 - 19) Consideramos haber presentado evidencia de cómo estos modelos técnicos artesanales son predominantes en la enseñanza del Derecho y su congruencia con las concepciones de aprendizaje que mayoritariamente sostienen los profesores.

Específicamente en cuanto a modelos de enseñanza jurídica, los aspectos descritos aquí pertenecen a los modelos tradicionales. Prevalece nuestro juicio la *capacitación de aprendices practicantes*, este, recordemos, es el tipo de instrucción más elemental, consiste en familiarizar a los principiantes con los documentos y procedimientos básicos utilizados más frecuentemente en particulares escenarios prácticos (formas de alegatos, contratos estándares o instrumentos comerciales, etc.) y parte de la premisa de que ser abogado es un arte que se aprende mejor a través de la práctica y por la imitación en el estudio de un maestro.

Un estudio de Bruce y Gerber (1995; en Cabanach, 2001), realizado con profesores universitarios, puso de relieve seis concepciones de aprendizaje. Cada una de ellas se formula en términos de tres componentes: qué es el aprendizaje, cómo se obtiene y cómo se demuestra el aprendizaje realizado.

En la primera concepción el aprendizaje se considera como la adquisición de conocimiento a través del uso de habilidades de estudio en la preparación de tareas de valoración. En esta concepción se resalta la capacidad del estudiante para aprender a través de la aplicación de destrezas tales como la toma de notas, la lectura de textos, la preparación de exámenes y las tareas escritas. El empleo de capacidades analíticas apropiadas y la implementación de estas destrezas de estudio académicas permite un aprendizaje más efectivo y un mayor grado de éxito.

En la segunda concepción el aprendizaje se considera como la asimilación de nuevo conocimiento y la habilidad de explicarlo y aplicarlo en disciplinas relevantes o en áreas profesionales. El foco se centra en el contenido.

Esta asimilación se facilita a través de diversas estrategias como la toma de notas, el conocimiento de la estructura de la lectura, la revisión y contestación a preguntas

u otras, tales como la solución de problemas. El aprendizaje se demuestra por la capacidad para explicar conceptos importantes o para aplicar lo enseñado en contextos alternativos.

En la tercera concepción el aprendizaje se contempla como el desarrollo de habilidades de pensamiento. Como consecuencia, los estudiantes desarrollan estructuras cognitivas indicativas de que se ha producido aprendizaje. Mediante el uso de estas estrategias cognitivas de alto nivel, los estudiantes son capaces de construir significados de contenidos particulares en las distintas materias y demostrar su conocimiento. El foco está en las habilidades de pensamiento y abstracción. El aprendizaje se demuestra mediante la capacidad para argumentar o contestar y es a veces reforzado a través de la experiencia práctica.

En la cuarta concepción el aprendizaje se considera como el desarrollo de competencias de profesionales principiantes. Estas competencias reflejan los procedimientos mediante los que los profesionales aplican su conocimiento en sus actividades profesionales, desarrollan conceptos claves y resuelven problemas. Se piensa que la habilidad para realizar aplicaciones prácticas con éxito es un importante aspecto de la experiencia de aprendizaje. El foco aquí está en el desarrollo de competencias para el contexto profesional. Se aprende mediante experiencias que facilitan la ejercitación de destrezas básicas y asimilación de conceptos. Estas destrezas se desarrollan a través de experiencias con problemas de la "vida real" y de la comparación de posibles soluciones con las de un experto.

En la quinta concepción el aprendizaje se contempla como un cambio en las actitudes personales, en las creencias o en las conductas, en respuesta a diferentes fenómenos. Las experiencias personales de los estudiantes dentro y fuera de las aulas influyen tanto su aprendizaje académico como el desarrollo de perspectivas personales acerca del mundo. Los profesores estiman que pueden influenciar su aprendizaje mediante la organización de los ambientes de aprendizaje. De acuerdo con esta concepción también el aprendizaje necesita ser experimentado y construido sobre experiencias personales.

En la sexta concepción el aprendizaje se contempla como una experiencia pedagógica participativa en la que los estudiantes tienen oportunidad de aprender diferentes estrategias de aprendizaje; esto se reconoce en que aprenden

diferencialmente a partir de distintos enfoques. Mediante su activa participación en las actividades de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes aprenden a hacer y experimentar. El aprendizaje es determinado mediante algunas formas de control de su experiencia pedagógica. El foco está en la exploración de cómo los estudiantes participan en la experiencia de aprendizaje con la intención de optimizar las oportunidades disponibles en un contexto de enseñanza / aprendizaje. En esta concepción se producen con facilidad cambios en el enfoque de los profesores del aprendizaje de los estudiantes. Se interesan por la investigación sobre la naturaleza del aprendizaje de los estudiantes y se quedan con la mejor teoría del aprendizaje.

Añade Cabanach (2001) que el análisis de estas concepciones de los profesores acerca del aprendizaje de los estudiantes pone de relieve algunas diferencias significativas en relación con otros estudios previos, particularmente con relación a la primera y la última categoría, que pueden ser consecuencia de que los sujetos empleados en esta investigación son profesores. El énfasis puesto en la primera concepción en las destrezas académicas de estudio puede ser el resultado de incluir en este trabajo a profesores noveles. Las otras categorías reflejan concepciones similares a las encontradas en investigaciones previas. Así, la segunda concepción es semejante a la concepción del aprendizaje como un incremento de conocimiento. Esta visión del aprendizaje puede también apuntalar concepciones de enseñanza como una presentación o transmisión de información. El aprendizaje en la cuarta concepción tiene claras relaciones con otras identificadas previamente. Puede asociarse con la concepción de la enseñanza descrita como "desarrollo de la capacidad de ser experto" (Dall'Alba, 1991; en Cabanach, 2001).

Los resultados de las diversas investigaciones revisadas sobre las concepciones de aprendizaje apuntan a la evidencia de ciertas diferencias en las concepciones encontradas en función de los sujetos estudiados, y especialmente cuando se comparan profesores y estudiantes. Puede apuntarse que estas concepciones reflejan las influencias de contextos distintos en los que se desenvuelven. (Cabanach, 2001)

Los resultados presentados en este informe contradicen la diferencia que debía

existir entre las concepciones de aprendizaje de profesores y estudiantes, en cambio, confirman la suposición de Cabanach por cuanto interpretamos la semejanza entre ambas en razón de la influencia de contextos similares y dentro de él consideramos central una representación del Derecho que es común a ambos grupos.

Apuntamos que este modelo de enseñanza no se sostiene únicamente por parte de los/las profesores / as, es compartido por los/as estudiantes como apreciamos durante una de las entrevistas desarrolladas: “nos ponen a hacer práctica desde ahora, pero perdemos el tiempo porque no sabemos nada todavía. Que te den un expediente y te digan: “valoren”, una cosa formal, con un supervisor”.

Esta complicidad en la adopción de modelos pedagógicos tradicionales propician, precisamente, la perpetuación de las teorías implícitas y creencias epistemológicas sobre el Derecho, su enseñanza y aprendizaje.

Una preocupación recurrente de los profesores, durante las sesiones metodológicas y los controles a clases que efectuamos a lo largo de dos años en toda la provincia, consistía en no tener el tiempo suficiente para “dar todo el contenido”. En varias ocasiones presenciábamos un discurso casi incomprensible producto de la rapidez con que exponían los temas a los estudiantes, con el propósito de terminar los contenidos en el tiempo establecido.

Esta circunstancia, al igual que las ya narradas, da cuenta de una concepción de enseñanza-aprendizaje como momentos, que no procesos, sincrónicos. Basta con explicar el contenido, este se grabará instantáneamente en el aprendiz, si así no sucediera no significa que la teoría se cuestione, antes bien se refuerza. La causa del bajo nivel de aprendizaje sería, en palabras de los profesores, que “los alumnos no atienden, no tienen ninguna motivación”. La lista se puede extender a la falta de hábitos de estudios, de interés por la carrera, o bien factores de naturaleza casi genética.

A modo de cierre de este apartado y para graficar estas conclusiones en las propias palabras de sus actores, tomaremos como ejemplo una frase que consignó un profesor, a la vez tutor, como caracterización de un alumno. Nos parece particularmente reveladora del paternalismo y las presiones solapadas, así como de los juegos de poder entre el artesano que se considera experto y el

reacio aprendiz.

“Debe aumentar su madurez en el sentido de comprender que la polémica no siempre es favorable, sino que en ocasiones distorsiona la disciplina y el criterio que de él puedan tener sus profesores”.

7. 2. 2. Concepciones del aprendizaje y construcción del conocimiento.

Algunas características se nos revelan significativas en una aproximación inicial al estudiante de Derecho, al menos en nuestro contexto: la presión social y en ocasiones familiar ejercida sobre estos estudiantes para su incorporación a los estudios universitarios en esta modalidad. Ello resulta evidente en artículos como el que a continuación transcribimos, los cuales reflejan, y muchas veces generan, estados de opinión. El que presentamos lleva por título “Mangueros”, este término hace referencia a cierto grupo de jóvenes que en los preuniversitarios en el campo generalmente asisten, sin que por cierto se les invite, a fiestas y presentaciones de grupos musicales que se efectúan allí. Son denominados igualmente “bicileteros” o “gente de la calle” y generalmente cargaban, con o sin fundamento, con la culpa de los robos que ocurrían en los dormitorios en esas noches.

El artículo en cuestión ocupó una columna de opinión en el semanario provincial, publicado el 9 de octubre del presente.

“Como zánganos en la colmena, un pequeño grupo de jóvenes se empeña en mantenerse al margen de los cambios sociales y de las oportunidades que el Estado cubano brinda a la juventud.

Los apelativos de antisociales, merodeadores o desvinculados podrían muy bien definirlos, no obstante, la voz popular los llama “mangueros” y no porque tengan ninguna relación con la jugosa fruta, a no ser por el gusto de alcanzarlos bajitos y maduros sin el menor esfuerzo.

Lo cierto es que con el inicio del curso escolar se activa esta plaga de perturbadores alrededor de los centros de la Enseñanza Media, a la espera del receso o a la hora de salida para desplegar sus conquistas entre las adolescentes.

El fenómeno no es nuevo. Muchos padres o jóvenes que hoy trabajan o estudian en otros niveles guardan anécdotas de los mangüeros y de las numerosas acciones y recomendaciones de los maestros para alejarlos de las escuelas y neutralizar su influencia.

Años atrás, dado el número creciente de jóvenes desvinculados del estudio y el trabajo, la sociedad llegó a ver con cierto conformismo a esta prole que, en ocasiones se mezclaba con los propios alumnos que abandonaban el centro escolar asediado.

Sin embargo, un cambio trascendental se está produciendo actualmente en todo el país con el apoyo de los trabajadores sociales y la habilitación de los cursos integrales para jóvenes desvinculados, entre otros programas de la Batalla de Ideas.

Son nuevas oportunidades para enrumbar el camino y labrarse un futuro mejor. De ello tienen conciencia los más de 2 000 que se acogieron a ese plan y hoy estudian en 19 sedes de todos los municipios y los cerca de 400 provenientes del programa que ya están en las aulas universitarias.

Pero no nos engañemos. Todavía suman 1 042 los comprendidos entre los 16 y 30 años en la provincia que, ajenos a estos empeños, se automarginan y prefieren transitar por el filo de la navaja en busca de negocios lucrativos y conquistas fáciles.

A diferencia de periodos pasados, la sociedad está ahora en condiciones de encarar a esos merodeadores que se empeñan en seguir siendo el eslabón perdido en la formación integral del hombre nuevo.

Ninguna escuela puede permitirse convivir con esta plaga que conspira contra sus programas educativos, pero además, la comunidad no puede dejarla sola en el enfrentamiento a esos elementos.

He sido testigo de cómo esos grupúsculos permanecen bien cerca de los centros en horario de clases, ocupando el tiempo en conversaciones subidas de tono, discusiones con el empleo de palabrotas, que llegan hasta las aulas al punto de encarar agresivamente al personal docente que les llama la atención.

Ellos son caldo de cultivo para las riñas, el negocio ilícito y la falta de respeto, llegando en algunos casos a la obscenidad impunemente, pues no encuentran a

nadie que se les interponga.

Es hora de que otras instituciones tomen parte en el asunto y se convoque a las fuerzas del orden, si es preciso, para limpiar los alrededores de los centros de enseñanza de estos zánganos que hoy, además de empañar la imagen de las escuelas, constituyen un peligro potencial para el sistema educativo.” (Zamora Morejón, 2005)

Hasta aquí la encendida diatriba de la autora contra estos jóvenes a los que dedica al menos 7 diferentes epítetos despectivos, aún cuando prefiera, por la reiteración, los de plaga y merodeadores.

Nos referimos a esta presión social como parte del contexto siguiendo el trabajo de Pozo y Scheuer (1999) en el cual definen las teorías directa, interpretativa y constructiva del aprendizaje a partir de los resultados o contenidos de aprendizaje (lo que se aprende), los procesos implicados (cómo se aprende) y las condiciones (las variables externas que influyen en el aprendizaje). Habiendo analizado previamente los contenidos y procesos, dedicaremos unas líneas al contexto.

Estas expectativas y presiones sociales generan, a nuestro criterio, estrategias de aprendizaje superficial, las que deben verse asociadas al predominio de una motivación extrínseca. Al ingresar a los estudios, estos jóvenes optan generalmente por la carrera que consideran más fácil, este lugar lo ostenta, con cierta ventaja, Derecho, de ahí la considerable matrícula con que cuenta en la actualidad, comparándola con otras como Psicología, Comunicación Social o Estudios Socioculturales. Esta apreciación se fundamenta en entrevistas realizadas por la administración de las sedes universitarias a los estudiantes en el momento de su ingreso a los estudios.

Se tomamos en consideración el criterio de Bandura (1997) de que las creencias de autoeficacia son específicas de un dominio, tenemos como resultado de la creencia de los estudiantes en la clasificación de la carrera de Derecho como la más fácil, un bajo nivel de autoeficacia académica, lo cual conduciría a pronosticar igualmente bajos niveles de autoestima.

Según la Teoría Social Cognitiva, las principales fuentes de autoeficacia y de eficacia colectiva son cuatro: experiencias de éxito, la experiencia vicaria, la persuasión verbal y los estados emocionales y somáticos. Salanova Soria (2003)

sostiene que de estas la más importante es la experiencia de éxito o dominio. El éxito repetido en determinadas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen.

En nuestro criterio, se omite en esta clasificación una fuente que podría ser de particular importancia: las representaciones simbólicas. Bandura hace referencia a ellas en la fase de retención en el proceso de modelado como imágenes mentales o descripciones verbales. Recordemos que la autoeficacia es una percepción de las propias habilidades, lo cual la sitúa como realidad de segundo orden, como tal esta se verá afectada no por lo que el dominio es, ontológicamente, sino por la percepción, las representaciones, concepciones, teorías implícitas o creencias que se sostienen sobre el dominio. Estas pueden provocar creencias inhibitorias o facilitadoras respecto al éxito probable en un determinado dominio.

La autoeficacia ha sido definida como “creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para producir determinados logros”. (Bandura, 1997) Desde una concepción más general, la autoeficacia se entiende como un constructo de personalidad, esto es, una creencia en la habilidad general de uno mismo para el éxito. Estas creencias, en un nivel de análisis más concreto, son específicas de dominio (Salanova Soria, 2003)

Varios autores (en Lodewyk y Winne, 2005) distinguen la autoeficacia en la ejecución de la autoeficacia en el aprendizaje. La segunda contiene más procesos de autorregulación y percepción de habilidades para desarrollar determinada tarea; en contraste con la autoeficacia en la ejecución que da cuenta de cómo los estudiantes establecen comparaciones entre su desempeño y el de sus compañeros ante determinada tarea.

Por otra parte, Pozo y Scheuer (1999) al describir la concepción de aprendizaje directa argumentan que el aprendizaje se define en términos de éxito en la acción, y ese éxito se genera automáticamente a partir de las características atribuidas exclusivamente al aprendiz, esta es una clara referencia a la autoeficacia en la ejecución.

En nuestro criterio, en los estudiantes de Derecho predomina este tipo de autoeficacia, en orden con los modelos de enseñanza según los cuales se premia

la ejecución, el uso del lenguaje jurídico, el discurso; por sobre la lógica de la argumentación. Recordemos igualmente que los estudiantes se pronuncian mayoritariamente por “obtener un buen título” y ejercer la profesión. Significativamente hablan de “convertirse” en abogados / as en lugar de “formarse” como juristas.

Solamente en dos expedientes tuvimos evidencia de la intención de “formarse como abogado/a”. La distinción que pretendemos subrayar resulta relevante en nuestro criterio. No son sinónimos los términos “convertirse” y “formarse”. El primero alude a un momento, el segundo a un proceso. De una parte estaría lo que denominamos gráficamente el mito de la crisálida para poner de relieve las expectativas que sostienen algunos estudiantes sobre un instante de cambio, en el que, por el simple hecho de convertirse en profesional, acceden a un cierto status social, cultural y económico. En cambio, la segunda perspectiva hace referencia a un proceso de construcción personal, gradual y sistemático, en el que, además de los resultados, importa el cómo. Esta última posición podría ser, y esto a modo de simple conjetura, más propicia para un enfoque de aprendizaje autorregulado, porque obviamente existe marcado interés en monitorear el proceso de aprendizaje.

Gran parte de los estudiantes de Derecho en nuestro contexto no presentan una orientación vocacional hacia el estudio. Así resulta comprensible la frase que una estudiante escribe en una composición que titula “mi profesión”: (su deseo es) “poder darle un ejemplo a mi hija que cada día va creciendo y vea que su mamá tiene una profesión. La vida sin profesión es nada.”

En un reciente artículo (Anónimo, 2005), un directivo de la Universidad de Oviedo comentaba: "Simplificando toscamente las cosas, la gente, cuando elige una carrera, si la elige de verdad, la puede escoger por dos cosas", asegura del Teso, "o bien porque le gustan los estudios, o bien porque le gustan los oficios a los que conduce". "A mí me gusta ejemplificar con Derecho y Arte", continúa, "a la gente que hace Derecho puede que no le guste estudiar el Código Civil pero sí le gusta ser abogado o ser notario. ¿Qué sucede con Humanidades? Lo normal es que a la gente que las coge les guste estudiar eso". Aquí tenemos otra de las características que podrían endosarse al estudiante de leyes, la carrera es un

mero trámite, lo importante es la titulación. Ya comentábamos en otro trabajo (Dieste, 2004) que nos resultaba difícil, al entrevistar a los estudiantes, que se refiriesen a la carrera, continuamente se proyectaban hacia el ejercicio profesional.

Como ya hemos expuesto, Lonka, Olkinoura y Makinen (2004) proponen ocho escalas en las estructuras de significados relacionados con el estudio, las cuales determinan a través del Cuestionario sobre Orientaciones Generales hacia el Estudio. Estas son: profunda, superficial-ansiosa, de logro, sistemática, profesional (work-life), práctica, social y falta de interés.

A partir de las descripciones hechas en apartados anteriores, interpretamos que las orientaciones hacia el estudio predominantes en los estudiantes que constituyen nuestra muestra serían la orientación social y profesional. Lonka, Olkinoura y Makinen (2004) advierten sobre la posible combinación de estas en línea con los múltiples objetivos que plantean Linnenbrink y Pintrich (2001, en Lonka, Olkinoura y Makinen, 2004) Por lo cual no hablamos aquí de clasificaciones puras, generalmente hemos percibido una mezcla entre orientaciones profesionales y de logro, social y profesional, etc. recordemos que es recurrente que los/las estudiantes, en los expedientes analizados, manifiesten su deseo de ser un abogado/a exitoso.

El éxito profesional está acompañado muchas veces, según interpretamos, de un cierto status social, frases como “deseo ayudar a todas las personas que acudan a mí a resolver sus problemas” hablan de acompañar el éxito de un cierto prestigio, de una posición social que hace que las personas necesiten de ellos / as. En nuestro contexto, además de la inicial interpretación altruista, frases que lleven implícita la idea “que vengan a mí” tiene un trasfondo de relación de poder, bien sea en relaciones de pareja o en vínculos sociales. Una persona a la que acuden los demás y que es capaz de “resolver” manifiesta un cierto nivel social, es alguien “con relaciones” entendidas estas como conexiones, influencias, etc.

Una estudiante durante la realización de la entrevista semiestructurada citó una reciente película cubana “Perfecto amor equivocado”, en la que la protagonista, Susana Pérez, en un diálogo dice: “Si en vez de ser ginecóloga fuera salsera, tendría un Nissan”. Otros ejemplos salieron a relucir: “el profesor de inglés está

viviendo en un rancho”, “la profesora de historia, era buena, buena, y mira como está”.

Interpretamos estos datos a partir de la afirmación de Volet (2001) sobre la influencia de los valores y preferencias culturales en las orientaciones generales hacia el estudio. El ejercicio intelectual es percibido como algo insuficientemente remunerado y poco práctico, consiste en una actitud formal en la mayoría de los casos y responde a exigencias sociales.

Añadimos a ello que las pautas atribucionales de varios estudiantes no favorecen el aprendizaje, particularmente la creencia en el carácter externo de las causas de sus éxitos y fracasos. En ocasiones hemos constatado a partir de entrevistas y de la práctica educativa que los estudiantes formulan quejas sobre sus profesores, aludiendo que no les saben “llegar”, por lo que sus problemas con algunas asignaturas consideran tienen su causa en el docente que las imparte. Sea esto falso o no, conecta con una concepción directa de aprendizaje con las peculiaridades antes expuestas.

Si concordamos con Miras (2001) en que este proceso atribucional, a menudo inconsciente, tiende a relacionarse con el autoconcepto en el acto del aprendizaje y con los niveles de autoestima, podremos deducir la percepción negativa que sobre sí mismos tendrían los/as estudiantes.

El esfuerzo intelectual, por otra parte, es poco menos que sancionado por determinados grupos sociales cercanos a la marginalidad a los que pertenecen un número significativo de estudiantes de Derecho.

La imagen de intelectual venido a menos conecta con una especie de mitología popular según la cual algunos de los desequilibrados mentales que, a modo del conocido Caballero de París en La Habana, transitan por nuestras calles, en algún momento fueron muy inteligentes, dedicando horas y semanas al estudio, pero “se tostaron”, como le ocurriera al ingenioso hidalgo de La Mancha con la lectura de obras de caballerías. El símil no es casual, quisiéramos apuntar con él la posible influencia de la literatura, especialmente de las obras clásicas, en la conformación de representaciones o teorías implícitas. Otro ejemplo de ello podría ser la producción altamente sugestiva y la imaginería de Sigmund Freud.

Algunos estudiantes parecen proyectarse hacia su futura profesión como un

medio de vida, sin embargo, otros manifiestan que su deseo es, por ejemplo, “convertirme en campesino igual que mi abuelo y tener un pedazo de tierra”, con lo cual manifiestan una peculiar vocación para un estudiante de Derecho.

Estos comentarios conectan, siquiera implícitamente, la noción de autoeficacia y el comportamiento vocacional. Tal como afirma Hackett (1999) en los últimos veinte años, han aparecido numerosos modelos teóricos en el campo de la Psicología dedicados al estudio y explicación del comportamiento vocacional (Hackett, Lent, y Greenhaus, 1991). Entre estos numerosos modelos teóricos se destaca, por sus novedosos aportes, su generalidad explicativa y predictiva, y sus hallazgos empíricos, el modelo propuesto por los teóricos sociales cognitivos acerca del rol de la autoeficacia percibida como mediador cognitivo entre otros determinantes de competencia (tales como habilidades, intereses y logros de ejecuciones anteriores) y el rendimiento subsiguiente (Pajares, 1997).

Otros autores (Unger, Draper y Pendergrass, 1986; en Marciales Vivas, 2005) llevaron a cabo estudios cuyos resultados han concluido que las creencias de los estudiantes podrían predisponerlos a seleccionar cursos en los cuales existe cierta coincidencia entre sus creencias, y que tales cursos podrían incidir de alguna manera en la modificación de las mismas. En general, sus estudios indican que las creencias se encuentran consistentemente relacionadas y son reforzadas o formadas por el contexto.

En nuestro informe ya hemos referido cómo los estudiantes al iniciar la carrera, respondiendo a los motivos de su elección, decían que “Derecho es la más fácil”, si a ello añadimos la descripción de las creencias epistemológicas que predominantemente sostienen, concluiremos en la concordancia entre creencias y representación, con sus correspondientes efectos sobre el comportamiento vocacional.

CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

Conclusiones.

Consideramos, siguiendo el orden de exposición de los resultados, que hemos alcanzado una aproximación inicial a las concepciones de aprendizaje de los estudiantes y a la influencia de estas en la construcción del conocimiento jurídico. Como parte de estas concepciones, las representaciones de los estudiantes sobre el dominio, en este caso el Derecho, y sus operadores manifiestan un carácter convencional, con rasgos claramente establecidos, lo que derivamos de su estabilidad. En efecto, rastreando su conformación a través de la cultura popular, hemos llegado a fundamentar su semejanza, cuando no identidad, desde la Grecia clásica y las sátiras de Quevedo en el ya lejano barroco español, hasta la actual Internet.

Esta representación se fundamenta en el consenso funcional y pasa por las fases de objetivación y anclaje a que hace referencia la teoría de las representaciones sociales. Particularmente relevante es la formación de la imagen o núcleo figurativo, que en este caso son los libros.

Este modelo figurativo icónico simple se extiende como núcleo de otras representaciones a partir de procesos de personificación que se articulan en la fase de objetivación durante la conformación de estas representaciones emergentes.

Estas, las representaciones sobre los abogados y los estudiantes de Derecho, adquieren cierta autonomía respecto a la representación original pero conservan huellas de su formación: los libros, el núcleo figurativo.

Así el abogado aparece, como imagen prototípica, rodeado de libros, siendo considerado como un “letrado”, a la par que el estudiante de “leyes” será “una polilla” destinada a “comerse los libros”. Así a una representación del Derecho en la que “todo está escrito, todo está en los libros”, se corresponde una representación del estudiante en la que prevalece, dentro de la dimensión cognitiva, la memorización.

Según el criterio de los propios estudiantes, resulta una carrera teórica para una profesión práctica, en la que su ejercicio está marcado por la habilidad en el discurso y una cierta dosis de agresividad en las salas de los tribunales. Como

características positivas se mencionan el éxito profesional, el prestigio social y el compromiso ético, además de considerar a la figura del abogado en algunos momentos de la historia como garantía de los derechos individuales, defensor del Estado de Derecho y el imperio de la ley.

En cambio, otras de las características atribuidas a los abogados dan cuenta del uso de un lenguaje bizantino y enrevesado, la falta de sencillez, la inescrupulosidad, la deshonestidad, el manejo sofisticado del discurso, la insensibilidad, avaricia, etc. Un somero análisis nos permitiría concluir que varias de estas características, salvo las específicamente antropomórficas, pueden muy bien ser atribuibles a ciertas leyes, esta propia resultar la génesis del proceso de personificación, por el cual se ejemplifica determinada idea en una persona, para luego confundirse al punto de atribuírsele como intrínseca y consustancial a las personas.

Este proceso de construcción de la representación cuenta con el lenguaje como herramienta privilegiada. Al respecto hemos comentado cómo el discurso jurídico busca su autolegitimación y construye una pretendida objetivación de la ley. Esta se revela al estudiante, y al jurista, como una autoridad impersonal, máxime cuando remite, como un tótem, al origen ancestral de las propias representaciones de ambos grupos, como ministros y sacerdotes de la ley.

Esta es, en las creencias epistemológicas de los estudiantes, una fuente de conocimiento que al igual que el resto, los libros, las notas de clase y el discurso del profesor; se les revela externa y proveedora de un conocimiento completo en sí mismo que tratarán de interiorizar. Prevalece la intención de “captar” el contenido, entendiendo por tal la creencia de que, en determinadas condiciones, el conocimiento se “pega” o se “graba”, con lo cual se excluye un verdadero proceso de aprendizaje que implique la construcción de significados.

Tal conocimiento se justifica en el criterio de la autoridad o la evaluación externa o bien en una certeza interior de orden intuitivo que aporta la seguridad de que en efecto el conocimiento está allí, en la memoria, aunque en forma estática. No hemos constatado la existencia de reglas o pautas para la reflexión y el análisis crítico de la información.

El conocimiento se concibe además como exacto, correcto o falso, sin las sucesivas aproximaciones que se deducen de su construcción, al contrario, es un conocimiento acabado y conformado por hechos concretos, sin relación entre sí, sin evolución.

Las concepciones de aprendizaje, como síntesis de conocimientos de naturaleza representacional y creencias epistemológicas, resultan congruentes con sus componentes, anteriormente descritos.

Resulta predominante entre los/as participantes de nuestro estudio una concepción directa del aprendizaje en la que priman referencias explícitas a procesos memorísticos, en lo que podría denominarse con propiedad aprendizaje por exposición. Los estudiantes confieren gran importancia a las fuentes de información, entre las que destaca el libro, y a la asunción de una determinada condición pasiva que facilitaría que los conocimientos se graben.

Consideramos que las concepciones de aprendizaje se activan ante demandas pragmáticas, utilizando las teorías, conocimientos previos o representaciones de dominio para realizar inferencias, predecir, planificar acciones y especialmente para dotarlas de significado. Concordamos con Rodrigo (1993) en que se activan diferentes representaciones cuando cambia el contexto. Además, las personas se representan la realidad desde un único punto de vista (creencia) o desde perspectivas diferentes (conocimientos).

Estas concepciones expresan, por tanto, un punto de vista personal sobre el mundo, con lo cual informan un conocimiento personal, irreducible al conocimiento disciplinar. Si este intenta predecir, controlar y actuar sobre el mundo, aquel pretende orientar al sujeto hacia la comprensión de sí mismo y su intersubjetividad. Es un conocimiento situado, contextual, probablemente no verbalizado pero no por ello implícito o inaccesible a la conciencia. Otras formas expresivas, como la imagen o la iconografía, conforman un discurso figurativo que cobra especial importancia en la comunicación de estas concepciones, tal y como se sostiene desde la teoría de las representaciones sociales.

Los profesores de Derecho, que pertenecen a este grupo de abogados u operadores del Derecho, comparten en su mayoría una concepción directa del aprendizaje, si bien verbalizada en forma más sofisticada, con los estudiantes.

Apreciamos, sin embargo, una concepción interpretativa y aún constructiva del aprendizaje. Tanto aquellas como estas se expresan en modelos de capacitación técnica artesanal que en el campo jurídico se denominan capacitación de aprendices practicantes y enseñar a “pensar como un abogado”.

En el primer caso ser abogado es un arte que se aprende en la práctica, por la imitación de un experto, en el segundo el énfasis se traslada a enseñar la retórica y argumentación propias de la profesión.

Con respecto a estos modelos señalamos como un aspecto de interés que resultan compartidos por los/as estudiantes, al menos por una parte de ellos / as, quienes esperan que el profesor les “sepa llegar”, expresión que interpretamos como un reclamo de habilidades de modelaje.

Por otra parte, la coincidencia en las concepciones de aprendizaje sostenidas por estudiantes y profesores / as las explicamos como consecuencia de la influencia del contexto, del que resulta un aspecto relevante las representaciones sobre el dominio. Consideramos, a manera de hipótesis, que la modificación de esta representación podría variar la cultura de enseñanza y aprendizaje del Derecho en el aula.

El espacio docente es formado e influye sobre estos modelos. En él se establecen interacciones que las representaciones y creencias ya reseñadas prescriben. Consideremos que la enseñanza artesanal resulta inmejorable para el trasvase no solo de contenidos, sino de todo este conjunto de creencias epistemológicas y representaciones, recordemos que durante el aprendizaje no aprehendemos únicamente el contenido, sino también la forma, el cómo se aprende.

Las pautas de interacción y el discurso cotidiano en el espacio del aula, y específicamente en los modelos de enseñanza predominantes, generan, o al menos confirman, las concepciones, representaciones y creencias de estudiantes y profesores, reforzándose de paso la enseñanza tradicional y el aprendizaje memorístico.

Las concepciones de aprendizaje y sus componentes se relacionan igualmente con otras variables del proceso de construcción del conocimiento como la autoeficacia y autoestima de los estudiantes, su comportamiento vocacional y

orientación general hacia el estudio; a la vez que son conformadas a partir del contexto, específicamente de las expectativas y roles sociales.

Consideramos que la representación dominante sobre el Derecho como una carrera fácil y memorística coincide y refuerza las creencias epistemológicas de los estudiantes, a la par que influye y en ocasiones determina su comportamiento vocacional. Así un número considerable de estudiantes matricula Derecho evidenciando una baja autoeficacia académica, si sumamos a esto los patrones atribucionales, el resultado determinaría un pobre autoconcepto como estudiante, con reflejo en el orden afectivo-emocional y social, en una baja autoestima.

En orden con las concepciones de aprendizaje que sostiene, manifiesta en cambio una elevada autoeficacia en la ejecución que le lleva a proyectarse como un profesional exitoso y de prestigio, intentando compensar a nivel social su baja autoestima personal.

Desde esta perspectiva, la representación sobre el Derecho y las concepciones de aprendizaje que de ella se derivan marcaría, en forma metafórica, la entrada del estudiante, su desempeño en la carrera, su egreso y aún el ejercicio de su profesión.

LIMITACIONES Y
FUTURAS LÍNEAS
DE TRABAJO.

Limitaciones y futuras líneas de trabajo.

Diversos factores de naturaleza personal y económica han establecido limitaciones a la presente investigación. Entre los primeros están mi formación como jurista que me aleja considerablemente de los campos de la psicología y pedagogía. Esta característica me ha ofrecido la particular ventaja del acceso a la información, me sugiere al mismo tiempo la necesidad de evaluar esta diligentemente, bajo la sospecha de que esta pueda estar sesgada por la situación de ser, a la vez, “juez y parte”.

Resulta difícil narrar o describir las experiencias de un medio de forma tal que estas adquieran su significado original, o al menos resulten comprensibles, para otros grupos y contextos, este es uno de los retos que hemos afrontado.

Consideramos haber identificado y descrito, al menos parcialmente, las concepciones de aprendizaje de los/as estudiantes de Derecho. No obstante, la profundización de este estudio, la descripción más detallada, extensiva y sistemática de estas y otras variables podrían sugerir sus mutuas interrelaciones con lo cual se avanzaría hacia la conformación de un modelo teórico de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

En el orden empírico, consideramos necesaria la confluencia de métodos y técnicas cualitativos y cuantitativos, tal y como lo sugiriera Pintrich (1997) respecto a la investigación sobre las creencias epistemológicas. Investigaciones basadas tanto en el uso de instrumentos más estructurados como abiertos y en la integración de la evaluación cuantitativa a gran escala con investigaciones de corte fenomenológico en las que los estudiantes generen su propio pensamiento, conducirían a una comprensión profunda de la naturaleza y el desarrollo de estas variables, a la vez que validarían dicho modelo.

Consideramos que la evidencia empírica presentada no resulta suficiente para la elaboración de una teoría formal o la exacta delimitación de los constructos. Esta, que se define como una investigación exploratoria sí espera, en cambio, generar hipótesis de trabajo que puedan ser corroboradas o rechazadas en futuras investigaciones.

REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS.

Referencias bibliográficas.

1. Ablard, K. E. y Mills, C. J. (1996) Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescents and children. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol. 25, Nº. 2. 137-149.
2. Aguilera, L. O. (2001) Epistemología y los retos de la ciencia. <http://www.monografias.com/trabajos6/epci/epci.shtml>. (13 marzo 2005)
3. Anónimo a). (2005) Las Ingenierías Técnicas y Humanidades necesitan mejorar. <http://www.uno.uniovi.es/Document%20Library/reportaje.htm> (30 de octubre del 2005)
4. Anónimo b). (2005) <http://www.paisdelocos.com/chistes/chistes/categorias/> (10 de noviembre del 2005)
5. Anónimo c). (2005) <http://www.laventanita.net/humor/Humor.asp> (10 de noviembre del 2005).
6. Anónimo d). (2005) <http://www.chistemanía.com/familia.php?fam=02&grp=B> (10 de noviembre del 2005)
7. Anónimo e). (2005) <http://www.cita.es/> (10 de noviembre del 2005)
8. Arbeláez Gómez, M. C. (2002) Las representaciones mentales. <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/index.htm> (25 de marzo 2005)
9. Bandura, A. (1982) *Aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
10. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

11. Batista, S. (2004) Aproximación al concepto del Derecho desde la perspectiva triádica: Descripción de su estructura, su dinámica y su finalidad. Tesis Doctoral. <http://www.eumed.net/tesis/sb/index.htm> (20 de octubre del 2005)
12. Bayón, J. C. (2005) El contenido mínimo del positivismo jurídico. <http://www.mundojuridico.adv.br/html/artigos/documentos/texto455.htm>. (23 de marzo 2005)
13. Beláustegui, G. D. (2005) Los aspectos afectivos emocionales en las teorías implícitas. Condiciones, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº. 25. 123-140.
14. Beltrán, J. (1995). Conocimiento, pensamiento e interacción social. En C. Genovard, J. Beltrán y F. Rivas (Eds.), *Psicología de la instrucción. T. III. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.
15. Bereiter, C. (2002) Education and mind in the knowledge age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
16. Bereiter, C. (2005, April) Plumbing the Foundations of Knowledge Building: A Special Symposium. University of Toronto.
17. Bergson, H. (1985) *La evolución creadora*. Barcelona: Planeta-Agostini.
18. Biggs, J. (1999) Lo que los estudiantes llevan a cabo: enseñar para acrecentar el aprendizaje. (Traducción de Pedro D. Lafourcade) *Higher Education Research & Development*. Vol. 18 No.1. Pág. 57-75.
19. Braten, I. y Stromso, H. I. (2004) Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*. Vol. 29, Issue 4. 371-388

20. Bunge, M. (2001) La Ciencia, su método y su filosofía. <http://www.philosophia.cl/> (23 de marzo 2005)
21. Burbano, L. (2005) Teoría del Aprendizaje. <http://www.monografias.com/trabajos13/teapre/teapre.shtml> (13 de marzo del 2005)
22. Buzan, T. y Buzan, B. (1996) *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Ediciones Urano S. A.
23. Cabanach, R. G. (2001) Concepciones y enfoques de aprendizaje. <http://www.vc.ehu.es/campus/centros/e.g.b./deptose/deppe/relectron/u4/elu4a1.htm>. (10 de octubre del 2003)
24. Calabria, R. (2005) Adiós a la razón. http://www.galeon.com/pcazau/artep_index.htm (10 de octubre del 2005)
25. Campanario, J. M. (2002) La enseñanza de las ciencias en preguntas y respuestas. <http://www.uah.es/otrosweb/jmc> (13 de octubre del 2005)
26. Cano, F. (2005) Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence in academic performance. *British Journal of Psychology*. 75, 203-221.
27. Capella, J. R. (2005) *El aprendizaje del aprendizaje. Fruta prohibida. Una introducción al estudio del Derecho*. Madrid: Trotta.
28. Carmona Fernández, M. (2003) Desarrollo cognitivo y promoción del pensamiento en el aula. Programa de Doctorado "Aportaciones educativas a las Ciencias Sociales y Humanas."

29. Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
30. Carretero, M. y León, J. A. (1999) Desarrollo psicológico y educación. En Domínguez García, L. (Ed.) (2003) *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. Editorial Félix Varela. La Habana.
31. Casas Fernández, G. (2004) El aprendizaje y las emociones. http://www.ina.ac.cr/revista/pag28_aprendizaje.html (23 de marzo 2005)
32. Casás, M. A. (2002) El pensamiento científico y empírico en John Dewey. <http://www.monografias.com/trabajos10/john/john.shtml>. (15 de mayo 2005)
33. Castorina, J. A. (2005) La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En Castorina, J. A. (Ed.) (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
34. Castorina, J. A. (Ed.) (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
35. Cazau, P. (2004) Estilos de aprendizaje: el modelo de las inteligencias múltiples. http://galeon.hispavista.com/pcazau/guia_esti.htm (10 de octubre del 2005)
36. Ceballos Molano, R (2003) Estrategias pedagógicas y prácticas docentes para la enseñanza del Derecho. <http://www.filosofia.cu.html>. (3 de octubre del 2004)

37. Ceruti, R. A. (1998) Ética del abogado penalista. <http://www.monografias.com/trabajos/eticaabogp/eticaabogp.shtml> (25 de enero del 2006)
38. Chan, K. (2002, June) Students' Epistemological Beliefs and Approaches to Learning. Paper. AARE2002 Conference. Brisbane, Australia.
39. Cianciardo, J. y Toller, F. (2005) Introducción al Derecho. Programa. Universidad Austral. Argentina. http://www.austral.edu.ar/admisiones/materias_derecho.htm (20 de octubre del 2005)
40. Claxton, G. (2001) *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica S. A.
41. Colás Bravo, M. P. y Buendía Eisman, L. (1994). *Investigación educativa*. (2da Edición). Sevilla: Ediciones ALFAR.
42. Corral Ruso, R. (2003) *Historia de la Psicología: Apuntes para su estudio*. La Habana: Editorial Félix Varela.
43. Correa, A. D. y Camacho, J. (1993) Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
44. Cortés Pinto, C. E. (2004) Teoría de las Representaciones Sociales. <http://cristianenrique.tripod.cl/trabajosocialydiscapacidadvisual.html> (12 de junio 2005)
45. Cubells Serra, J. (2002) Construcción social del delito: un estudio etnográfico en la práctica del Derecho Penal. Tesis Doctoral.

http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0424103-181630//ecs1de5.pdf (15 de octubre del 2005)

- 46.de Bianchetti, A. E. (2005, marzo) La enseñanza del Derecho. Comunicaciones Científicas y Tecnológicas 2005. Universidad Nacional del Nordeste. Corrientes. Argentina.
- 47.Delia Gómez, A. (1997) Teorías del aprendizaje, ¿Cómo se adquieren los conceptos? <http://www.monografias.com/trabajos5/teap/teap2.shtml> (26 de octubre del 2005)
- 48.Dell'Ordine, J. L. (2004) El aprender a aprender en el aula de educación de personas adultas. Fundamentación teórica. <http://www.monografias.com/trabajos4/aprender/aprender.shtml> (12 de junio 2005)
- 49.Dewey, J. (1989), *Cómo pensamos, Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*, Buenos Aires: Paidós.
- 50.*Diccionarios Rioduero. Pedagogía.* (ed. rev.) Madrid: Ediciones Rioduero, Editorial Católica S. A..
- 51.Dieste Cobo, J. M. (2004) Memorias del Programa de Doctorado Aportaciones Educativas a las Ciencias Sociales y Humanas. Disertación sin publicar. Universidad de Granada.
- 52.Disessa, A. (1993). Towards an epistemology of physics. *Cognition and Instruction*, 10, (2 - 3), 105-225.
- 53.Dole, J. A., y Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109-128.

54. Domínguez García, L. (2003) *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
55. Domínguez Rubio, F. (2002) Teoría de las Representaciones Sociales. Apuntes. <http://www.ucm.es/info/eurotheo/nomadas> (12 de mayo 2005)
56. Universidad de Ciego de Ávila. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. (2003) Estrategia de Universalización.
57. Fernández Bulté, J. (2001) Fundamentación introductoria. En *Plan de Estudios C Especialidad de Derecho*. La Habana: Ministerio de Educación Superior.
58. Fernández Bulté, J. y otros. (2004) *Manual de Derecho Romano*. Editorial La Habana: Félix Varela.
59. Feyerabend, P. (1989) El realismo y la historicidad del conocimiento. (versión castellana) *The Journal of Philosophy*; Vol. 86, Nº. 8.
60. Fix Zamudio, H. (2002) *Metodología, docencia e investigación jurídicas*. (10ª ed.) México: Editorial Porrúa.
61. Font I Llovet, T. (Septiembre-Diciembre, 2000) Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho Administrativo. *Revista de Administración Pública*. Nº.153. 251-265.
62. Frändberg, Ake (1987) An Essay on the Systematics of Legal Concepts. A study of legal concept formation. En *Scandinavian Studies in Law*, Vol. XXXI, p. 113.

63. Frazer, J. G. (Trad. 1972) *La Rama Dorada. Magia y Religión*. T. II. La Habana: Instituto cubano del libro.
64. Funke, G. (1991) *Fenomenología: ¿metafísica o método?* Caracas: Monte Ávila Editores.
65. García Fuentes, C. D.; Muñoz Cantero, J. M. y Abalde Paz, E. (2002) Universitarios y profesionales, diagnóstico de estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*. Vol.20, N.º 2, 339-356.
66. Gardner, H. (1993) *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Trad. Cast. Wolfson, L) Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
67. Giordan, A. (1995) Los nuevos modelos de aprendizaje: ¿más allá del constructivismo? *Perspectivas*, Vol. XXV, N.º. 1. 14-25
68. Goleman, D. (1997) *Inteligencia emocional*. (15ª ed.) Barcelona: Kairós.
69. Gómez López, L. F. (2003, junio) Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Guadalajara, México.
70. González Galván, J. A. (1998) *La construcción del Derecho. Métodos y técnicas de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de investigaciones Jurídicas.
71. González Las, C. (1999) *La Lengua: Instrumento de Comunicación*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

72. González Rey, F. (1996) *Problemas epistemológicos de la Psicología*. La Habana: Editorial Academia.
73. González Rodríguez, M (2003) Los valores éticos y profesionales del jurista en la sociedad cubana actual. <http://www.filosofia.cu.html>. (6 de noviembre del 2003)
74. Gordon, R. W. (2005) Distintos Modelos de Educación Jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan. En *Scandinavian Studies in Law*, Vol. XXX, 124-146
75. Gottfried, G. M. y Gelman, S. A. (2004) Developing domain-specific causal-explanatory framework: the role of insides and immanence. *Cognitive Development*. Vol. 20, Issue 1. 137-158
76. Grinder, J. y Bandler, R. (2002) *De sapos a príncipes*. (14ª ed.) Santiago de Chile: Cuatro Vientos Editorial.
77. Hackett, G. (1999) Autoeficacia en la selección y desarrollo profesional. En Bandura, A. (Ed.). *Auto-Eficacia. Cómo afrontar los cambios de la Sociedad actual*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
78. Hackett, G.; Lent, R. y Greenhaus, J. H. (1991). Advances in vocational theory and research: a 20-year retrospective. *Journal of Vocational Behavior*. 38, 3-38.
79. Hofer, B. K., y Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, (1), 88-140.
80. Inhelder, B., y Piaget, J. (1955). De la lógica del niño a la lógica del adolescente. (Edición castellana, 1975). Barcelona: Paidós.

81. Jardines A. (2004) *El cuerpo y lo otro. Una aproximación a una teoría general de la cultura*. La Habana: Editorial Academia.
82. Jiménez Llanos, A. B. y Correa Piñero, A. D. (2002) El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20, N° 2. 45-60
83. Jonasson, D. H. (1991) Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39 (3), 5-14.
84. Kohen, R. (2005) La construcción de la realidad jurídica. En Castorina, J. A. (Ed.) (2005) *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño Dávila Editores.
85. Lariguet, G. (2004) Acerca de las llamadas 'Teorías' 'Generales' del Derecho. *Analisi e diritto 2002-2003*, 141-182.
86. Lent, R.; Brown, D; Hackett, G. (1994) Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*. 45, 79-122.
87. Liddle, M. (2001, June) Problem-Based Learning in Law: Students Attitudes. Hong Kong Polytechnic University.
88. Limón, M., y Carretero, M. (1996). Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias?. En: M. Carretero (Ed.). *Construir y Enseñar: Las Ciencias Experimentales*. Buenos Aires: Aique.

89. Lodewyk, K. R. y Winne, P. H. (2005) Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 97 (1), 3-12.
90. Lonka, K.; Olkinoura, E. y Makinen, J. (2004) Aspects and Prospects of Measuring Studying and Learning in Higher Education. *Educational Psychology Review*. Vol. 16, Nº. 4.
91. Loo Morales I, y Olmos Roa, A. (2003) Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales. *Revista de Enfermería IMSS*; 11 (2) 63-69.
92. López Fuentes, R. (2001) Creencias del profesorado universitario sobre evaluación. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
93. Marciales Vivas, G. P. (2005) Pensamiento crítico: diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. <http://site.ebrary.com/lib/univgranada/Doc?id=10088644&ppg=3> (6 de noviembre del 2005)
94. Martínez Fernández, J. R. (2004) Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de Psicología. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Obtenido en: http://www.tdx.cesca.es/TDX-1006104-091520/Tesis_final.pdf (13 de junio 2005)

95. Martínez Vicente, J. M. y de la Fuente Arias, J. (2004) La Autorregulación del Aprendizaje a través del Programa Pro&Regula. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 145-156.
96. Martí Mingarro, L. (2001) *El abogado en la historia. Un defensor de la razón y la civilización*. Madrid: Editorial Civitas.
97. Mason, L. (2004) Paul R. Pintrich y la investigación sobre creencias epistemológicas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 163-170.
98. Mayo Parra, I. (2003) Cambio educativo en Cuba: antecedentes y contexto. <http://www.monografias.com/trabajos14/educ-cuba/educ-cuba.shtml>
(24 de noviembre de 2003)
99. Millán Puelles, A. (2004) Positivismo jurídico y dignidad humana. <http://www.humanitas.cl/revista/human34.htm>. (13 de junio 2005)
100. Miras, M. (2001) *Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar*. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación superior*. Tomo II. (2ª ed.) Madrid: Alianza Editorial.
101. Modelo Pedagógico General para la Continuidad de Estudios. (2002) Ministerio de Educación Superior. La Habana.
102. Monereo, C. y Pozo, J. I. (Eds.) (2003) *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Madrid: Editorial Síntesis S. A.
103. Montero Garcia-Celay, I. M. y de Dios, M. J. (2004) Sobre la obra de Paul R. Pintrich: La autorregulación de los procesos cognitivos y

motivacionales en el contexto educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 189-196.

104. Morales Fundora, S. (2001) *El negro y su representación social*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
105. Moreno Rodríguez, C. (2001) *Teoría del conocimiento. Introducción a la epistemología*. <http://www.gnu.org> (4 de noviembre del 2005)
106. Morín, E. (1973) *Epistemología de la complejidad*. En *Nuevos Paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
107. Narvaja, P. (1998) *Cuestiones relativas a las estrategias de aprendizaje y su relación con el aprendizaje efectivo*. *Revista Científica de Educación de la Universidad del Salvador*. Año 1, N° 1. 12-23.
108. Navarro Martínez, F. (2005) *Revista de estudios histórico-jurídicos*, No. 25, 4-13.
109. Nisbet, J., y Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
110. Olaz, F. (2005) *La Teoría Social Cognitiva de la Autoeficacia. Contribuciones a la Explicación del Comportamiento Vocacional*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
111. Ontoria Peña, A. et al. (2000) *Potenciar la capacidad de aprender y pensar* Madrid: Narcea. 27-64; 79-94.
112. Pajares, F. (1997). *Currents directions in self-efficacy research*. En Maehr, M. y Pintrich, P. (Eds.) *Advances in motivation and achievement*. 10, 1-49. Greenwich CT: JAI Press.

113. Pérez Benítez, H. R. (2001) Seminario: teoría y desarrollo curricular, evaluación y comunicación, nuevas tecnologías en el campo de la educación. http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/pag_rob_ertp/paginas/temario.html (15 de octubre del 2005)
114. Pérez Ferriz, J. (2005) Curso Comunicación y Desarrollo Personal. Inédito.
115. Pintrich, P. R. (2004) A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, Vol. 16, Nº. 4. 385-407
116. Porlán, R. y Rivero, A. (1998) *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada Editora S. L.
117. Pozo, J. I., Pérez, M., Sanz, A., y Limón, M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y Aprendizaje*, 57, 3-22.
118. Pozo, J. I., y Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.) *El aprendizaje estratégico*. 87 - 108 Madrid: Santillana.
119. Puchol Esparza, D. (2005) El modelado: Definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia. <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/index.shtml> (23 de septiembre del 2004)
120. Ramírez Gómez, L. P. (2005) Problemas de la metodología del Derecho. <http://www.angelfire.com/tn/tiempos/politica/texto142.html> (6 de mayo 2005)

121. Redondo, M. C. (1998) Reglas “genuinas” y positivismo jurídico. www.giuri.unige.it/intro/dipist/digita/filo/testi/analisi_1998/Redondo1.pdf. (25 de junio 2005)
122. Reglamento para la continuidad de estudios de los trabajadores sociales, maestros emergentes de la enseñanza primaria, maestros emergentes de computación para la enseñanza primaria, cuadros de organizaciones políticas, de masa y del Estado; profesores de las escuelas de instructores de arte, egresados del Curso de Superación Integral de Jóvenes y trabajadores del MINAZ provenientes de la tarea Álvaro Reynoso. (2004) Ministerio de educación Superior. La Habana.
123. Reif, F., y Larkin, J. (1991). Cognition in scientific and everyday domains: Comparison and learning implications. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, (9), 733 – 760.
124. Richardson, J. T. E. (1994) Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warning. <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/index.html>. (10 de octubre del 2003)
125. Rodrigo, M. J. (1993) *Representaciones y procesos en las teorías implícitas*. En Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
126. Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Así es si así os parece*. En Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.

127. Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *El proceso de construcción del conocimiento. Teorías implícitas o teorías científicas*. En Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
128. Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
129. Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Teorías sobre la construcción del conocimiento*. En Rodrigo, M. J. ; Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Aprendizaje Visor.
130. Rodrigo, M. J. y Arnay, J. (Eds.) (1997) *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica S. A..
131. Rodrigo, M. J. y Correa, N. (2001) *Representación y procesos cognitivos: esquemas y modelos mentales*. En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2001) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la educación superior*. Tomo II. (2da Edición) Madrid: Alianza Editorial.
132. Rodríguez, E. (2004) *Teorías implícitas del profesorado y Modelos de Formación Docente*. *Contexto Educativo*. Nº. 28, Año V. 120-135
133. Rodríguez, J. A. (2005, 13 de enero) *Trámites para el infarto*. *Juventud Rebelde*. p. 3.
134. Salanova Soria, M. (2003) *Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. 236-245.

135. Sánchez, L. (2001). Concepciones sobre los enfoques asociacionista y constructivista del aprendizaje de docentes universitarios y profesionales no docentes. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 15, 13-34.
136. Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 3, 498-504.
137. Schwartz-Lerner, L. (2004) El letrado en la sátira de Quevedo. http://cvc.cervantes.es/obref/satiras_quevedo/ (8 de noviembre del 2005)
138. Sciacca, M. F. (1956) *La Filosofía, hoy*. Barcelona: Luis Miracle, Editor.
139. Sigüenza M., A. F. (2000) Formación de modelos mentales en la resolución de problemas de genética. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 439-450.
140. Spiel, C. y von Korff, C. (1998) Implicit theories of creativity: The conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Ability Studies*. Abingdon: Jun 1998. Tomo 9, N° 1. 43-59
141. Stuart-Hamilton, I. (2002) *Psicología del envejecimiento*. (Trad. Tomás del Amo) (4ª ed.) Madrid: Ediciones Morata, S. L.
142. Tajfel, H. (1984) *Grupos humanos y categorías sociales. Estudios de psicología social*. Barcelona: Editorial Hender.
143. Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

144. Toledo Nickels, U. (2005) Ciencia y pseudociencia en Lakatos.
http://www.galeon.com/pcazau/artep_index.htm (13 de octubre del 2005)
145. Torrano Montalvo, F. y González Torres, M. C. (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.
146. Troncoso, C. E. y Daniele, E. G. (2005) Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las Ciencias Naturales. Universidad Nacional del Comahue. Argentina.
147. Ulloa Cuellar, A. L. (2004) Naturaleza y didáctica de la lógica jurídica.
<http://minerva.filosoficas.unam.mx/~Tdl/02-2/021003ulloa.htm>. (24 de noviembre 2005)
148. Universidad de Antioquia. Facultad de Derecho. (2005) Reflexiones preliminares para la construcción de políticas de investigación. (sin editar)
149. Valles, M. S. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. En Urrutia Torres, L. y González Olmedo, G. *Metodología, métodos y técnicas de la investigación social III. Selección de lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
150. Velasco Pérez, M. (2005) Cómo aprenden los niños.
http://www.cnice.mecd.es/recursos2/e_padres/html/com_apren.htm (6 de octubre del 2005)
151. Viegas Fernández, J. (2002) La educación que necesitamos. En *Revista Temas*, Nº. 31. 13-18.

152. Villey, M. (1981) *Compendio de Filosofía del Derecho. T. II. Definiciones y fines del Derecho. Los medios del Derecho*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
153. Volet, S. (2001) Understanding learning and motivation in context: A multi-dimensional and multi-level cognitive-situative perspective. En Volet, S. y Jarvela, S. (Eds.) *Motivation in Learning Contexts, Theoretical Advances and Methodological Implications*, Pergamon. Amsterdam. 57-84.
154. Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, (1), 45 - 69.
155. Waldrip, B. G. y Fisher, D. L. (2000) The development and validation of a learning environment questionnaire using both quantitative and qualitative methods. *Journal of Classroom Interaction* Vol. 35, Nº. 2. 25-37.
156. Weidong, L., Harrison, L. y Solmon, M. (2004) College Students' Implicit Theories of Ability in Sports: Race and Gender Differences. *Journal of Sport Behavior*. Vol. 27, Nº 3 291-305
157. Zamora Morejón, M. (2004, 9 de octubre) Mangueros. *Invasor*. p. 2.

A N E X O S

ANEXO 1

¿Qué es el aprendizaje?

Instrucciones: Es una entrevista semiestructurada, a partir de los resultados obtenidos en los instrumentos del estudio, y en función de las categorías de análisis definidas (nivel de pericia, uso de estrategias metacognitivas y concepción dominante), se plantea a los sujetos representativos de cada combinación, los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué entiendes por aprendizaje?. Aunque se escuchará y se valorará la información general, la entrevista se debe orientar a la concepción de aprendizaje en el contexto académico.
2. ¿Qué haces para aprender?. ¿Cómo sabes que aprendes?.
3. ¿Consideras que durante tu permanencia en la facultad ha cambiado tu forma de aprender?. ¿Ha sido siempre igual?. ¿Si hay cambios, a qué crees tú que se deben?. ¿Ha influido la Universidad?. ¿El paso de los años, o los mismos conocimientos en psicología?.
4. Partiendo de los resultados obtenidos en el cuestionario CONAPRE y otros instrumentos del estudio, así como de la información aportada en los primeros interrogantes, se profundizará en la concepción dominante y sobre el cómo se concibe el estudiante así mismo, y sus reflexiones a la luz de los resultados obtenidos.
5. Se cuestionará la/s concepción/es dominante/s, para determinar hasta qué punto la misma es estable y defendible ante una concepción alternativa contraria.
6. Se plantearán interrogantes acerca de la visión que el estudiante tiene de sus estrategias metacognitivas, con la finalidad de analizar la relación que muestre con los resultados obtenidos en el cuestionario correspondiente. Ej: planificas tus acciones de aprendizaje, revisas la tarea y el material mientras estás estudiando o resolviendo un problema, evalúas al final de las tareas cómo ha sido tu trabajo, identificando debilidades y fortalezas?.

Finalmente, se cerrará con dos preguntas de conclusión:

7. ¿Crees que durante tu permanencia en la facultad ha cambiado la forma en la cual te enfrentas al estudio y tu propia forma de aprender?. ¿cómo?, ¿Por qué?.
8. ¿Ha cambiado tu concepción de aprendizaje?. ¿Cómo?. ¿Por qué?.

ANEXO 2

Entrevista ¿Qué es el aprendizaje?

Instrucciones: Es una entrevista semiestructurada, a partir de los resultados obtenidos en los instrumentos del estudio. Aunque se escuchará y se valorará la información general, la entrevista se debe orientar a la identificación de las creencias epistemológicas predominantes en los estudiantes y su relación con las estrategias de aprendizaje. Debe prestarse especial atención a los significados que los estudiantes le confieren a los términos utilizados. Igualmente, en función de esta última observación, podrá variarse la formulación original de las preguntas de forma que alcancen un grado máximo de familiaridad con el contexto habitual de los estudiantes.

1. ¿Qué entiendes por aprendizaje?.
2. ¿Qué haces para aprender?
3. ¿Cómo sabes que aprendes?
4. ¿Durante tu permanencia en la Universidad has aprendido algo?
5. ¿Ha sido siempre igual?
6. ¿Consideras que pudiera existir otra forma mejor de aprender?

ANEXO 3

Matriz de Registro de las Creencias.

CATEGORÍAS	TENDENCIA DE RESPUESTA	REGISTRO (POR PERSONA)
<p>PROCESO DE CONOCIMIENTO.</p>	<p><u>FUENTE DE CONOCIMIENTO.</u></p> <p>Las respuestas indican que la persona asume el conocimiento como externo a ella, como si se originara fuera del sí mismo, desde una autoridad externa, de quien le es transmitida.</p> <p>La persona se hace constructora de significado.</p>	<p>(¿Qué es aprender?) Un conocimiento nuevo,... ¡es lo máximo!... no sé, nunca he aprendido nada.</p> <p>(el profesor) debe hacérmelo llegar...</p> <p>(Aprender es) interiorizar las cosas.</p> <p>Leer mucho, profundizar y captar</p> <p>...sabe tanto el profesor que no me sabía llegar.</p> <p>(Aprendo) Cuando se me quedan grabados (los conocimientos), cuando lo entiendo de entrada.</p> <p>(Aprendo) leyéndolo muchas veces hasta que entienda lo que está escrito.</p> <p>(Para aprender) me pongo a responder preguntas, se me pega más, mientras más escribo más se pega</p> <p>Acumular e interiorizar conocimientos... analizar, entender.</p>

	<p><u>JUSTIFICACIÓN DEL CONOCIMIENTO.</u></p> <p>Justifican sus creencias con base en la observación, en la autoridad, o en su opinión, en los que ellos consideran que es correcto cuando el conocimiento es incierto.</p> <p>Los individuos utilizan reglas de interrogación y comienzan por evaluar e integrar personalmente la visión de los expertos.</p>	<p>(Sé que aprendo) Cuando veo que lo hago bien, porque me lo revisan, no es hipocresía... y me dicen: Oyeee, ¡que bien te quedó eso! Si me sale mal me dicen: ¡Que chapucería!</p> <p>(Los profesores) preguntan y sé responder (correctamente).</p> <p>Bueno, porque me lo sé,... cuando lo ejercito.</p> <p>Llevarlo a la práctica.</p> <p>Sé dar una explicación sola, dar una respuesta correcta.</p> <p>Internamente estoy clara de lo que aprendí, si cierro los ojos lo estoy viendo. (conocimiento estático)</p>
<p>NATURALEZA DEL CONOCIMIENTO.</p>	<p><u>CERTEZA DEL CONOCIMIENTO</u></p> <p>Sus respuestas indican la búsqueda de los es cierto o es falso; la verdad existe con certeza.</p> <p>El conocimiento es visto como tentativo y en permanente evolución. Demuestran apertura a nuevas interpretaciones, punto clave de altos niveles de juicio reflexivo.</p>	<p>(para aprender el contenido es preciso) que tenga los pasos claros, como los ejercicios de matemática.</p> <p>En el Derecho, mucha gente tienen opiniones distintas, y todas ellas válidas.</p>

	<p><u>SIMPLICIDAD DEL CONOCIMIENTO.</u></p> <p>El conocimiento es visto como una acumulación de hechos. El conocimiento son hechos discretos, concretos y conocibles.</p> <p>El conocimiento es visto como conceptos altamente interrelacionados. Las respuestas indican que el conocimiento es relativo, contingente y contextual.</p>	<p>... debatiendo se graba más.</p> <p>(el profesor debe transmitir el contenido) de forma clara y precisa, sin divagar sobre el tema...</p> <p>(He aprendido) Cosas que no sabía.</p> <p>Ampliar el conocimiento.</p> <p>(Aprender es) saber de algo que no sabías anteriormente.</p> <p>Asocio, por ejemplo, me hablan del caballo blanco de Maceo y después del caballo de Troya. (recurso nemotécnico)</p>
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 4

Concepciones de aprendizaje en los estudiantes. (Clasificación de Pozo y Scheuer (1999))

	Expresiones del / la estudiante.	Categoría.
1.	...me pongo a leer para ir memorizando y en algunas dudas las escribo para memorizarlas.	Directa.
2.	Leer todo el contenido y hacer un resumen en respuesta a los ejercicios.	Directa.
3.	Para estudiar luego de tener los temas más esenciales utilizo el libro, las guías y algunas notas de clases, luego leo el contenido del libro una y otra vez y resumo enumeradamente preguntas que les daré respuestas para facilitar el aprendizaje.	Directa.
4.	Después de haber escuchado la conferencia impartida por el profesor... tengo como costumbre realizar resúmenes... los leo varias veces y trato de aprendérmelos llevándolos a ejemplos cotidianos que me puedan ayudar a memorizar el contenido.	Directa.
5.	Lo leo de dos a cuatro veces, más me confunde, después trato de ejemplificar. Necesito de situaciones de la vida, entender de dónde nace, entonces lo interiorizo más, después me lo aprendo con las palabras que están allí (en el texto), trato de memorizar, no textual ni mecánicamente, no todo el texto sino las palabras claves, las importantes, las palabras técnicas (de la profesión).	Interpretativa-Constructiva
6.	Tomo las notas de las clases y realizo análisis comparando los elementos que aparecen en los textos, realizando resumen, los leo y prefiero intercambiar opiniones con otros compañeros.	Directa-Interpretativa
7.	Leo lo que voy a estudiar, si estoy estudiando con alguien trato que me haga preguntas para responderlas, algunas veces escribo lo que estoy estudiando para que se me grabe mejor.	Directa.
8.	Me aprendo los contenidos con mucha dificultad, lo hago por la madrugada, leyendo muchas veces y tratando de ir razonando el mismo.	Directa.
9.	Particularmente a mí me gusta estudiar sola, con la libreta, libro y guía de estudio. Hago resúmenes y llego a mi propia conclusión.	Directa.
10.	Yo para estudiar prefiero hacerlo individual y después confrontar conclusiones, estudio en silencio, siempre que es posible (elimino) el ruido	Directa.

	exterior y consulto toda la bibliografía.	
11.	Poner interés, leer, tomar notas, las cosas que se pegan.	Directa.
12.	Lo tomo con calma, copio varias veces el concepto cuando quiero memorizarlo de forma íntegra.	Directa.
13.	Yo estudio sentada en la mesa con silencio total, tratando de asociar los conceptos con algo para podérmelos aprender, además de escribir varias veces, y me gusta que el profesor de la clase de forma que me llegue.	Directa.
14.	El estudio yo lo realizo solo, y me he dado cuenta que en equipo me cuesta un poco de trabajo, ya lo he experimentado. Estudio con la libreta, las orientaciones de los trabajos individuales del profesor, y la literatura correspondiente de cada tema. Hago resúmenes de los temas, y después analizo y fundamento (las) respuestas con mis propias palabras. En caso de dudas pregunto al profesor o personal calificado.	Directa Interpretativa
15.	Me siento tranquila y pongo a mi alrededor todo el material de información que pueda utilizar.	Directa.
16.	Sola me concentro más, resumo, leo el libro, leo lo que tengo, comparo, lo transcribo una vez y lo voy memorizando. Lo dejo y me pongo a hacer otra cosa, para no agobiarme, se vuelve monótono, desconecto una hora.	Directa.

ANEXO 5

Concepciones de aprendizaje en los/las profesores / as. (Clasificación de Pozo y Scheuer (1999))

	Expresiones del / la profesor/a.	Categoría.
1	Aprender de acuerdo a mi razonamiento significa apropiarme de todos los conocimientos de la materia en cuestión, significa poder interpretar a plenitud, poder realizar nexos lógicos con otros conocimientos, que ya he adquirido con antelación y a su vez hacerlo en forma sistémica.	Interpretativa.
2	Aprender es la actividad dirigida a obtener conocimientos generales o específicos que se ejecuta tanto en las relaciones del individuo con la sociedad como en una carrera o especialidad determinada. Se aprende durante todo el transcurso de nuestra vida, desde el nacimiento hasta la muerte.	Directa.
3	Conocer parte del universo cada día en una materia u otra, en cualquier aspecto de la vida donde se incluyen las relaciones del individuo con el medio que lo rodea, otros individuos, etc., que lo conocido nos permita aplicarlo y poderlo transmitir a otros.	Directa.
4	Descubrir en el infinito campo de lo desconocido las esencias de determinado fenómeno, ya sea de la naturaleza, la sociedad o del pensamiento.	Directa.
5	Aprender es comprobar en la práctica que has cambiado tu visión sobre algo, es decir, que interpretas un fenómeno de modo diferente porque has incorporado conocimientos que no tenías.	Constructiva.
6	Aprender es adquirir un conjunto de ideas, concepciones, opiniones científicamente argumentadas de un fenómeno o hecho que representa la realidad objetiva de la sociedad o de la naturaleza.	Directa.
7	Es la búsqueda del conocimiento en lo más mínimo, en todos los aspectos de la vida, que se obtiene de la propia lectura, de cualquier bibliografía, aprender algo de nuestros compañeros; es la ciencia del saber.	Directa.

ANEXO 6

Entrevista sobre Representaciones Sociales del Derecho

Instrucciones: Se trata de una entrevista grupal semiestructurada para ser aplicada en grupos de estudiantes de otras carreras ajenas al Derecho, se intentará propiciar el debate y confrontar las opiniones, para lo cual se tomará nota de los argumentos y reacciones de integrantes del grupo. Debe considerarse al grupo como un posible escenario de interacción, por lo cual se prestará especial atención a los posibles elementos de representaciones o teorías implícitas sobre el Derecho.

Preguntas:

1. ¿Qué piensas de la carrera de Derecho?
2. ¿Qué comentarios has escuchado sobre esta carrera? ¿De quiénes?
3. ¿Estás de acuerdo con ellos? Explica
4. ¿Te gustaría / gusta estudiar Derecho? ¿Por qué?
5. ¿Cómo debía ser alguien que quiera estudiar Derecho?
6. ¿Crees que tú podrías estudiar Derecho?
7. ¿Piensas que Derecho es más difícil que otras carreras como Psicología o Comunicación Social? ¿Por qué?
8. ¿Qué le dirías a una de tus amistades que quisiera estudiar Derecho?

ANEXO 7

Revisión de Documentos. Expedientes de tutoría. (Notas)

Técnica de los Diez Deseos. (en varios / as estudiantes)

- | | |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Ser destacada en mis estudios. | 1. Terminar la carrera de Derecho. |
| 2. Graduarme con diploma de oro. | 2. Tener más motivación para los estudios. (...) |
| 3. Hacer buenas defensas en los tribunales al ser graduado. | 7. Deseo tener una casa propia. |
| 4. Tener un prestigio jurídico grande. | 8. Que pase rápido el tiempo para luego de estar graduada ejercer la profesión. |
| 5. Ser considerada por mis compañeros. | 10. Tener una familia propia. |
| 6. Relacionarme con todo el mundo con cariño y afecto. | 1. Tener felicidad. |
| 7. No sentirme rechazada por nadie. | 2. Tener salud. |
| 8. Que las relaciones sociales sean las mejores. (...) | 3. Que mi hijo crezca saludable. |
| | 4. Ejercer una buena profesión. |
| | 5. Llegar a destacarme en mi trabajo. |
| 1. Tener mucha salud. | 6. Que mi familia me apoye como hasta ahora. (...) |
| 2. Tener mucha felicidad. | 9. Ser una buena abogada, justa y ante todo honesta conmigo misma. |
| 3. Obtener un buen título. | |
| 4. Obtener un mejor nivel de vida. | |
| | |
| 1. Tener una hija. | 3. Mucha salud para mí y toda la familia. |
| 2. Ser una buena profesional. | 4. Tener más tiempo libre y diversión. |
| 3. Tener mi casa buena. | 5. Un buen amigo en quien confiar. |
| 4. Vestir bien. | 6. Una pareja estable. |
| 5. Ser chofer. | |

Revisión de documentos. Composición “mi profesión” (notas)

Esta profesión es muy bonita, aunque muchos piensan y opinan lo contrario, pero esos que lo creen así, es porque no la entienden, y piensan que es sólo para destruir a las personas. Me gusta mucho la justicia, por eso fue que escogí esta carrera, para prestarle ayuda a todo aquel que tenga problema y me necesite.

Siempre estudié, culminé el preuniversitario, y por fallas en el proyecto no alcancé carrera. (...) El abogado es la persona que todo el mundo necesita y respeta.

Un día no muy lejano, me situaré en un estrado y defenderé las causas justas con la verdadera convicción que esta será mi mayor premio.

Yo quisiera ser abogado o algo así, ya que esa es la carrera que me gusta. Es una profesión donde se es muy fuerte a la hora de realizarla.

Yo quisiera ser un abogado para poder defender muy bien a las personas. Un abogado debe ser crítico y autocrítico para poder defender muy bien un caso, para que las personas que no tienen culpa no sean justiciadas.

Creo que ejercer la abogacía es un gran reto porque tienes en tus manos según la calidad de tu defensa el futuro de un ser humano, es una profesión muy bonita y exigente, me gusta.

Yo quisiera ser un hombre de bien para ser útil a todas las personas que necesiten de mí, para eso he estudiado y recibido una preparación profesional.

Realmente yo quisiera ser una profesional excelente, con toda la preparación que requiere. Lograr formar mi familia, donde solo exista el amor y la felicidad, donde no hayan ni una pequeña representación del odio ni la maldad.

(...) llegar a ser una gran abogada para ejercerla. También deseo estudiar idioma, coger un curso en FORMATUR para poder trabajar algún día en el turismo.

(...) estudiar una carrera de prestigio que me ayudara a resolver mis problemas a así poder ayudar a mi mamá.

(Apreciación del tutor) De pequeña (10 años) tuvo un accidente de tránsito en el que sufrió lesiones graves, quedó inconforme con el castigo al culpable; Desde esa fecha quiere estudiar Derecho.

(Mi proyecto de vida)

(...) si llego a tener un hijo ya que la vida es una cabrona y cuando uno desea algo casi siempre le sale el tiro por la culata.

(...) llegar a tener una finca en la que yo pueda desempeñarme como campesino.

Revisión de documentos. Caracterización de los tutores (notas)

Presta atención a las clases, lo que le ha permitido elevar su capacidad intelectual y es capaz de abstraerse para interiorizar el contenido, aunque aún es inmaduro y necesita aumentar su autopreparación.

Debe aumentar su madurez en el sentido de comprender que la polémica no siempre es favorable, sino que en ocasiones distorsiona la disciplina y el criterio que de él puedan tener sus profesores.

Es explícito, comunicativo, con muchas aspiraciones personales y sociales. Anhela vivir en una familia unida y ser reconocido tanto por su familia como por la sociedad. Desea ansiosamente graduarse para ejercer la profesión que finalmente decida.

Estudiante de 20 años, sexo femenino, padece de asma bronquial. El ritmo de aprendizaje es rápido de forma general, aunque en las asignaturas que no le gustan suele ser más lento. Presenta una capacidad elevada para realizar razonamientos lógicos. Tiene cierto nivel de independencia, aunque he podido apreciar que en ocasiones es muy dependiente de su mamá. Se comporta como una alumna creativa. Presenta un buen nivel de desarrollo de la memoria.

Presenta aún una gran necesidad de entrenamiento y ejercitación para aquellos contenidos que requieren ser memorizados, especialmente los diferentes conceptos que se deben dominar.

La ayuda que necesita es enseñarla a estudiar, para que no sea tan esquemática y reproductiva, y para que aprenda a razonar.

(Estrategias): Intercambiar con el estudiante para elevar su autoestima.

Continuar trabajando con el alumno en la formación de una vocación.

ANEXO 8

Reflexión sobre la actuación profesional.

Se dice que la actuación de los profesores se conforma a partir de cuatro tipos de saberes o conocimientos, la actividad a desarrollar consiste en que Ud. reflexione sobre cada uno de ellos y determine cuál es el más importante en su criterio. Le pedimos que piense en su propio desempeño docente, a partir de su experiencia como profesor. Algunas preguntas al final de cada párrafo le servirá de guía para la reflexión que le proponemos.

Los saberes académicos. Se refieren al conjunto de concepciones disciplinares que tienen los profesores, sean estas relativas a los contenidos de la materia que Ud. enseña, o sea, el Derecho; o a la pedagogía. Suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional, debido a su aprendizaje descontextualizado y fragmentario, y constituye que muchos profesores rechazan llamando despectivamente "La teoría". *Preguntas: ¿Qué me aporta la pedagogía a la hora de enfrentarme a un aula? (No se trata de controles a clases, sino de su desempeño cotidiano como docente) ¿Un buen profesor no es el que domina bien el contenido de su ciencia?*

Los saberes basados en la experiencia. Suelen manifestarse como creencias, principios de actuación, metáforas, imágenes de conocimiento personal. Se expresan más claramente en el diagnóstico de los problemas y conflictos que se dan en el aula y en las tradiciones de enseñanza-aprendizaje (qué alumno es "el centro", cuáles son más lentos en su aprendizaje, cómo "se llevan " entre ellos, cuáles son buenos, etc.) *Preguntas: ¿Cómo determino o identifico estos tipos de estudiantes? ¿Cómo se enseña el Derecho?*

Rutinas y guiones de acción. Se refieren al conjunto de esquemas y pautas de actuación concretas y estandarizadas para abordarlos. Pertenecen a un tipo de significados que nos ayudan a resolver una parte importante de nuestra actividad

cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia. Constituyen el saber más próximo a la conducta y son muy resistentes al cambio. Las rutinas son inevitables en toda actividad humana que tiende a la reiteración, ya que simplifica la toma de decisiones y disminuye la ansiedad que genera el miedo a lo desconocido. Preguntas: *¿Cómo impongo la disciplina en el aula? ¿Cómo rectifico una respuesta disparatada? ¿Cómo comienzo casi siempre mis clases?*

Las teorías implícitas. Son un tipo de concepciones que solo pueden ponerse en evidencia con ayuda de otras personas. Preguntas: *¿Cómo debe ser un estudiante universitario? ¿Qué necesita dominar en su formación un jurista? ¿Qué es el Derecho?*

Luego de finalizada la reflexión sobre cada una de las posibles fuentes del conocimiento profesional, responda: *¿Falta alguna? ¿Cómo logro integrarlas, o no, en mi actuación profesional? ¿Cuál considera más importante o útil?*

Entrevista a Mario Pascual, abogado.

[Inicio](#) > [Tú y IO](#) > [Gente IO](#) > Entrevista a Mario Pascual, abogado y voluntario de IO

"Soy voluntario de IO en cualquier hora y lugar"



Mario Pascual es abogado y define su profesión como "una **actividad que me permite ayudar a la gente**". El comprobar diariamente que "la injusticia en el mundo no disminuye me llevó primero a colaborar económicamente con Intermón Oxfam y, posteriormente, a implicarme en la labor de difusión de su actividad".

Como voluntario, ¿qué haces?

Puedo ser voluntario en cualquier lugar y a cualquier hora del día. Mi trabajo es divulgar la labor de Intermón Oxfam entre personas que confían en mí: mis clientes, mis colaboradores y compañeros de trabajo, y entre todos aquellos que tienen interés por el mundo de la solidaridad o pueden llegar a tenerlo. Creo que cualquier ciudadano es un potencial miembro de Intermón Oxfam, lo único que hace falta es que conozca el proyecto, crea en él y vea cómo puede colaborar. Durante estos dos años en los que he participado activamente, he abierto a Intermón Oxfam las puertas del Real Club de Tenis Barcelona y de la Fundación San Pablo CEU, además de otras fundaciones de reconocido prestigio.

ANEXO 9

Servicio de abogacía a través de Internet.

Área seleccionada: 'Ante la Justicia Penal'

Redacción de denuncia	150€
Para denunciar la comisión de un delito o una falta	
Redacción de querrela criminal	450€
Para querrellarse por la comisión de un delito	
Asistencia jurídica al detenido por un abogado	150€
Para asesorar legalmente a un detenido	
Asistencia a la comparecencia judicial para resolver la situación personal tras la detención	150€
Para defender los intereses del detenido ante el juez	
Tramitación de 'habeas corpus'	300€
Para solicitar comparecer ante el Juez	
Tramitación de indulto	450€
Para solicitar el perdón de una condena	
Redacción de solicitud de modificación o sustitución de las medidas adoptadas contra menores	180€
Para pedir que se revisen las sanciones impuestas a menores de edad	
Redacción de escrito alegando excusas e incompatibilidades para el cargo de jurado	120€
Para formular objeciones al nombramiento como jurado	
Redacción de escrito de petición de revisión de grado	150€

Para pedir la modificación de grado penitenciario	
Recurso de alzada ante Juez de Vigilancia Penitenciaria	300€
Para recurrir las resoluciones del centro penitenciario	
Cancelación de antecedentes penales	150€
Para cancelar las anotaciones en el Registro de penados y rebeldes	

¿No encuentra lo que busca? Vea el [listado completo](#) de nuestros servicios en línea, o [contacte con nosotros](#) para pedir un presupuesto personalizado.

Conozca [cómo funciona](#) iAbogado.com y sus **ventajas**:

- **Honorarios prefijados y transparentes**
Usted siempre conoce el coste final.
- **Encontrar abogado es fácil**
Vd. puede seleccionar en directo el abogado que más le interese. Y si no tiene ninguna preferencia, nosotros lo haremos por usted. Le asignaremos el despacho más adecuado y cercano a su domicilio.
- **Secreto profesional**
Una vez contratado el servicio en iAbogado.com, Vd. tratará personalmente con su abogado sobre su asunto. No tendrá que contar nada a nadie más, ni siquiera a iAbogado.com.

[Inicio](#) | [Guía](#) | [Servicios](#) | [Consultas](#) | [Despachos](#) | [Afiliados](#) | [Bitácora](#) |
[Boletín](#) | [Contacto](#)
[Mapa del sitio](#) | [Condiciones de uso](#) | [Privacidad](#) | Programación:
[Margen](#)

© [iAbogado Servicios Jurídicos, SL](#) - Calle Juan Hurtado de Mendoza, 9, Madrid (España, UE)

ANEXO 11

Tabla de Indexación para el análisis de contenido.

Definimos como cognitivo al conjunto de elementos relacionados con procesos y habilidades intelectuales, destrezas o competencias académicas.

Definimos como profesional aquellos elementos que se refieren a la actuación o ejercicio de la profesión, tanto en sus aspectos deontológico como éticos y morales.

Entendemos por social los comportamientos o expectativas de conducta que se identifican con roles sociales, normas establecidas, opiniones o imagen proyectada hacia distintos grupos.

Consideramos afectivos aquellos elementos que aluden a varios aspectos relacionados con la disposición anímica y emocional, las relaciones interpersonales y la propia valoración (autoestima)

	Cognitivo	Profesional	Social	Afectivo
U n i d a d e s d e c o n t e x t o	Memorizar	Convertirme en una profesional	Gran prestigio	Darle un ejemplo a mi hija
	Coger los libros	Salir alante en mi carrera	En ellos se refleja la ley	Que le guste hablar
	Hasta que me lo aprenda	Profesión tan dura.	Buen prestigio en la sociedad	Bunas relaciones
	Resumir	Una profesión en la vida	Te ven como una gente correcta, importante.	Muy comunicativa
	Todo se entrelaza	La vida sin profesión es nada	formal	Tener buena presencia
	Dominar, conocer, investigar por qué surgió.	Trabajar en las instituciones	El abogado es una figura dentro de la sociedad	Sincero

Están "relajados"	Cuando desempeñas	Su reconocimiento social	La carrera va con la personalidad del estudiante que la elija
Hay que aprenderse muchas cosas	Personas que estudiaban para defender	Comprometido políticamente.	Hay personas rebelde que le gustaría estudiar y deciden ser abogados.
Libros que uno tiene que grabarse en la memoria	Tiene su ética.	Moral	Que las personas en vez de criticar me comprendieran y aceptaran mi forma de ser.
Leo y leo y no grabo	Cualquier problema vienen, te consultan	En los centros de trabajo no le dan importancia	Honesta conmigo misma
No logro entender	imparcial	Pasibles con espejuelos	Desarrollar esa profesión es un gran orgullo para mi familia
No relaciona	ética	Llegar a destacarme en mi trabajo.	Ayudar a los demás.
Hasta que entienda lo que está escrito	Que le guste la justicia en todos los actos de la vida.	Intachables	Prestarle ayuda a todo aquel que me necesite.

	Difícil por su contenido	imparcial	Respeto y admiración de todos a su alrededor.	Ser considerada por mis compañeros.
	Inteligente	Tienen que defender lo mal hecho (a veces)	Ser respetada y admirada por todos.	Relacionarme con todo el mundo con cariño y afecto
	Hay que estudiar mucho	Ahora en este tiempo no cumple objetivo.	El abogado es la persona que todo el mundo necesita y respeta.	No sentirme rechazada por nadie
	No es una carrera práctica	La forma de actuar de los abogados actuales no la entiendo y no me gusta.	Prestigio jurídico grande	No soy buena en las ciencias.
	Lo que hay es que memorizar mucho	No tiene nada que ver como la aplican o como la ejerce.	Ser una buena abogada de prestigio	
	Aprender, aprender, mucha teoría, muchos libros.	Me siento con el abogado: “Te siento aquí y te quito un año”	Una carrera de prestigio	
	Transcribir para grabar.	Solo papeles		
	Conocimiento de las leyes	Debe haber habilidad, picardía		

Dedicarle bastante tiempo al estudio.	Ellos no han chocado.		
Parece fácil	Justa		
Carrera de los brutos	imparcial		
Fácil, no necesita tanta preparación, tanto estudio.	Ejercer la profesión que finalmente decida		
Monótona al estudiar	Ejercer una buena profesión		
Vocación	Ser una buena abogada.		
Hay que memorizar mucho, mucha historia.	Ejercer una vida profesional		
Difícil, complicada.	Buena profesional.		
Carrera de los bobos	Terminar mi carrera		
Tener vocación	Ser una gran abogada para ejercerla		
Me complicaría más que otra.	Defenderé las causas justas		
El que no tiene memoria fotográfica está perdido.	Es una profesión donde se es muy fuerte a la hora de realizarla.		

	Comerse los libros	Enfrentar cada conflicto		
	Es más fácil que la psicología, pero con menos análisis	Graduarme con diploma de oro.		
	Siento que son personas cultas	Hacer buenas defensas		
	inteligentes	Veía materializada las profesiones de mis padres en mí.		
	Ahora lo estudio aunque con poco conocimiento de sus ramas, pero me sigue gustando.	Participar en todos los juicios posibles		
		Ser un abogado digno y honrado		
		Que pase rápido el tiempo para luego de estar graduada ejercer la profesión.		
		Profesional excelente		
		Obtener un buen título		

		Defender muy bien a las personas		
		Profesión muy bonita y exigente.		