

# Revisión de criterios de la didáctica jurídica, para transformar el ejercicio de la docencia universitaria♦

Fecha de recepción: 05/05/2018  
Fecha de revisión: 08/08/2018  
Fecha de aprobación: 01/12/2019

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Solarte, P. (2018). Revisión de criterios de la didáctica jurídica, para transformar el ejercicio de la docencia universitaria. *Revista Criterios*, 25(2), 57-86. Doi: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/25.2-art3>



DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/25.2>

\*Artículo Resultado de Investigación. Este artículo da cuenta del proyecto de investigación titulado: “Concepciones teóricas y desarrollo práctico de la didáctica de los programas de Derecho en las Universidades privadas del departamento de Nariño”, que surgió desde la reflexión práctica, el ejercicio profesional y académico que permitió identificar algunas tensiones entre esa realidad práctica y el mundo de la academia. El estudio se fundamenta en tres elementos o perspectivas teóricas generales: autores, conceptos y marco teórico internacional utilizado en el desarrollo de la investigación objeto de estudio y se estructura como artículo de investigación desde el marco teórico investigativo.

\*\*✉ Magíster en Docencia Universitaria; Maestrante en Derecho Público; Especialista en Derecho Laboral y Seguridad Social; Abogada; Tecnóloga en Procedimientos Judiciales. Docente tiempo completo Programa de Derecho y Trabajo Social de La Universidad Mariana, Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: [pgsolarte@umariana.edu.co](mailto:pgsolarte@umariana.edu.co)

Paula Geovanna Solarte Benavides\*✉

## Resumen

El presente artículo de investigación tiene génesis en el marco teórico de la propuesta investigativa denominada “Concepciones teóricas y Desarrollo práctico de la Didáctica de los programas de Derecho en las universidades privadas del departamento de Nariño”, cuyo objetivo general fue analizar las concepciones teóricas y el desarrollo práctico de la didáctica de los docentes de los programas de Derecho en las universidad privadas del departamento de Nariño, y como objetivos específicos, inicialmente identificar las concepciones teóricas de la didáctica de estos docentes, caracterizar el proceso didáctico presente en la práctica pedagógica del aula y, posteriormente, establecer los aciertos, vacíos y debilidades en el proceso didáctico del aula, para finalmente proponer alternativas didácticas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los programas de Derecho en las universidades del departamento de Nariño. La metodología estuvo dentro de un enfoque cualitativo, enmarcada dentro del paradigma hermenéutico-descriptivo. Dentro de los resultados obtenidos se espera generar procesos de reflexión entre los docentes, e iniciar con ellos la adopción de alternativas didácticas que complementen el ejercicio profesional de la abogacía.

**Palabras clave:** didáctica, concepciones, práctica de aula, alternativas didácticas, proceso didáctico.

## Revision of criteria of the legal didactic, to transform the exercise of the university teaching

### Abstract

This research article has genesis in the theoretical framework of the research proposal, called “Theoretical Conceptions and Practical Development of the Didactics of Law Programs in Private Universities of the Department of Nariño”. The general objective was to analyze the theoretical conceptions and the practical development of the didactic of the teachers of the programs of Right in the private universities of the department of Nariño. Specific objectives were, initially, to identify the theoretical conceptions of the didactic of these teachers, to characterize the didactic process present in the pedagogical practice of the classroom and, later, to establish the successes, gaps and weaknesses in the didactic process of the classroom. Finally, we propose didactic alternatives in the process of teaching, learning and evaluation of the Law programs in the universities of the department of Nariño. The methodology was within a qualitative approach, framed within the hermeneutic-descriptive paradigm. Within the results obtained, it is expected to generate reflection processes among the teachers, and to initiate with them the adoption of didactic alternatives that complement the professional practice of the legal profession.

**Key words:** didactic, conceptions, classroom practice, didactic alternatives, didactic process.

## Revisão dos critérios da didática jurídica para transformar o exercício do ensino da universidade

### Resumo

Este artigo de pesquisa tem gênese no referencial teórico da proposta de pesquisa denominada “Concepções Teóricas e Desenvolvimento Prático dos Programas de Didática do Direito em Universidades Particulares do Departamento de Nariño”, cujo objetivo geral foi analisar as concepções teóricas e o desenvolvimento prático de a didática dos professores dos programas de Direito nas universidades privadas do departamento de Nariño, e como objetivos específicos, inicialmente identificar as concepções teóricas da didática desses professores, para caracterizar o processo didático presente na prática pedagógica dos mesmos em sala de aula e, posteriormente, estabelecer os sucessos, lacunas e fragilidades no processo didático da sala de aula, para finalmente propor alternativas didáticas no processo de ensino, aprendizagem e avaliação dos cursos de Direito nas universidades do departamento de Nariño. A metodologia estava dentro de uma abordagem qualitativa, enquadrada no paradigma hermenêutico-descritivo. Dentro dos resultados obtidos, espera-se gerar processos de reflexão entre os professores e iniciar com eles a adoção de alternativas didáticas que complementem a prática profissional da advocacia.

**Palavras-chave:** didática, concepções, prática de sala de aula, alternativas didáticas, processo didático.

## 1. Introducción

Enseñar ciencia jurídica en el maremágnum del siglo XXI simboliza un desafío cultural y académico, en cuanto la permeabilización de la globalización, el neoliberalismo, las actuales transformaciones sociales, exigen procesos de adaptación desde el contexto educativo, requiriendo la promoción de procesos reflexivos, críticos, actuales y resaltando enfáticamente la formación en competencias, habilidades y destrezas propias de los abogados (as).

Según actuales estudios de la enseñanza del Derecho en América Latina, se evidencia una grave dificultad en cuanto a la enseñanza del mismo, pues se problematiza este proceso de forma memorística, pasiva, inductiva y tradicional, desadaptada a los contextos europeos y americanos que promueven el proceso a través de competencias.

Por otra parte, estudiar la sociedad en el contexto actual vislumbra inequidad social, injusticias sociales, desconocimiento de derechos mínimos y una notoria descomposición de la estructura social, ante lo cual es pertinente revisar ¿cuál es el papel del jurista actual en el siglo XXI?

La crisis social tiene génesis en la propia sociedad, que desenfrena su deseo de poder y control y rompe el equilibrio social; se vislumbra en los actos más vergonzosos de corrupción, desviación de poder, tráfico de influencias en la administración de justicia.

Desde la revisión del marco teórico se evidencia que la formación jurídica en Colombia se caracteriza por los hallazgos problemáticos desde la sociedad, la educación y, principalmente, por la formación integral de los juristas actuales.

El contexto teórico regional arroja de manera preponderante los estudios de la enseñanza del Derecho 1886-1930 de Goyes (2008), la cual vislumbra como resultados investigativos, la formación tradición desde la vieja data de la Universidad de Nariño, como fundadora de la enseñanza de Derecho en Nariño y reflexiona sobre la formación positivista, dogmática y tradicional.

Desde otro escenario, analizar el proceso de enseñanza en las universidades privadas permite revisar los resultados del proceso de acreditación de alta calidad de los programas de Derecho, donde se logra identificar diferentes problemas de enseñanza del Derecho, que no son reflejados en los actuales modelos pedagógicos institucionales y que no están definidos en el perfil de egreso.

En razón de lo expuesto, es de suma pertinencia reflexionar la coherencia y congruencia de la formación jurídica conforme a los modelos actuales, las exigencias sociales, la crisis social y de valores y la necesaria adaptación a los requerimientos educativos del siglo actual, y preguntarse ¿Cuáles son las concepciones teóricas y desarrollo práctico de la didáctica de los docentes del programa de Derecho de las universidades privadas del departamento de Nariño? lo cual, desde el ejercicio hipotético, arroja que las concepciones teóricas sobre didáctica de estos docentes, según el modelo pedagógico institucional, no se ven reflejados en su ejercicio práctico, porque se centran en la memorización.

La enseñanza del Derecho en el contexto colombiano requiere un ejercicio correlacionado desde la teoría-práctica, meta que debe partir de las facultades de Derecho, y mantener el equilibrio entre ambas condiciones, para lo cual se hace necesario revisar las mallas curriculares, de tal manera que se promueva un estudio acercado a la realidad y a las condiciones específicas colombianas.

Desde el estudio del marco teórico se encuentra que la propuesta investigativa surge, inicialmente, de la necesidad de analizar las concepciones teóricas y el desarrollo práctico de la didáctica de los docentes de los programas de Derecho en las universidades privadas del departamento de Nariño, y como objetivos específicos, identificar las concepciones teóricas de su didáctica, caracterizar el proceso didáctico presente en la práctica pedagógica del aula, y posteriormente, establecer los aciertos, vacíos y debilidades en el proceso didáctico del aula de los docentes, para finalmente proponer alternativas didácticas en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los programas de Derecho, enmarcadas desde la hipótesis de estudio con un abuso del dogmatismo, conductismo y formación tradicional, lo que permitirá promover un proceso de transformación sobre el quehacer pedagógico jurídico en las universidades privadas.

## 2. Metodología

La metodología a desarrollarse se identifica dentro de un paradigma cualitativo, en tanto permite investigar realidades subjetivas desde las concepciones de los educadores del programa de Derecho de la Universidad Mariana. Se encuadra desde un enfoque hermenéutico que refiere a la descripción, explicación e interpretación de sus concepciones didácticas, para llegar al arte de la comprensión que subyace en ellos, y lograr llegar al sentido profundo. Se enfatiza en un diseño descriptivo, en consideración a Tamayo (s.f.), quien afirma que “este tipo de estudio busca únicamente describir situaciones o acontecimientos; [...] puede servir para probar hipótesis específicas y poner a prueba explicaciones” (p. 3). Es un estudio descriptivo; selecciona una serie de cuestiones, conceptos o variables y se mide cada una de ellas, independientemente de las otras, con el fin precisamente, de describirlas.

Estos estudios buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno. Las investigaciones descriptivas constituyen una descripción elemental de algunos fenómenos; su objetivo central es fundamentalmente, la medición precisa de una o más variables dependientes, en alguna población definida o en una muestra de esa población. “La conceptualización eficaz del fenómeno a estudiar, constituye el problema teórico fundamental que se plantea al analista de una encuesta descriptiva” (Sánchez, s.f., p. 129). Los estudios descriptivos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Ejemplo, “el nivel de aprovechamiento de un grupo, cuántas personas ven un programa televisivo y por qué lo ven o no, etc.” (Cazau, 2006, p. 16).

Según Hyman (citado por Cazau, 2006), el objetivo fundamental de las encuestas como instrumento de la técnica, “no es describir ni explicar una situación ‘actual’, sino hacer una estimación de algún estado de cosas ‘futuro’ (p. 16).

**2.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información y sistematización de la información.** La selección para el acceso a la información e instrumentos de recolección, se hará a través de: Grupo focal, Observación, Revisión Documental.

**2.2 Análisis e interpretación de datos.** Para el proceso de sistematización se utilizará el sistema de base de datos ATLAS TI, para Triangulación de la información recepcionada.

**2.3 Población o unidad de análisis.** Para el estudio se acogerá como universo, 100 personas que conforman el 60 % de todo el cuerpo de docentes de tiempo completo de los programas de Derecho de la región.

Tabla 1. *Población total perteneciente a los programas de Derecho de universidades privadas*

| Relación la Institución | Unidad de Población | Total |
|-------------------------|---------------------|-------|
| Unidad de Análisis      | 100 Docentes        | 100   |

Criterios para seleccionar la muestra de docentes:

1. Docentes tiempo completo y medio tiempo.
2. Experiencia mínima de tres años en el ejercicio de la docencia.
3. Reporte histórico de evaluación docente en una calificación Excelente-Sobresaliente.

### 3. Resultados

Generar procesos de reflexión entre los docentes e iniciar con ellos la adopción de alternativas didácticas que complementen el ejercicio profesional de la abogacía, en respuesta tanto a lo didáctico como a lo ético frente a la crisis de la rama judicial, considerando que el ejercicio ético de esta profesión se constituye en garantía de la construcción de una nueva cultura jurídica.

#### 3.1 Desarrollo

Teniendo en cuenta que las perspectivas teóricas de estudio en didáctica son bastante amplias y que además no existe un criterio único para concretizar el ejercicio de la didáctica jurídica, se ha establecido las siguientes subcategorías, con el ánimo de analizar las concepciones teóricas y desarrollo práctico de la didáctica de los docentes del programa de Derecho de la Universidad Mariana. El estudio se fundamenta en tres elementos o perspectivas teóricas generales: marco teórico internacional, autores y conceptos utilizados en el desarrollo de las investigaciones objeto de estudio.

En el marco teórico internacional se exalta a los siguientes autores:

Torres (2013) plantea que, si bien es cierto que la ley no lo es todo en el derecho, también es cierto que no debe descuidarse el estudio de todas las fuentes del derecho. Incluso, algunos autores narran que la ley prima sobre las otras fuentes del derecho en nuestra familia jurídica romano-germánica, que es a la cual pertenecemos.

Al poder comparar la enseñanza del derecho en diferentes ciudades y países, se puede afirmar que, en el derecho peruano, por ejemplo, existe poco desarrollo en este tema, lo cual recién cobra importancia en estos últimos días, y resulta adecuado tenerlo en cuenta. Si un profesor no conoce lo que es la pedagogía jurídica, es evidente que la enseñanza que brinde no será la más adecuada; por ello, todos los abogados deben hacer cursos de pedagogía, no solo en el derecho peruano, sino también en el derecho extranjero.

La enseñanza del derecho se aplica a todas las ramas del mismo y a sus disciplinas jurídicas; por ello, resalta su importancia en un medio en el cual poca gente estudia. Conviene dejar constancia que debe crearse un mayor número de facultades de derecho, con calidad y nivel académico, que puedan satisfacer las necesidades de estudio de la población.

Marconi (s.f.) refiere que la didáctica se conceptualiza como:

La rama de la pedagogía que estudia los sistemas, métodos, técnicas y recursos prácticos de enseñanza, destinados a plasmar en la realidad las teorías pedagógicas. Esto significa que la didáctica es una disciplina práctica de carácter pedagógico, por lo cual constituye la principal herramienta que el docente utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es la disciplina que ofrece métodos, técnicas y recursos para su uso práctico a nivel de aula, con el objetivo, entre otros, de que el educando obtenga una formación intelectual significativa, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso en cuestión está referido a la transmisión y recepción de conocimientos y está conformado por tres elementos: el conocimiento (materia), el discente (alumno), y el docente o profesor. (Párr. 2-4).

Izquierdo (s.f.) se extiende frente al análisis de la didáctica y sostiene que:

Aquellos que se enfrentan por primera vez a un escenario docente en calidad de profesores y los que luego de ejercer la profesión se enfrentan a problemáticas nuevas en situaciones de cambio educativo, encontrarán imprescindible conocer acerca de las categorías, leyes, principios y teorías de la didáctica. Reclamada por algunos como ciencia y por otros, como disciplina científica que brinda al profesor las herramientas necesarias para realizar su trabajo y cumplir con la función de enseñar e instruir.

Pero la didáctica propiamente dicha no se limita solo al campo de la pedagogía. Sus principios sirven de fundamentos metodológicos para la vida cotidiana, incorporándose en el modo de actuación individual, como una filosofía de vida. En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto se diseña, ejecuta y evalúa, no se diferencia mucho de cualquier otra actividad humana. Todo aquel que domine los fundamentos de la Didáctica puede diseñar, ejecutar y evaluar con objetividad su modo de actuación en cualquier otro contexto de la vida. No obstante, tradicionalmente se ha concebido a la Didáctica sólo desde el contexto pedagógico y es desde este contexto que se analiza en este trabajo. (Párr. 1-2).

Lira (s.f.) expresa que:

En el presente nos acercamos a tener una idea de lo que se entiende por didáctica universitaria, la aplicación en su desarrollo y las prácticas inadvertidas por los educadores, siendo el objetivo primordial y garantía del Estado, la educación en todas sus formas y, en especial, la universidad, considerada como la instancia que

debe comprometerse con la producción y distribución del conocimiento, variable relevante en la reorganización sociocultural. (Párr. 1).

Nieto (2009) analiza la enseñanza del Derecho y refiere que un desafío es siempre un gran reto. Docencia y Derecho son temas que sin duda reflejan la ocupación de la comunidad jurídica porque van adquiriendo relevancia en razón de los desafíos del hombre frente a las transformaciones de su contexto. El neoliberalismo, la globalización y la lucha por las libertades ponen sobre la mesa del debate nuevos temas que el derecho y la educación están enfrentando en su labor de preparar e instruir a las sociedades para los retos del siglo XXI.

Esos retos pueden ser muchos, pero el caso que nos ocupa es sin duda relevante para nuestra comunidad académica. Nos referimos a los desafíos que la docencia del Derecho enfrenta en este nuevo milenio. ¿Qué perfil y qué virtudes deben destacar en los operadores jurídicos de hoy?, ¿Qué papel desempeñan la didáctica y la investigación en la formación de juristas que respondan al cambio social?, ¿Qué métodos debiéramos utilizar en las aulas que nos ayuden a construir perspectivas del Derecho apegadas a las exigencias sociales? y ¿Cuál es el compromiso de las autoridades educativas en la apertura y certificación de calidad a las instituciones dedicadas a la enseñanza del Derecho? Trataremos de ir contestando estas preguntas en el transcurso de la presente investigación.

Delgado, Borge, García, Cuello y Salomón (s.f.) explican que el nuevo marco docente dibujado por la convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) supone una reformulación de las metodologías docentes, que han de estar basadas en el aprendizaje y no solo en la enseñanza. En este modelo, el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje y el crédito europeo se convierte así, en una unidad de valoración del volumen total de trabajo del estudiante. Y, sin duda, la piedra angular del sistema recae sobre la evaluación, ya que el estudiante obtiene los créditos tras la superación del sistema de evaluación seguido en cada asignatura. Algunas de las implicaciones del proceso de convergencia hacia el EEES empiezan a ser suficientemente conocidas por los agentes implicados en la docencia universitaria, tales como la estructura de las titulaciones, el nuevo sistema de créditos europeos y el nuevo recuento de la carga lectiva de los estudiantes que conlleva. No obstante, existen algunas cuestiones relacionadas con el cambio metodológico subyacente que, a pesar de su importancia, pueden plantear dificultades en su aplicación práctica y que merecen ser objeto de un proceso de reflexión, ya que, sin duda alguna, contribuyen de forma decisiva a mejorar la calidad docente.

Finalmente, Pérez (1992) establece que desde el contexto nacional se exalta la comparación significativa de la enseñanza del Derecho en España y en Estados Unidos con los siguientes aspectos: 1) Más metodológica y menos memorística; 2) Más sustantiva e interdisciplinaria y menos formalista y cerrada; 3) Más crítica (o participativa, o activa) y menos dogmática (o pasiva). Por supuesto que aún podría ser mucho más metodológica, mucho más sustantiva, mucho más crítica.

Desde el contexto nacional se resalta los siguientes estudios investigativos:

Portillo (2016) en su investigación doctoral analiza los estereotipos de la enseñanza en el ámbito del Derecho dentro de un contexto universitario concreto. La relevancia de este estudio se define desde una pregunta fundamental: ¿Es importante la formación en Pedagogía por parte de aquellos que imparten el conocimiento jurídico? Usualmente en el contexto latinoamericano los docentes de las facultades de Derecho no suelen tener formación en Pedagogía, sino que llegan de su práctica profesional y, a partir del empirismo, tratan de trasladar los mismos conocimientos que ellos obtuvieron en su desarrollo formativo.

La educación jurídica tiene existencia fáctica, no solo como una especialización en los procesos institucionalizados de formación. Por su naturaleza conflictiva, extrapolada de sus campos cognitivos que la forman, está en permanente transformación. Sin embargo, no hay que perder de vista que toda esta argumentación está orientada hacia la determinación conceptual de un campo de investigación denominado “Educación Jurídica”, que va más allá del espectro de problemáticas que abarca su ámbito empírico natural. En lo anterior he intentado plantear que, para que tenga un sustento epistemológico, deberá relacionar al “proceso de educar”, co-implicado con el de “acto jurídico”, como parte de las interacciones sociales [...]. (Larrauri, 2004, p. 132).

...obteniendo como resultados investigativos, como sostiene Portillo (2016):

Por un lado, una necesidad de formación pedagógica en el sector docente, debido a que la carencia de este elemento -aunque no garantiza el éxito del proceso de enseñanza aprendizaje- permite que los procesos lleven una condición de coherencia y congruencia. (Párr. 1).

La Didáctica, como rama de la Pedagogía, incluirá los métodos o estrategias tendientes a facilitar la enseñanza de determinada ciencia o disciplina, que al final tiene como propósito incuestionable, la creación de un aprendizaje significativo y la formación de la persona.

Agudelo et al., (2016) rastrean dos tesis: 1. La vinculación vía contingencia del derecho con el sistema de la moral, acuñando la tesis del positivismo incluyente. 2. La desvinculación del derecho con la moral por tratarse de sistemas cuyas fórmulas de validez no son compatibles, acuñando la tesis del positivismo jurídico excluyente, logrando concluir que la educación, como proceso de integración de una teoría jurídica en el aula, expone claramente las visiones hegemónicas propias del positivismo imperante, en la medida en que, para educar futuros abogados no es necesaria simplemente una visión estática del derecho, sino que se debe analizar en conjunto, bien sea que se vincule en forma directa o en forma contingente, un concepto de moral jurídica.

Desde el contexto regional se resalta lo siguiente:

Goyes (2008) destaca que históricamente la enseñanza del Derecho se ha convertido en un fenómeno de preocupación por todos los gobiernos; sin embargo, como eje común, se centraliza desde la marcada incidencia de la escuela positivista que transfiere una formación jurídica desde la exégesis y la dogmática. Finalmente, Ramírez y Rojas (2014) promueven el ejercicio reflexivo

de la formación académica desde la argumentación y la exaltación de la retórica clásica.

Desde la sincronía de los conceptos didácticos se exalta lo siguiente:

Para González (2010), parafraseando a Martí: “La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte”.

La educación es un mundo de tensiones; la escuela es una de las agencias sociales que más puede influir para evitar el egoísmo y las guerras, atacando las causas mismas de los conflictos humanos, pero esto no puede lograrse si la educación no está bien dirigida e inspirada en valores e ideales a tono de la humanidad actual. La educación es un medio poderoso y rico para el logro de los fines.

En otro marco de ideas se encuentra Mercer (s.f.), quien realizó un estudio en 761 niños con problemas de aprendizaje y 901 que no recibían instrucción. Llegó a la conclusión de que la aplicación del desfase académico y los componentes de exclusión proporcionaban un marco adecuado para identificar los trastornos de aprendizaje.

Por otra parte, para Defior (2000) un retraso o desorden es un desarrollo retrasado en uno o más de los procesos de habla, lenguaje, lectura, escritura, aritmética u otras materias escolares, como resultado de un hándicap psicológico causado por una posible disfunción cerebral y trastornos emocionales o de conducta.

Sin embargo, para Pineda, Higuera, Ortega y Quintero (2010), la deserción y retención estudiantil son dos fenómenos entrelazados entre la permanencia y el éxito académico, lo cual se entreteje con el ejercicio didáctico institucional.

Desde López y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (1995), se considera que el proceso curricular es una acción instrumental u operativa que hace referencia a la formulación y selección de objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación.

Desde Munévar, Yepes, Gómez, Pinzón y Torres (2009), los diseños curriculares existentes en casi todas las instituciones de educación superior de la región están configurados en torno a asignaturas o cursos que son agregados a estructuras piramidales o en formas tubulares, rígidos, incompatibles con la interdisciplinariedad, con diseños aislados, con una formación individualista que carece de pertinencia.

Desde otras miradas, el Centro Regional de Ayuda Técnica (1971) resalta la importancia del docente; aduce que en los últimos años se ha notado que hay educacionistas y funcionarios que están algo aburridos e inclusive fastidiados con la idea de planeamiento al leer las contribuciones.

La reflexión sobre el sistema educativo y sobre lo que son las cotidianidades de las aulas es una tarea compleja, pues tiene una larga tradición de abandono por parte de los poderes públicos y es ahora, en los momentos de desajustes entre lo que las instituciones escolares ofrecen y lo que la sociedad demanda, cuando es necesario realizar diagnósticos más precisos que faciliten la comprensión de

los porqué del estado actual de la educación y, de este modo, tomar las medidas convenientes para su corrección.

Para Ocampo, Castro, Becerra y Herrera (2014), la didáctica no puede hacer a un lado las competencias; los autores se remiten a lo expresado por Chomsky en 1966, quien refiere que las competencias son la capacidad del ser humano para realizar infinitas combinaciones con un número limitado de elementos, lo que permitió la creación del lenguaje, y desde entonces se ha realizado diversas aproximaciones a este concepto, desde el hacer hasta el entender.

En consecuencia, frente a los anteriores autores, se resalta que la didáctica se construye desde el aula, desde las miradas invisibles que añoran una educación con inclusión, con verdaderos currículos visibles y adaptados a las necesidades sociales y contemporáneas.

Desde otro escenario se contempla que:

La Didáctica es una disciplina de naturaleza pedagógica orientada por las finalidades educativas y comprometidas con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio comunicativos, y la adaptación y el desarrollo apropiado del Proceso de Enseñanza-aprendizaje. (Medina y Salvador, 2009, p. 7).

Se expresa que el saber didáctico “es la síntesis del conjunto de conocimientos, métodos, modos de intervención y estilos de comunicar la cultura en instituciones formales y no formales, orientadas a formar integralmente a los estudiantes” (Medina y Salvador, 2009, p. 11).

Medina y Salvador (2009) expresan que:

El saber didáctico centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se amplía al ecosistema del aula, espacio formalizado e investido, que se explicita en el modo de pensar y generar el saber, en los estilos de participar en la formación intelectual y socio-afectiva de los estudiantes, y en avance profesional de los docentes en el marco del centro-escuela. (p. 13).

La didáctica se genera como saber formalizado y reflexivo desde el conocimiento profundo de la práctica docente en el aula, caracterizada por la interacción y la persistencia de la actividad educativa en el socio-grupo, generador de un saber y hacer innovador.

El saber didáctico tiene plena realidad en su grupo humano, que desarrolla la actividad formativa en equipo, reelabora el discurso y recrea la cultura-intercultural, alcanzando las finalidades educativas más valiosas y relevantes mediante la realización de un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

La didáctica avanza en su construcción disciplinar al comprender el ecosistema de aula y las tareas específicas que se realiza para llevar a cabo un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Medina y Salvador (2009) mencionan que:

La finalidad que atañe a la didáctica es común a las demás ciencias de la educación o, al menos es básico en la Ciencia de la Educación; se basa en la finalidad educativa

como globalidad, de que los estudiantes alcancen una educación integral; se contribuye a ella desde la didáctica al lograr su finalidad específica una formación intelectual, mediante un equilibrio socio-afectivo, y una instrucción estructuradora de la mente. (p. 16).

El objeto propio de la didáctica es la instrucción, conjuntamente con la enseñanza, medio intrínseco para la formación intelectual con sus métodos y técnicas. Zubiría (2004) refiere que:

La didáctica tradicional asumió un giro de 180 grados. Reemplazó la vieja teoría del enseñar por teorías de aprender; más que enseñar, el profesor debe propiciar las condiciones del aprendizaje. El maestro acompaña al niño, nunca le enseña ni obstaculiza su camino natural. (p. 20).

La psicología del aprendizaje conductista y los test de inteligencia dominaron las primeras décadas del siglo XX. Tanto la una como los otros obstaculizaron la teoría de la mente, en la gestación de las mentes fecundas de Piaget y Vygotsky: el conductismo, por su negación frenética de cualquier proceso mental humano o animal; los test de inteligencia, por su supuesta neutralidad teórica. Sus defensores promulgaban que efectivamente funcionaba, pues esta situación carece de validez, porque precisan funciones cognitivas elementales y rudimentarias, mínimas funciones intermedias y menos funcionales altas intelectuales.

Zubiría (2004) sostiene que, Thorndike, aunque era un psicólogo conductista, y en una fecha tan remota como 1926, advirtió algo omitido por los test:

Si en verdad la inteligencia es la capacidad de aprender, las evaluaciones de ella (la inteligencia) son al menos o deberían ser, estimaciones de la capacidad de aprender; así pues, ser capaz de aprender cosas más complejas o ser capaz de aprender las mismas cosas con mayor rapidez, sería la única base de la evaluación. (p. 22).

Salvo que, medir la capacidad de aprender supera en complejidad las viejas pruebas de inteligencia memorística. Piaget y Vygotsky enfrentaron la tarea propuesta por Thorndike: ¿Qué es la capacidad de aprehender? Piaget descubrió cómo ésta evoluciona en el niño, desde el nacimiento hasta finalizar la adolescencia; Vygotsky, por su parte, analizó las fuerzas socioculturales – mediadores- que forman la capacidad de aprehender.

Cada uno tenía su propio sello. Piaget estaba próximo al espíritu de la didáctica activa, individualista y antiautoritaria de la época; Vygotsky estaba cercano a las viejas ideas tradicionales, renovadas por el socialismo soviético autoritario y colectivista. Uno defendía el desarrollo de las estructuras mentales; otro, las adquisiciones o aprendizajes provenientes de otros seres humanos. Sobre sus diferencias, descubrieron la mente humana, cambiando todo. A partir de ello, el niño no es considerado más como una tabula rasa donde se imprime cualquier texto, ni un ser genial dechado de virtudes, ajeno a su contexto histórico.

En consecuencia, para estos dos visionarios de la Pedagogía y la Didáctica, la mente humana interactúa con el impresor cultural; en resumidas cuentas, el material humano se entrelaza al impresor cultural.

Se alude que la didáctica tradicional es hétero-estructural, pues la dupla enseñanza-aprendizaje pone el relieve en la enseñanza y en el profesor. En cambio, “las didácticas activas son autoestructurales, porque hacen hincapié en el aprendizaje y el alumno” (Zubiría, 2004, p. 29).

Por lo tanto, el descubrimiento de la mente obliga a que las didácticas contemporáneas combinen aprendizaje y enseñanza (¿de dónde entonces adquieren el niño y el joven los materiales mentales, sino de su cultura?), y por esa razón tiene que ser inter-estructurante, y es cuando sobresalen en la didáctica tradicional: a) la enseñanza para formar ciudadanos y trabajadores, empleados industriales; b) el rol del profesor hétero-estructural; c) el rol del alumno heterónimo y d) los recursos didácticos tradicionales reducidos al texto escolar y el cuaderno de clase. No obstante, las didácticas activas rompen los cuatro vértices y representan una genuina revolución educativa.

Pero, en lugar de formar ciudadanos y trabajadores, empleados industriales, proponen formar individuos libres; en lugar de asignar al profesor un rol hétero-estructural, plantean convertirlo en autoestructural (en consecuencia, el rol del alumno es también autoestructural, en contraposición del alumno heterónimo), y en lugar del texto escolar y el cuaderno de clase, sugieren transgredir los límites estrechos de salón y de escuela e ir a la vida misma, a la plaza de mercado, a la zapatería, al Concejo.

Es entonces cuando la Didáctica y la Pedagogía contemporánea rescatan al hombre y a la mujer, libres, afectivos y felices, con pleno dominio de su realidad intrapersonal y socio grupal, con grandes posibilidades de transformar su entorno.

La didáctica es una parte de la pedagogía tecnológica que se refiere a los métodos y los medios para cumplir los objetivos de la educación. Por otra parte, históricamente la palabra ‘didáctica’ proviene del griego *διδασκαλική*, que significa arte de enseñar, instruir. En el concepto tradicional, la instrucción era sinónimo de educación y se definía como una simple transmisión de saber.

Por eso, la didáctica puede ser definida como una actividad de y para la instrucción, y como una reflexión sobre el aprendizaje y sobre las actividades que el maestro debe desarrollar para producirlo. Para el concepto moderno, es una parte en el proceso de la formación integral del ser. El acto de instruir es una transmisión de bienes culturales y supone, asimismo, una preocupación por la elaboración y enriquecimiento del objeto cultural.

El modelo pedagógico de la Universidad Mariana se aclama desde el modelo pedagógico progresista (Base del constructivista), lo cual establece que la meta educativa es que cada individuo acceda, progresista y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con sus necesidades y condiciones. El maestro debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten en él su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior. En consecuencia, el contenido de dichas experiencias es secundario; no importa tanto que el niño aprenda a leer y a escribir, siempre y cuando contribuya al afianzamiento y desarrollo de estructuras mentales. Para Posner, Poole, Flórez, Díaz y Hernández, Dewey y Piaget son los máximos modelos (2001).

Desde otra mirada, se exalta el estudio de Medina y Salvador (2009), en el cual expresan que los agentes, docentes y discentes, hacen referencia a los protagonistas que construyen un conocimiento esencial, que se ha ido consolidando y dando respuesta al proceso interactivo o acto didáctico, y consideran la actuación didáctica en reciprocidad con la didáctica general.

La metodología de enseñanza-aprendizaje docente y discente es definida como un acto comunicativo-interactivo. Medina y Salvador (2009) han planteado que es necesario un estudio riguroso del conjunto de procesos e interacciones y la comprensión del intercambio favorable y formativo entre docente-discente al llevarse a cabo la acción de enseñanza-aprendizaje.

Surge y se consolida una disciplina pedagógica específica que hace objeto de estudio, la realización y proyección de tal proceso de enseñanza-aprendizaje y el conjunto de tareas más formativas que ha de llevarse a cabo aplicando una metodología propiciadora de su óptima adaptación.

La Didáctica es la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza, en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos, con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y meso-comunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales.

La Pedagogía es la teoría y disciplina que comprende, busca la explicación y la mejora permanente de la educación y de los hechos educativos, implicada en la transformación ética y axiológica de las instituciones formativas y de la realización integral de todas las personas. (Medina y Salvador, 2009, p. 7).

Desde la didáctica general de Medina y Salvador (2009), la tecnología en la didáctica es:

La generación del saber didáctico y la acción formativa desde una perspectiva tecnológica, a juicio de varios autores entre los que destacan Skinner (1973) y en España Fernández Huerta (1990) en el prólogo a la materia de Didáctica General, han considerado que la reflexión didáctica desde esta opción es el puente normativo fundamentado entre la teoría y la práctica, que implica una sistematización rigurosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, planificado con tal base y previsión, que las decisiones que ha de asumirse en torno al conocimiento y el trabajo docente-discente deben ser realizadas mediante la aplicación justificada y deliberadamente secuenciada de las acciones más eficaces y eficientes, que el saber científico nos pueda aportar. (p. 8).

Necesitamos en nuestro espacio europeo recuperar el protagonismo del concepto de Didáctica, considerada como la Ciencia y el Arte de la enseñanza (Crahay y Lafontaine, 1986; Klafki, 1986; y Titone, 1976, metodología didáctica) son algunos de los representantes, entre los numerosos autores que retoman este término en toda su complejidad, solo citamos algunos por su implicación, Palacios (1982), Fernández Huerta (1990), Ferrández (1996), Gimeno (1992), Medina y Domínguez (1995), Rodríguez Diéguez (1985), Zabalza (1999), De la Torre (1993), etc. (p. 16).

Finalmente, Medina y Salvador (2009) concluyen con la siguiente pregunta:

¿Qué visión de la Didáctica contribuye más intensamente al desarrollo profesional del docente?

Es una pregunta de difícil solución, pero estimamos que cada estudiante de profesorado ha de asumir su concepción y avanzar en la perspectiva artística, cultural, crítico-transformadora, científica y de ser posible, indagadora-creativa más adecuada a su estructura de pensamiento, a su planteamiento existencial y las demandas de las instituciones educativas y de las comunidades de aprendizaje con las que ha de convivir, tanto en la Facultad en la que se forma, como en los centros colaboradores de prácticas y en las experiencias vitales, que le devuelven a un nuevo ámbito de reflexión, creación e innovación. Nuestra opción está orientada hacia una concepción de la Didáctica apoyada en la reflexión colaborativa desde la práctica, sensible a la identidad y singularidad de cada persona y al compromiso de globalización, síntesis entre lo local y un nuevo universo (aldea global) en el que todos los seres humanos nos sentimos comprometidos y corresponsables de la desconocida y fecunda cultura emergente, a la vez más amplia y enriquecedora, pero con fuerte tensión ante la uniformidad tecnologizante. (p. 32).

En conclusión, la revisión de los conceptos teóricos sobre didáctica nos permite abordar que surge la necesidad de independencia de las escuelas clásicas de enseñanza del Derecho. Y por otro lado, desde el compendio de didáctica general, la fase diagnóstica y de rectificación del aprendizaje parte de la identificación de un problema.

Una de las finalidades de la escuela, no por cierto principal, pero sí de importancia fundamental, es la de dotar a los alumnos de los recursos mentales indispensables para evitar el fracaso y la frustración y obtener éxito en su vida social y profesional, mas la alternativa de éxito o de fracaso se presenta a ellos ya en la propia escuela y de manera ineludible. En casi todos los recursos encontramos un tercio o más de alumnos con ciertas dificultades de aprendizaje; en dos o más, con ciertas dificultades de aprendizaje en dos o más asignaturas. En algunas asignaturas los índices suben a 50 % y 60 %. El aprendizaje de esos alumnos es insuficiente, engendrando complejos más o menos graves de frustración, desagrado por el estudio y un sentimiento de inseguridad frente a los exámenes que los avecinan. (Ramo-García, 1999, párr. 1-2).

La escuela, en vez de prepararlos a salir con éxito de los serios embates de la vida, está forjando personalidades interiormente derrotadas, frustradas y desajustadas, incapaces por consiguiente de vencer en los estudios y, más adelante en la vida.

Desde los métodos didácticos, el término ‘método’ se refiere ante todo a las pautas de conducta que los maestros aplican en clase. Por ejemplo, a un maestro que atiende al ciclo fundamental le corresponde asignar, estudiar, recitar y examinar un tema, con otras pocas actividades más. Ha establecido una pauta o un método de enseñar. La exposición y la conversación también son métodos, así como el establecimiento de proyectos en una clase de artes, la conversación en un grupo pequeño o el círculo de lectura. La palabra ‘método’ se emplea también para denotar la organización de un contenido, prescindiendo del método de ser del maestro (Harmer, 1970).

Tobón (2006) aduce que lo esperado no se cumple y un dios abre la puerta a lo inesperado; esto es la complejidad. No se puede determinar de modo seguro, con exactitud, lo que va a venir. En consecuencia, no habrá de fiarse de la probabilidad; siempre debe verse la posibilidad de lo improbable; toda acción, una vez lanzada entre un juego de interacción y retroacción, puede desviar sus

fines; incluso, llevar a un resultado contrario al que se esperaba. Significa que por saber lo que ha de ocurrir en una acción, se debe integrar en el conocimiento el papel de su contexto y de su ambiente.

Freire (2005) instaura la importancia de la educación liberadora y opina que el miedo surge desde la limitación a la libertad:

No son pocas las veces en [las] que los participantes de estos cursos, en una actitud con la que manifiestan su “miedo a la libertad”, se refieren a lo que denominan el “peligro de la concienciación”. “La conciencia crítica, señalan, es anárquica”. A lo que otros añaden: “¿No podrá la conciencia crítica conducir al desorden?” Por otra parte, existen quienes señalan: “¿Por qué negarlo? Yo temía a la libertad. Ya no la temo”. (p. 29).

Desde otra mirada, Goyes e Hidalgo (2016) refieren que la enseñanza del Derecho desde las escuelas poca tradicionales suscitó diversos entendimientos en el mundo académico colombiano, que pasó desde posiciones de rechazo (Tamayo, s.f.), por tratarse de rupturas con los métodos clásicos de interpretación jurídica, hasta actitudes entusiastas de respaldo, por ser esperanzadoras frente a los cambios que proponían. Una tercera corriente tomó distancia de las anteriores (Rodríguez-Iturbe, 2011), al centrar su preocupación en la urgencia de una reflexión jurídica propia desde Latinoamérica, asumiendo una posición autocrítica en la medida en que la falta de valoración de pensamiento propio llevaba a mantener esa continua reproducción y dependencia.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) sostienen que desde un punto de vista cognitivo: “el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa: estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (p. 55). También refieren que la esencia del proceso del aprendizaje reside en saber qué ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario sino sustancial, con lo que el alumno ya sabe; es decir, con algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos; por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición. El aprendizaje significativo presupone que el alumno manifiesta una actitud hacia éste, o sea:

Una disposición para relacionar, no arbitraria sino sustancialmente, el material nuevo, con su estructura cognoscitiva; cómo el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional, y no al pie de la letra. (p. 56).

Bastidas, Guerrero y Jaramillo (2012) manifiestan:

Una de las razones de que se desarrolle comúnmente en los alumnos una propensión hacia el aprendizaje repetitivo con relación a la materia potencialmente significativa, es que aprenden por triste experiencia que las respuestas sustancialmente correctas que carecen de correspondencia literal con lo que les han enseñado, no son válidas para algunos profesores. Otra de las razones consiste en que, por un nivel generalmente elevado de ansiedad, o por experiencias de fracasos crónicos en un tema dado (que reflejan, a su vez escasa aptitud o enseñanza deficiente), carecen de confianza en sus capacidades para aprender significativamente y de ahí que, aparte del aprendizaje por repetición, no encuentren ninguna otra alternativa que

el pánico. Este fenómeno les es muy familiar a los profesores de matemáticas por el difundido predominio del ‘choque de números’ o de la ansiedad del número.

Por último, puede desarrollarse en los alumnos una actitud para aprender por repetición si están sometidos a demasiada presión como ponerse sueltos de lengua o para ocultar, en vez de admitir y remediar gradualmente su falta original de comprensión genuina. En estas circunstancias parece más fácil o más importante crear la impresión falsa de haber entendido con sencillez, aprendiéndose de memoria unos cuantos términos u oraciones clave, que tratar de comprender el significado de estos. (pp. 29-30).

Lo que nos lleva a la conclusión, desde los anteriores autores, que la visión de la didáctica se replantea hacia la didáctica formativa enmarcada desde las escuelas constructivas en la pedagogía jurídica. Desde el concepto, objeto y finalidad de la Didáctica, se exalta lo siguiente:

A partir de este momento se transcribe textualmente lo expresado por Marconi (s.f.):

A criterio de Mialaret (1976), la Didáctica pertenece al grupo de las Ciencias de la Educación, y dentro de éstas, se encuentra ubicada en la categoría de las ciencias que estudian la situación educativa y los hechos educativos. El término es originario del griego *didaskhein*, significando con ello el acto de enseñar, instruir o explicar.

Con respecto a su finalidad, presenta dos tipos:

- Finalidad teórica, con la cual trata de adquirir y aumentar el conocimiento sobre el proceso de aprendizaje-enseñanza, que es su objeto de estudio; es decir, esta finalidad trata de describir, explicar o interpretar mejor tal proceso.
- Finalidad práctica. Ésta trata de regular y dirigir en la práctica el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consiste en elaborar propuestas de acción e intervenir para transformar la realidad.

Se clasifica en: Didáctica general, Didáctica diferencial y Didáctica especial. La primera se ocupa, entre otros aspectos, de los principios y normas generales para dirigir los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia los objetivos educativos; la segunda se aplica específicamente a situaciones variadas de edad o características de los educandos; y la última explica las normas didácticas generales aplicadas al campo concreto de cada materia de estudio; es decir, estudia la enseñanza-aprendizaje de los contenidos específicos de alguna ciencia o materia en particular. Al igual que otras disciplinas, la Didáctica también está estrechamente relacionada con otras ciencias de la educación, como la Historia, Lógica, etc.

El docente realiza actividades extra e intra aula, las que ha de plasmar en el papel para conformar sus planes didácticos, y éstos, ha de ejecutarlos o materializarlos para, finalmente, evaluarlos. Esto es que, ya sea dentro o fuera del aula, el docente debe realizar todas sus actividades contempladas en los tres Momentos didácticos: planificación, ejecución y verificación. El primero significa plasmar en papel todas las actividades por realizar; el segundo está referido a materializar lo planificado; y la verificación o evaluación constituye la parte final de la función docente.



Figura 1. Los momentos didácticos.

### - Objetivos y funciones de la planificación

La planificación docente o planificación didáctica tiene por objetivo organizar las actividades y situaciones de enseñanza y aprendizaje para que se realicen con el mínimo esfuerzo y la máxima eficacia; es el arma didáctica que conduce exitosamente al docente en el desarrollo del proceso educacional.

Esta planificación constituye el primer peldaño de los Momentos didácticos, y consiste en diseñar por escrito todas las actividades que el docente realizará durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sus funciones, entre otras, son las de reducir el nivel de incertidumbre, anticipar lo que sucederá en el desarrollo de la clase y formar una articulación con la práctica del docente.

### - El proceso de planificación docente.

En los planes docentes quedan claramente establecidos los contenidos de la materia (que enseñar), los objetivos (para que enseñar), la metodología (como enseñar), los recursos didácticos a utilizar, el tipo de evaluación seleccionada, entre otros ítems. La planificación existe primeramente en la mente, y luego se rediseña en forma – tos de papel para dar lugar a lo que se conoce como normalización de materia, que puede ser por unidad didáctica, parcial, semestral o anual. A partir de este plan se derivan otros, como el plan semanal o quincenal y el plan diario de aula o clases.

El proceso de planificación docente consta de tres fases: Diagnóstico, Análisis y Diseño.

- **Diagnóstico.** Consiste en identificar las necesidades educativas del educando y de la comunidad educativa; reconocer las condiciones de aprendizaje y disponibilidad de recursos de la institución.

- **Análisis.** Aquí se seleccionan los ítems, dentro de los identificados y reconocidos en el paso anterior, que se incluirán en el diseño del plan.

- **Diseño.** Los ítems seleccionados se incluyen por escrito en un formato de plan, mejor conocido como *jornalización* anual de la materia. A partir de este se diseñan o elaboran los de más planes del docente, como lo son los planes semanales y los planes diarios de clase.

Un punto muy importante de los planes de *jornalización* es que contienen una columna dedicada a la evaluación, mediante la cual el docente capta los logros y dificultades de lo planificado, lo que le permite analizarlo, comprenderlo y mejorarlo. Esta evaluación implica describir y recolectar información a través de diversos instrumentos evaluativos; comprender y explicar su objeto; valorar y emitir un juicio; y ayudar a la toma de decisiones. (párr. 13-22).

## Métodos de Enseñanza

La palabra ‘método’ proviene de los vocablos griegos *meta* (meta) y *hodos* (camino), indicando con ello “el camino que conduce a una meta o a un lugar determinado”. En el caso presente, un método de enseñanza es la vía conducente al logro de los objetivos planificados; o puede explicarse como el medio del que se vale el docente para el cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y para alcanzar estos logros, las técnicas de enseñanza proporcionan al método empleado los respectivos procedimientos o saberes prácticos (como hacerlo).

En el método de enseñanza se interrelacionan las posiciones de los docentes, la de los alumnos, los aspectos disciplinarios y de organización escolar. El uso de un método de enseñanza implica el uso de una técnica de enseñanza.

De manera general, en educación se emplean varios tipos de métodos, como los métodos de investigación, que profundizan el saber humano; los métodos de organización, que establecen normas disciplinarias de conducta para ejecutar bien una tarea; y los métodos de transmisión, que transmiten conocimientos, actitudes o ideales y que son los intermediarios entre el profesor y el alumno.

Ya de manera específica, los métodos para la enseñanza se clasifican de acuerdo a ciertos criterios, como la forma de razonamiento, la coordinación de la materia, etc., tal como se muestra a continuación:

### a. Métodos de enseñanza según el razonamiento, como métodos tradicionales los siguientes:

- Método deductivo. Los contenidos se presentan de lo general a lo particular, y se va encaminando al discente hacia el logro de deducciones y consecuencias. Es el método más utilizado; ahorra tiempo y trabajo.

- Método inductivo. Aquí los contenidos se discuten de lo particular a lo general; de las partes al todo; de lo simple a lo compuesto, e induce al alumno al logro de conclusiones. Es un método activo por excelencia, y con él se han logrado la mayoría de descubrimientos científicos. Se basa en la experiencia, participación, en los hechos y posibilita en gran medida la generalización y un razonamiento globalizado.

- Método analógico. El pensamiento va de lo particular a lo particular. Se emplea cuando los elementos del tema en discusión permiten establecer comparaciones

entre sí, con lo que se logra una solución por semejanza. Es ideal para discentes de corta edad.

#### **b. Métodos según la coordinación de la materia.**

- Método lógico. Es aquel que presenta el tema en orden de antecedentes y consecuente; o de los hechos menores a los más complejos. Se emplea en secundaria, universidades y en los libros de texto.
- Método psicológico. Este corresponde más a los intereses y experiencias del alumno; yendo de lo conocido hacia lo desconocido por él; de lo concreto a lo abstracto; de lo próximo a lo remoto. Tiende más a la intuición que a la memorización, y a la forma y el orden de presentar los contenidos al alumno.

#### **c. Métodos según la concretización de la enseñanza (relación con la realidad).**

- Método simbólico o verbalístico. Es muy utilizado por los docentes, aun cuando ignora los intereses del alumno. Los contenidos se presentan tan solo en forma verbal y escrita, por lo que dificulta su motivación.
- Método intuitivo. Ayuda a aprovechar la actividad y experiencia del alumno, que es su realidad inmediata. Los casos tratados están a la vista; existe contacto directo con los elementos de estudio (materiales didácticos, giras, visitas, medios audiovisuales, etc.).

#### **d. Métodos según las actividades de los alumnos.**

- Método Pasivo. Acentúa la actividad del profesor.
- Método Activo. Toma en cuenta la participación del alumno.

#### **e. Métodos según la relación entre el profesor y el alumno.**

- Método individual. Para la educación de un alumno atrasado en sus clases por “X” causa.
- Método Individualizado. Permite que cada alumno estudie según sus posibilidades.
- Método Recíproco. Ayuda al docente a que sus alumnos enseñen a sus discípulos.
- Método Colectivo. Un profesor atiende varios alumnos. Es económico y democrático.

#### **f. Según la sistematización de la materia.**

- Método de sistematización rígido. No permite flexibilidad ni espontaneidad en la clase.
- Método de sistematización semirrígido. Permite cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones reales de la clase y del medio social al que la escuela sirve.

- Método de sistematización ocasional. Aprovecha la motivación existente en la clase, los acontecimientos importantes del medio, las sugerencias de los alumnos y las ocurrencias del momento.

**g. Según la globalización de los conocimientos.**

- Método de Globalización. La clase se inicia alrededor de un punto de interés, y prosigue con las necesidades naturales que surgen en el transcurso de las actividades.

- Método no globalizado. La asignatura es tratada de modo aislado, sin articulación entre sí, pasando a ser un verdadero curso.

- Método de Concentración. Es intermedia entre los 2 métodos anteriores. Una asignatura es la materia principal y las demás son auxiliares; o bien durante un periodo se estudia una sola asignatura.

Cuando se aborda el tema de los métodos de enseñanza automáticamente surge el tema de las técnicas de enseñanza; pues ambas, métodos y técnicas de enseñanza, son inseparables al momento de planificar y desarrollar el proceso educativo.

Las técnicas de enseñanza proporcionan al método empleado los respectivos procedimientos o saberes prácticos (como hacerlo); las técnicas constituyen la manera práctica de conducir los contenidos en el aula para alcanzar con éxito los objetivos y metas descritos en los planes del docente.

A continuación, se describe las técnicas de enseñanza más utilizadas en nuestro medio:

| TÉCNICAS DE ENSEÑANZA |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÉCNICA               | DEFINICIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | PROCEDIMIENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | APLICACIONES                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Estudio de casos      | Es una técnica que se centra en los participantes al proporcionar unar reflexión o juicio crítico alrededor de un hecho real o oficio que previamente les fue descrito o ilustrado. El caso puede ser presentado como un documento breve o extenso en forma de lectura, película o grabación. El instructor otorga a los participantes un documento que contiene toda la información relativa a un caso, con el objetivo de realizar un minucioso análisis y conclusiones significativas del mismo. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El instructor prepara un caso que corresponda al contenido y objetivos del programa.</li> <li>- El instructor presenta el caso al grupo.</li> <li>- Se inicia el análisis del caso en forma individual o en pequeños grupos.</li> <li>- El instructor conduce una discusión sobre las opiniones de los participantes y las enriquece.</li> <li>- El grupo elabora conclusiones en forma individual o en grupos pequeños, un reporte sobre el caso expuesto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para proporcionar al análisis el intercambio de ideas.</li> <li>- Para enfatizar y desarrollar habilidades en aspectos prácticos de la enseñanza.</li> <li>- Para examinar diferentes soluciones ante un mismo caso.</li> <li>- Para propiciar la participación y la responsabilidad de las personas en su propio aprendizaje.</li> </ul> |

|                                 |                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Conferencia o exposición</p> | <p>Exposición de un tema por un grupo de personas o en forma individual con diferentes enfoques o puntos de vista.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El instructor introduce el tema.</li> <li>- El instructor es el que debe presentar a los expositores.</li> <li>- El instructor es el que determina el orden de las exposiciones y actúa como moderador.</li> <li>- Al finalizar las exposiciones el moderador invita a hacer preguntas para reafirmar algún aspecto del tema.</li> <li>- El instructor solicita a los expositores que cada uno proponga una conclusión alrededor del tema</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para transmitir información a grupos numerosos.</li> <li>- Para lograr una visión interdisciplinaria en un tema específico.</li> <li>- Para lograr síntesis en poco tiempo.</li> <li>- Para complementar otras técnicas a utilizarse como un medio para interesar a los participantes.</li> </ul>  |
| <p>Mesa redonda</p>             | <p>Es una discusión de un tema por un grupo de expertos ante un auditorio con la ayuda de un moderador.</p>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El instructor introduce el tema y explica la mecánica de la mesa redonda.</li> <li>- El instructor define un aspecto del tema para su discusión y actúa como moderador.</li> <li>- El instructor fomenta la discusión al hacer preguntas o solicitar puntos de vista.</li> <li>- Cada vez que lo considere necesario el instructor elabora una síntesis de la discusión.</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para explorar un tema ante grupos numerosos.</li> <li>- Para sugerir puntos de vista diferentes a un grupo.</li> <li>- Para proporcionar hechos y opiniones sobre problemas en discusión.</li> <li>- Para ayudar al grupo a enfrentar un problema polémico.</li> </ul>                             |
| <p>El panel</p>                 | <p>Exposición de un tema por un grupo de personas o en forma individual con diferentes enfoques o puntos de vista.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El instructor introduce el tema.</li> <li>- El instructor es el que debe presentar a los expositores.</li> <li>- El instructor determina el orden de las exposiciones y actúa como moderador.</li> <li>- Al finalizar las exposiciones, el moderador invita al grupo a hacer preguntas para reafirmar algún aspecto del tema.</li> <li>- El instructor solicita a los expositores que cada uno proponga una conclusión alrededor del tema.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para transmitir información a grupos numerosos.</li> <li>- Para lograr una visión interdisciplinaria en un tema específico.</li> <li>- Para lograr síntesis en poco tiempo.</li> <li>- Para complementar otras técnicas al utilizarse como un medio para interesar a los participantes.</li> </ul> |

Figura 2. Descripción de algunas técnicas de enseñanza.

### El acto didáctico (la clase)

Esta etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje es interpretado por diferentes autores, según sea el elemento central del mismo. Pero en general, el Acto didáctico lo conforman el alumnado y su aprendizaje, el profesorado y su enseñanza, las materias y su estructura, y el contexto de realización del currículo. Entre estos componentes se da una serie de relaciones que al final conceptualizan el acto, el cual y se concretiza en la clase.

El Acto didáctico es un saber práctico, que se entiende como “un conjunto de actividades dirigidas a favorecer la comprensión de los conceptos, su clasificación

y relación, la reflexión, el ejercicio de formas de razonamiento y la transferencia de conocimientos.

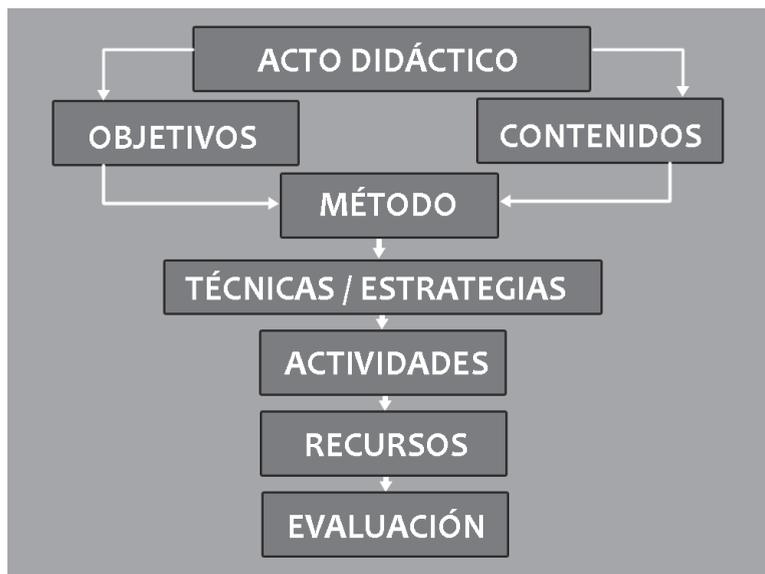


Figura 16. Actividades del Acto didáctico, según algunos autores.

A nivel de aula, el docente desarrolla el Acto didáctico en 4 etapas o momentos secuenciales: la elaboración, enunciación, concretización y abstracción. En la primera etapa el docente debe lograr la formación intelectual de la naturaleza del concepto que haya sido propuesto como tema de estudio y, en la segunda etapa, se debe enunciar o simbolizar lo que el alumno ha comprendido respecto a la nomenclatura o simbología correcta del concepto; ya en la tercera etapa, el alumno aplica el concepto a situaciones conocidas y ejemplos claros ligados a su experiencia, o bien, el alumno aplica la relación comprendida con su nomenclatura y simbología correcta; y en la última etapa, el alumno aplica los conocimientos adquiridos a cualquier situación u objeto independientemente de su experiencia.

[...]

### La evaluación

Años atrás, la evaluación se realizaba únicamente para medir el rendimiento de los discentes, pero esto se ha extendido a otros ámbitos educativos como las actitudes, destrezas, programas educativos, materiales curriculares didácticos, la práctica docente, los centros escolares, el sistema educativo en su conjunto y la propia evaluación.

Por ello, la evaluación es considerada toda una cultura, pues, además de predominar en el ámbito escolar, se ha extendido al resto de actividades sociales. No obstante, lo anterior, en el presente inciso se tratará la evaluación que realiza el docente sobre los aprendizajes de los alumnos.

- Conceptualización. La evaluación incluida en los planes del docente se define como “el proceso sistemático continuo e integral destinado a determinar

hasta qué punto fueron logrados los objetivos educacionales planificados”; o se conceptualiza como “el juicio del maestro respecto a la actuación del alumno”. Bloom Medaus, la define como “la reunión sistemática de evidencias a fin de determinar si en realidad se producen ciertos cambios en los alumnos y establecer también el grado de cambio de cada estudiante”.

La evaluación es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual decide qué, cómo, por qué y cuándo enseñar, y así mismo valora los resultados obtenidos en el proceso educativo; es decir, evalúa el nivel alcanzado de los objetivos planificados con respecto al alumno, o expresa la relación entre el proceso y su resultado o lo alcanzado; indica el acercamiento al objetivo; muestra el grado de satisfacción de la necesidad.

### - **Objetivos y funciones de la evaluación.**

Objetivos. El para que de la evaluación se puede responder desde dos puntos de vista:

- **Psicométrico:** con la evaluación se persigue mejorar el aprendizaje y la enseñanza, medir las capacidades de los alumnos y compararlas entre sí.
- **Pedagógico:** la evaluación ayuda a medir la eficacia y eficiencia de lo planificado; a medir conocimientos previos; y para determinar promociones, entre otros.

Funciones. La evaluación ejerce sus funciones sobre los aspectos sociales, psicológicos y pedagógicos de los individuos e instituciones. He aquí sus descripciones:

- **Función social.** Con esta función, la evaluación selecciona, jerarquiza y ordena todos los individuos de una sociedad; brinda un poder de control, pues regula la conducta y ejerce autoridad.
- **Función Psicológica.** La evaluación tiene proyección psicológica, dado que motiva y modela el autoconcepto.
- **Función Pedagógica.** La evaluación se emplea para diagnósticos; constituye un recurso para la individualización, detecta cualidades para guiar y orientar, y puede transformarse en base de pronósticos.

**El proceso evaluativo.** Algunos formatos de planificación docente contemplan una columna para la evaluación, en donde se especifica el o los tipos de evaluación a emplear, así como los aspectos a evaluar con sus respectivos valores o porcentajes. Por lo general, los modelos de evaluación empleados sobre los rendimientos de aprendizaje de los discentes son la explorativa, la formativa y la sumativa, siendo esta última la más utilizada en los países en vías de desarrollo, como los de Centroamérica (Honduras).

Este proceso se ejecuta con el auxilio de ciertos instrumentos, que pueden emplearse desde el inicio del desarrollo de los contenidos, mediante pruebas explorativas, hasta el final de los mismos, con pruebas de recuperación. Algunos instrumentos evaluadores son: las tareas de investigación y aula, las

exposiciones orales/audiovisuales, las pruebas explorativas y formativas, las prácticas de campo y laboratorio, las giras educativas, etc. Además, el docente puede tomar en cuenta, para sus controles evaluativos, aspectos de conducta, habilidades y participación en clase del educando.” (párr. 1-73).

### **Estrategias Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación**

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje han adquirido una gran importancia tanto para el educador como para el aprendiz, puesto que permiten organizar conscientemente las tareas que ambos deben llevar a cabo.

Resultan coincidentes las afirmaciones respecto a que las habilidades profesionales son “el contenido de las acciones que realiza el profesional al interactuar con los objetos de la profesión” (Fuentes, 1996, citado por Llanes, s.f., párr. 15); en su desarrollo intervienen conocimientos, hábitos y valores. Son definidas “en función de la asimilación por el estudiante de los modos de actuación de aquella actividad que está relacionada con el campo de acción del futuro egresado” (Fidel, 2000, párr. 7).

En opinión de Márquez (1990, citada por Curbeira, Bravo-Estévez y Bravo-López, 2013), las habilidades profesionales “son aquellas que garantizan el éxito en la ejecución de la profesión y la solución de los más diversos problemas de esa especialidad” (p. 113). Puede entenderse que éstas constituyen el elemento esencial en el ejercicio de la profesión. Se coincide con esta autora y se asume su criterio para la investigación que se presenta; sin embargo, se toma de Fuentes (1996, citado por Llanes, s.f.) su consideración acerca de la generalidad de la habilidad profesional, quien sostiene que debe permitir (a los discentes) la aplicación de los conocimientos, así como actuar y transformar su objeto de trabajo, y por lo tanto resolver los problemas más generales y frecuentes que se presentan en las esferas de actuación; esto es, los problemas profesionales.

García (citado por Quintana, Álvarez y Flores, 2004) sostiene que:

La profesión es entendida como el conjunto sistemático de acciones del hombre con un objetivo específico, sobre un objeto o sistema de objetos en movimiento que puede tener carácter concreto o ideal y cuyas acciones se realizan a través de la toma de decisiones basadas en la representación de un modelo teórico del proceso base de dicho movimiento. (párr. 23).

Es importante destacar que los objetivos de las profesiones están relacionados con determinadas necesidades sociales y con determinados intereses que mueven a los hombres a proyectarse en la transformación del medio en el que se desarrollan, como ya se ha planteado. La Licenciatura en Derecho, como carrera universitaria, tiene como objeto de la profesión al sistema jurídico, categoría que comprende el ordenamiento jurídico positivo con coherencia horizontal y vertical y la realización del sistema normativo a través de los actos y mecanismos estatales de aplicación del Derecho, pero cuyo horizonte es más amplio pues el sistema jurídico implica no solo el aspecto normativo, sino también las interacciones jurídicas, relaciones jurídicas y actitudes de las personas -naturales y jurídicas- ante el Derecho.

De la anterior consideración se deduce que las habilidades profesionales constituyen la esencia de la actuación del profesional y un punto de partida del modelo del profesional. Éstas descansan sobre la base de los conocimientos teóricos y prácticos de los que se ha apropiado el sujeto y en el resto de las habilidades que se conforma como operaciones de las primeras.

En armonía con lo descrito, debe atenderse el criterio de Brito (1990, citado por Lanuez y Pérez, 2005):

Quien concibe la capacidad como la formación psicológica ejecutora generalizadora constituida por el sistema de acciones y operaciones dominadas como habilidades y hábitos respectivamente que garantizan la ejecución del sujeto; y la habilidad como la formación psicológica ejecutora particular constituida por el sistema de operaciones dominadas que garantizan la ejecución del sujeto bajo control consciente. (p. 4).

En la definición es necesario resaltar tres aspectos:

1. El sistema de operaciones está referido al que conforma la acción.
2. La acción debe estar subordinada al objetivo.
3. El nivel de dominio se refiere al grado de sistematización de la ejecución.

Consideramos que, si bien es cierto y defiende el criterio que donde mejor se logra el desarrollo de las habilidades profesionales es en la práctica laboral, no niega que también incide en este proceso, su trabajo desde la clase, pero en ambos contextos sobre la base de las operaciones y acciones a desarrollar para el logro de la habilidad.

Las habilidades profesionales, “al ser sistematizadas y generalizadas a lo largo de la carrera, son integradas en lo que se denomina invariante de habilidad profesional” (Ramírez, Rodríguez, Machado y González, 2012, párr. 25); esto es, que están estructuradas en habilidades generalizadoras que pueden ser aportadas por las asignaturas del plan de estudio, por lo tanto cada asignatura de éste, de alguna forma contribuye a la formación de tales habilidades profesionales.

Según Goyas-Céspedes (citada por Villalobos, s.f.):

Existen habilidades comunes de obligada formación en todo profesional, relacionadas con:

- La utilización de las técnicas de la información.
- El empleo de los métodos de la investigación científica.
- Las relaciones con el contexto social.
- La gestión de recursos humanos y materiales.

Sin embargo, cuando se habla de las específicas para la carrera de Derecho -al decir de Goyas Céspedes- (para ambas modalidades de estudio) debe mencionarse las que siguen:

### Redactar instrumentos jurídicos:

- Analizar la situación jurídica.
  - Identificar la norma aplicable.
  - Valorar los criterios doctrinales y de Derecho positivo aplicables.
- Argumentar su posición, esta operación no es necesaria en todos los casos.
- Reconocer la estructura del instrumento.
- Utilización adecuada del lenguaje técnico jurídico.
- Utilización adecuada de las reglas gramaticales.

### Identificar la norma aplicable:

- Analizar la situación de hecho que se le presenta.
- Identificar el cuerpo legal a que pertenece.
- Identificar dentro del cuerpo legal el grupo de normas referidas a esa situación.
- Seleccionar la norma que se ajuste al caso.

### Interpretar la norma jurídica:

- Identificar la norma jurídica.
- Identificar los aspectos que serán objeto de valoración.
- Valorar, para lo que se debe tener en cuenta los conocimientos adquiridos y los criterios de interpretación admitidos por el ordenamiento jurídico.
- Expresar su criterio sobre el sentido y alcance de la norma.

### Resolver la situación jurídica:

- Analizar la situación presentada.
- Identificar la norma aplicable.
- Interpretar la norma jurídica.
- Arribar a conclusiones.
- Argumentar las conclusiones a partir de presupuestos teóricos y de Derecho positivo.
- Redactar instrumentos jurídicos.

Estas habilidades deben ser formadas y desarrolladas a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes de Derecho, no obstante, se pueden

materializar mejor estas acciones si se refuerzan hacia la asignatura Ejercicio Jurídico. En relación con esta misma idea, también se comparte la opinión de la autora Goyas Céspedes al referirse que para que “el ejercicio jurídico contribuya eficientemente a la formación y desarrollo de habilidades profesionales, es preciso que se planifique en forma de sistema, lo que a juicio de la autora de este trabajo debe incluirse:

- Articulación de las asignaturas pertenecientes a una misma esfera de actuación.
- La selección de los organismos y entidades donde debe desarrollarse la misma, para lo que se debe tener en cuenta que sean aquellos en los que se debe desempeñar el profesional una vez graduado y donde se manifiesten los modos de actuación de dicho profesional.
- Realizar convenios de trabajo con dichas entidades.
- La selección de un profesor tutor que sea especialista en la materia objeto de la práctica, este tendrá la misión de guiar a los estudiantes durante la misma.
- Garantizar que los estudiantes tengan una participación activa en los procesos que se tramiten durante la práctica.
- Redactar guías de orientación que sirvan al estudiante para valorar lo que avanza en la formación y desarrollo de las habilidades durante la práctica y que precisen los objetivos a evaluar.
- Realizar un examen final de la práctica que tenga carácter integrador en el que se midan el grado de desarrollo de las habilidades profesionales de todas las materias relacionadas con la esfera de actuación. (párr. 15-39).

#### 4. Conclusiones

El marco teórico adelantado se centra específicamente en la interpretación y análisis de la enseñanza del Derecho como ejercicio reflexivo, práctico y principalmente moral y ético. Uno de los aspectos contemporáneos lleva a pensar que el acto de enseñanza aprendizaje debe estar acompañado de un énfasis en la ética que debe sustentar la enseñanza del Derecho y, en general, de todas las profesiones en Colombia, para detener el avance de la corrupción presente en el ejercicio de todas las profesiones. Se reconoce que el ejercicio debe estar permeado de criterios didácticos jurídicos para transformar el ejercicio de la docencia universitaria.

La enseñanza del derecho no se limita a la enseñanza de normas legales (derecho positivo), sino que también incluye los valores y la conducta humana, ya que comprende: la conducta humana, los valores y normas legales (teoría tridimensional del derecho).

La promoción investigativa conlleva acercarse a tener una idea de lo que se entiende por didáctica universitaria, la aplicación en su desarrollo y las prácticas empíricas e inadvertidas por los educadores.

Finalmente, los programas de Derecho de las universidades privadas del departamento de Nariño se alejan de encaminarse a un modelo pedagógico contemporáneo tomado desde la revisión del marco teórico y, principalmente, no se vislumbra la orientación hacia el conocimiento formativo, corroborado por la visita del MEN para la obtención de acreditación de alta calidad de los programas de Derecho de la región.

## 5. Conflicto de intereses

La autora de este artículo declara no tener ningún tipo de conflicto de intereses sobre el trabajo presentado.

## Referencias

- Agudelo O., Cubides, J., González, J., Grandas, A., León, J. y Prieto, M. (2016). *Perspectivas del constitucionalismo*. Bogotá: Universidad Católica de Colombia
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bastidas, J., Guerrero, J. y Jaramillo, F. (2012). *Cartilla interactiva de educación musical para la enseñanza-aprendizaje de las músicas tradicionales de la zona andina del departamento de Nariño* (Trabajo de Grado). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://sired.udenar.edu.co/3978/1/85485.pdf>
- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales (3ª ed.). Recuperado de [https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau\\_pablo\\_-\\_introduccion\\_a\\_la\\_investigacion.pdf](https://educacionparatodalavida.files.wordpress.com/2015/10/cazau_pablo_-_introduccion_a_la_investigacion.pdf)
- Centro Regional de Ayuda Técnica. (1971). *Teoría y práctica del planeamiento integral de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Estrada
- Curbeira, D., Bravo-Estévez, M. y Bravo-López, G. (2013). Formación de una habilidad profesional desde el tratamiento de los conceptos del cálculo integral en el primer año de ingeniería industrial. *Pedagogía Universitaria*, 18(3), 106-123.
- Defior, S. (2000). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo: lectura, escritura, matemáticas*. Archidona, España: Ediciones Aljibe S. L.
- Delgado, A., Borge, R., García, J., Cuello, R. y Salomón, L. (s.f.). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias\\_evaluacion\\_eees\\_mec.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf)
- Fidel, F. (2000). El invariante de habilidad profesional. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos25/habilidad-profesional/habilidad-profesional.shtml>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). (Trad. J. Mellado). México: Editorial Siglo XXI.
- González, D. (2010). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Goyes, I. (2008). *La enseñanza del derecho en Colombia 1886-1930* (Tesis Doctoral). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://doctorado.udenar.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Tesis-Isabel-Goyes-Moreno.pdf>

- Goyes, I. e Hidalgo, M. (2016). *La Prinsipialística: Hilo conductor de la enseñanza del Derecho en el siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de México.
- Harmer, E. (1970). *La práctica de la enseñanza: primeros pasos del practicante y el docente*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª. ed.). México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Izquierdo, A. (s.f.). Didáctica de la educación superior. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos91/didactica-de-educacion-superior/didactica-de-educacion-superior5.shtml>
- Lanuez, M. y Pérez, V. (2005). Habilidades para el trabajo investigativo: experiencias en el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/media/www.cubaeduca.cu/medias/pdf/5234.pdf>
- Larrauri, R. (2004). *Educación Jurídica: Conceptualización teórica y epistemológica para su conformación como línea de investigación*. Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Lira, L. (s.f.). Didáctica Universitaria. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos40/didactica-universitaria/didactica-universitaria.shtml>
- Llanes, A. (s.f.). Reflexiones sobre habilidades profesionales de formación específica. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos82/reflexiones-habilidades-profesionales/reflexiones-habilidades-profesionales.shtml>
- López, N. e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (1995). *La restructuración curricular de la educación superior: hacia la integración del saber*. Santa fe de Bogotá: ICFES.
- Marconi, J. (s.f.). Fundamentos de didáctica. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos92/fundamentos-didactica/fundamentos-didactica.shtml>
- Medina, A. y Salvador, F. (2009). *Didáctica general* (2ª ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Mercer, C. (s.f.). Dificultades del aprendizaje. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/31773319\\_Dificultades\\_de\\_aprendizaje\\_1\\_CD\\_Mercer](https://www.researchgate.net/publication/31773319_Dificultades_de_aprendizaje_1_CD_Mercer)
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris, Francia: Éditorial Presses Universitaires de France, PUF.
- Munévar, R., Yepes, J., Gómez, P., Pinzón, E. y Torres, F. (2009). *Construcción de un modelo de currículo integrado para la educación superior. Un estudio de caso en la Universidad de Caldas*. Manizales, Colombia: Editorial Universidad de Caldas.
- Nieto, G. (s.f.). Desafíos de la docencia del Derecho en México para el Siglo XXI. Una experiencia universitaria. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos70/desafios-docencia-derecho-mexico/desafios-docencia-derecho-mexico2.shtml>
- Ocampo, J., Castro, W., Becerra, G. y Herrera, B. (2014). *Caracterización del perfil del docente de los programas de Administración y sus competencias para la docencia*. Bogotá: ASCOLFA.
- Pérez, J. (1992). La enseñanza del derecho en Estados Unidos. Recuperado de <https://doxa.ua.es/article/view/1992-n12-la-ensenanza-del-derecho-en-estados-unidos>

- Pineda, C., Higuera, R., Ortega, N. y Quintero, J. (2010). Persistencia y graduación: hacia un modelo de retención estudiantil para instituciones de educación superior. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/2532/125341.pdf?sequence=1>
- Portillo, L. (2016). *La estereotipación de la enseñanza en el ámbito del Derecho. Implicaciones para la formación del profesorado* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/676728>
- Posner, G., Poole, B., Flórez, R., Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Docente del siglo XXI: cómo desarrollar una práctica docente competitiva*. Bogotá D. C.: McGraw-Hill.
- Quintana, J., Álvarez, A. y Flores, J. (2004). Nociones necesarias para pensar el objeto de la profesión médica. *Humanidades médicas*, 4(2).
- Ramírez, R., Rodríguez, M., Machado, E. y González, J. (2012). Estrategia didáctica para gestionar información en el proceso de formación profesional. *Humanidades Médicas*, 12(2), 300-316.
- Ramírez, E. y Rojas, R. (2014). *El modelo didactext como estrategia didáctica que favorece el desarrollo de la competencia argumentativa escrita – cae en los estudiantes del grado octavo de la “Institución Educativa Genaro León” del municipio de Guachucal – Nariño*. (Tesis de Maestría). Universidad de Nariño. Recuperado de <http://sired.udenar.edu.co/1308/>
- Ramo-García, A. (1999). Diagnóstico de los alumnos. Recuperado de <http://www.aplicaciones.info/didac/dida52.htm>
- Rodríguez-Iturbe, J. (2011). Praxis jurídica y praxis política. La ideologización del Derecho y la Justicia. Notas introductorias sobre el uso alternativo del Derecho. *Dikaion*, 20(1), 11-47.
- Sánchez, M. (s.f.). Metodología de la investigación. Recuperado de <https://es.scribd.com/presentation/183076091/Metodologia-clase-1-La-investigacon-PROBLEMAS-ecuacion-fases-tipos>
- Tamayo, M. (s.f.). Tipos de investigación. Recuperado de [https://trabajodegradoucm.weebly.com/uploads/1/9/0/9/19098589/tipos\\_de\\_investigacion.pdf](https://trabajodegradoucm.weebly.com/uploads/1/9/0/9/19098589/tipos_de_investigacion.pdf)
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica* (2ª ed.). Bogotá D.C.: Ecoe Ediciones.
- Torres, M. (2013). La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 43(119), 705-734.
- Villalobos, S. (s.f.). Estrategia didáctica para contribuir al desarrollo de habilidades en estudiantes de Derecho. Recuperado de <https://bit.ly/2JKegNH>
- Zubiría, M. de (2004). *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. Bogotá, Colombia: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.