

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DE DOCENTES PARA LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD LIBRE

YENNY PATRICIA ACEVEDO GONZÁLEZ

CÓDIGO 42022099

RUBBY BERNARDITA PARRADO AGUDELO

CÓDIGO: 41021288

UNIVERSIDAD LIBRE
FACULTAD DE DERECHO
CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIO JURIDICAS
BOGOTA D.C.

2.007

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DE DOCENTES PARA LA
ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD LIBRE

YENNY PATRICIA ACEVEDO GONZÁLEZ

CÓDIGO 42022099

RUBBY BERNARDITA PARRADO AGUDELO

CÓDIGO: 41021288

Monografía realizada para optar el título de Abogadas

Asesor:

LUIS EDUARDO HURTADO

Abogado

UNIVERSIDAD LIBRE

FACULTAD DE DERECHO

CENTRO DE INVESTIGACIONES SOCIO JURIDICAS

BOGOTA D.C.

2.007

Nota de aceptación

Firma del presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Bogotá, Septiembre de 2.007

AGRADECIMIENTOS

Las autoras de este trabajo expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a la Universidad Libre encargada de formarnos en el Área del Derecho y abrirnos nuevos caminos hacia la construcción de conocimientos y proyección del trabajo a la comunidad en pro de una sociedad más justa.

Igualmente agradecemos al Doctor LUIS EDUARDO HURTADO, Docente de la Universidad Libre, Abogado especializado en Derecho de Familia, quien con su dedicación, empeño y conocimientos supo guiarnos para la feliz culminación de este Proyecto de Investigación.

Al Doctor Overlando Piraneque, Abogado y Sociólogo Docente de las Universidades Libre y Universidad San Martín por sus valiosos aportes documentales, y su interés en este Proyecto.

Al Doctor Henry Bocanegra, Abogado y Docente Investigador de la Universidad Libre en la línea de Universidad Pedagogía y Derecho; quien desde un inicio impulso éste Proyecto. y quien se ha encargado de hacer las revisiones pertinentes.

A Gigson Useche, Licenciado en Sociales y Magíster en Ciencias Sociales, Especialista en Educación Problemática, por sus valiosos aportes y consejos para la feliz culminación de este. proyecto.

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	15
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	15
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	16
1.3 JUSTIFICACIÓN	18
1.4 OBJETIVOS.	21
1.4.1. Objetivo General.	21
1.4.2. Objetivos Específicos.	21
1.5. HIPÓTESIS.	22
2. ANTECEDENTES DE LAS ESCUELAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS	23
2.1. MODELOS PEDAGÓGICOS	23
2.2.LOS MODELOS PEDAGÓGICOS CONSTITUYEN PARADIGMAS PARA EL CONTEXTO EDUCACIONAL	27
2.3. BREVE CARACTERIZACIÓN DE ALGUNOS PARADIGMAS EDUCATIVOS:	30
2.3.1. La escuela tradicional:	30
2.3.2. La escuela nueva	32
2.3.3. La tecnología educativa:	34
2.3.4. La escuela del desarrollo integral:	36
3. SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	39
3.1 EL PROBLEMA METODOLOGICO DEL DERECHO	39
4. TRABAJO DE CAMPO	43
4.1. Marcos de referencia.	43
4.1.1. Marco Contextual.	43
4.1.2. Marco Teórico	44

4.1.3. Marco Conceptual.	53
4.1.4. Marco Legal.	55
4.2 COMO SE ENSEÑA EL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD LIBRE	57
4.3 ANÁLISIS DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD LIBRE	64
5. PROPUESTA.	66
5.1. JUSTIFICACIÓN.	66
5.2. OBJETIVOS.	70
5.2.1 Objetivo General.	70
5.2.2. Objetivos Específicos.	70
5.3. A QUIEN VA DIRIGIDA LA PROPUESTA.	70
5.4 . ENSEÑANZA PROBLEMICA:	71
5.4.1. Características de la enseñanza problémica	75
5.4.2. La situación Problémica	83
5.5. LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA EN DERECHO	84
5.5.1. La tarea problémica en derecho	87
5.5.2. La clase Problémica en derecho. Reflexiones generales	90
5.5.3. El derecho a través de la enseñanza Problémica	91
5.5.4. Importancia y valor del método de educación y enseñanza Problémica en derecho	94
5.5.5. Procedimiento en la clase Problémica en derecho	98
5.5.6. Desarrollo de una clase Problémica en derecho	100
5.6 EVALUACION EN LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA	110
5.6.1. Concepto de evaluación.	110
5.6.2. Naturaleza de la evaluación educativa.	112
5.6.3. Evolución histórica del concepto de evaluación.	118
5.6.4 Cambio paradigmático de la evaluación de los aprendizajes en el contexto de la educación superior del siglo XXI	122
5.6.5. Características de la nueva concepción de evaluación educativa	

educación problemática	123
5.7 RECURSOS DISPONIBLES	128
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	129
BIBLIOGRAFIA	133
ANEXOS	135

INDICE DE TABLAS

	Pág.
TABLA N° 1 ETAPAS Y TAREAS EN LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA	78
TABLA N° 2 CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE.	79
TABLA N° 3 EL CONOCIMIENTO	96
TABLA N° 4 ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA EN DERECHO	97
TABLA N° 5 LABOR PROBLÉMICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO	100
TABLA N° 6 PROCESO PROBLÉMICO	105
TABLA N° 7 PARADIGMA CUANTITATIVO Y PARADIGMA CUALITATIVO.	114
TABLA 8 : DIFERENCIAS ENTRE EL ENFOQUE PREDOMINANTE DE LA EVALUACIÓN Y EL ENFOQUE AUTÉNTICO.	125
TABLA 9: DIVERSIDAD DE TÉCNICAS EVALUATIVAS Y SUS UTILIDADES.	127

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
FIGURA N° 1 DESARROLLO PROBLÉMICO	42
FIGURA N° 2 ENSEÑANZA PROBLÉMICA	74
FIGURA N° 3 SITUACIÓN PROBLÉMICA EN DERECHO	83
FIGURA N° 4 EL MAESTRO EN LA DINÁMICA PROBLÉMICA	86
FIGURA N° 5 LA TAREA PROBLÉMICA EN DERECHO	88
FIGURA N° 6 OBJETIVOS DE LA CLASE PROBLÉMICA EN DERECHO	91
FIGURA N° 7 ETAPAS DE LA CLASE PROBLÉMICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.	93
FIGURA N° 8 ESTRUCTURA PROBLÉMICA EN EL ÁREA DEL DERECHO	103
FIGURA N° 9 EJES DE REFLEXIÓN EN LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA APLICADA AL DERECHO	104
FIGURA N° 10 : RELACIÓN ENTRE PROPÓSITOS, MEDIOS Y EVALUACIÓN	124

INDICE DE ANEXOS

	Pág.
ANEXO A.	
GUÍA 1 PARA PLANTEAR UNA SITUACIÓN PROBLÉMICA EN UNA CLASE DE DERECHO.	
GUÍA 2 PARA PLANTEAR UNA SITUACIÓN PROBLÉMICA EN UNA CLASE DE DERECHO.	135
ANEXO B.	
PROPUESTA PARA LA PROGRAMACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE DERECHO BASADO EN LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA	138
ANEXO C.	
RESUMEN DEL ESPACIO ACADÉMICO (Ejemplo)	139
ANEXO D	
CRONOGRAMA	140

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD LIBRE

1. INTRODUCCIÓN

*“Ser capaz de prestarse atención a uno mismo es requisito previo para tener la capacidad de prestar atención a los demás; el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria para relacionarse con otros”.*¹

Para muchos maestros la “innovación” consiste en hacer lo mismo en forma distinta. Esto, lo único que ha logrado, es hacernos más eficientes en el sentido tradicional: mientras no se cambie la concepción y la finalidad misma de la escuela y la educación; los cambios en tal forma seguirán sirviendo a la escuela tradicional; los métodos activos y las modificaciones de las técnicas de enseñanza no lograrán otra cosa que servir mejor a las prácticas e intereses tradicionales.

Con el presente documento se pretende sugerir una estrategia pedagógica para la enseñanza del derecho en el marco de la Universidad Libre, por ser el escenario donde hemos interactuado con mayor o menor intensidad en los últimos años y donde se realiza una labor pedagógica y de búsqueda de un conocimiento a través de los diferentes procesos educativos desarrollados en la Universidad.

Se hace referencia a los fundamentos pedagógicos expresados por la Universidad en diversos documentos. Se busca identificar el modelo pedagógico que subyace en dichos fundamentos para mirar su naturaleza y su expresión de la práctica pedagógica; así como los cambios que hayan podido darse en los años a los que hemos hecho referencia,

¹ FROMM Erich “Ética y psicoanálisis”. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina 1977.

además de las fuentes documentales el trabajo se apoyó en conversaciones informales con varios docentes que han sido partícipes del proceso.

El examen del modelo pedagógico en la Facultad de Derecho de la Universidad Libre se hace a partir de un marco general y un marco institucional, los cuales sirven de referente de dicho modelo.

El marco general proviene de la concepción que el Estado Colombiano tiene de la educación, expresada en fundamentos de la educación superior establecidos por la Ley 30 de 1.992². Dichos fundamentos establecen que en la educación de los colombianos debe “posibilitar el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral... despertando en los educandos un espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal en una marco de la libertad de pensamiento y pluralismo ideológico que tenga la universalidad de los saberes y las particularidades de las formas culturales existentes en el país. Todo ello dentro del marco de promoción de la preservación de un medio ambiente sano y el fenómeno de una cultura ecológica y la preservación del patrimonio cultural”.

Tal concepto lleva implícito el reconocimiento de cualidades que debe poseer todo modelo pedagógico, tales como la integridad de la formación de las personas, el espíritu crítico y reflexivo, el respeto a la diversidad de pensamiento y de las diversas expresiones culturales,. Se trata entonces, de una educación no instruccionalista que valora las diversas formas de pensamiento como fuente de conocimiento y los diversos saberes como elementos de formación humana vistos de manera integral.

² Artículo 1° La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, se realiza con posterioridad a la educación media o secundaria y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.
Artículo 2° La Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado.
Artículo 3° El Estado, de conformidad con la Constitución Política de Colombia y con la presente Ley, garantiza la autonomía universitaria y vela por la calidad del servicio educativo a través del ejercicio de la suprema inspección y vigilancia de la Educación Superior.

En cuanto al marco, es claro la esencia del concepto de educación manejado por la Universidad Libre la que constituye la formación de libres pensadores, siguiendo el pensamiento del fundador Benjamín Herrera, este principio es complementado con el reconocimiento de un ser humano formado para impulsar el desarrollo sostenible, la solución pacífica de los conflictos, el respeto a las diferentes culturas, regionales, étnicas. Esta concepción es coherente con el marco general anteriormente planteado.

De la conceptualización anterior y de las estrategias académicas y docentes consideradas por la institución, se desprende un modelo pedagógico institucional que se enmarca en la denominada educación activa, participante y autogestora de conocimiento.

Actualmente, la Ley General de Educación y su creciente número de decretos reglamentarios y la Ley 30 de 1992 específica para la educación superior han generado el síndrome del cambio institucional. No obstante, se equivocan quienes piensan que las leyes cambian las cosas sin que esté presente la voluntad transformadora de los hombres.

Todo proceso de transformación es antes que nada un proceso de libertario. Adoptemos aquí entonces, el concepto según el cual “la libertad es la posibilidad que tiene el ser humano de separarse del orden simbólico existente para proponer un nuevo orden”³. En esta medida divorciarse de lo tradicional significa hincar un largo proceso de liberación de todo ordenamiento moral, ético, científico y cultural que encadena y aniquila en la costumbre. Inmoviliza en un sedentarismo extremo de prácticas erosivas y deteriorantes.

Por tales razones, nos proponemos en este trabajo mostrar las bondades del modelo pedagógico de Educación Problémica que sería muy útil en la facultad de Derecho de la Universidad Libre, cuya finalidad sería el desarrollo de la independencia creadora de los estudiantes, logrando un carácter productivo y así obligar al “pensamiento a pensar” partiendo de la base de que el conocimiento se construye, es una elaboración humana.

³ MEDINA GALLEGO, Carlos. La educación Problémica. Rodríguez Quito editores. 2 Edición. Bogotá 1997. página 89.

Colocamos entonces a consideración el siguiente trabajo como un aporte al centro de investigaciones de la Universidad Libre, con miras a que en el futuro sea tenido en cuenta para un mejor desarrollo de las cátedras de Derecho en la Universidad.

1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el mundo de la educación se están rompiendo los paradigmas básicos ; las estructuras políticas ligadas a nuevos modelos pedagógicos que dejan paso a nuevas formas de construir conocimiento , “reaprenden”, ya la fuerza no está únicamente en el educador, ahora está en los estudiantes, en sus características individuales, cambian los estilos de vida, las generaciones y con ello los modelos de enseñanza se da una transformación total de los sistemas educativos del mundo, la calidad de la educación se caracteriza por un sistema de competencias individuales y por una infraestructura orientada hacia la investigación⁴.

Se está en los albores de la era de la creatividad, la era del conocimiento. Los países que tengan mejores científicos, universidades, centros de investigación y centros de alta tecnología serán los que dominen el mundo. Las circunstancias políticas actuales han llevado a las universidades a involucrarse en un proceso de cambio acorde a las directrices mundiales que exige nuevas demandas y desafíos institucionales, y si la institución de educación supertorno puede afrontar este nuevo proceso quedará rezagada. La primera etapa de este cambio debe estar reflejada en el quehacer docente quienes deben comprender, adoptar e incluso defender los nuevos procesos de enseñanza cuyo centro es el desarrollo de trabajos de investigación centrada en el estudiante como potencial investigador. “la apertura a la racionalidad científico-técnica ha implicado la valoración de un modelo de científicidad en contra de otros que ha sido válidos hasta ahora al interior de la universidad. Se debe adoptar un nuevo esquema impuesto ya en las grandes universidades para estar acorde con lo que el mundo globalizado de hoy exige.”⁵

⁴ BEDOYA, José Iván. PEDAGOGÍA ENSEÑAR A PENSAR. Ecoe Ediciones. Bogotá D. C. Agosto de 2000. página 39.

⁵ IBID. Página 105

Los cambios insertados comprenden una relación entre la teoría del Derecho y la realidad jurídica, por medio de la utilización de metodologías en el aula de clase como el estudio del caso, la interpretación jurisprudencial, la investigación jurídica y socio-jurídica en los Consultorios Jurídicos y en los centros de investigación, trabajos de consultoría, en los centros de conciliación, las organizaciones comunitarias, entidades estatales y privadas y por supuesto la participación en los nuevos oficios o labores en la sociedad como mediador, conciliador o árbitro.

Es difícil definir con certeza el modelo pedagógico de la Facultad de Derecho. Los documentos examinados, las entrevistas realizadas y la experiencia propia como actor académicos en dicha Facultad, nos permiten plantear que en los últimos años se han hecho esfuerzos por superar el modelo instruccional para optar por nuevos modelos como el de la pedagogía activa, el constructivismo y la enseñanza problemática, cuyas ideas, principios y estrategias se han difundido en la facultad a través de eventos académicos, circulación de documentos y una que otra reunión de reflexión y autocrítica. Una de las opciones que más ha sido difundida, en este sentido, es la “enseñanza problemática”, tema que ha sido motivo de reuniones y seminarios a través de los cuales la Facultad ha pretendido estimular a sus docentes en la adopción de dicho modelo pedagógico.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Es por todos conocida la situación que presentan los alumnos ingresantes a la universidad. Particularmente en Derecho se ha comprobado una escasa retención de los conocimientos adquiridos y un débil desarrollo de las habilidades necesarias. Esto habla de un bajo grado de reflexión, de independencia y de generalización, como puede corroborarse a través de varios trabajos realizados al respecto y el resultado de las pruebas ECAES. Para ilustrar esto basta con tomar como referencia las dos últimas pruebas Ecaes para el área del derecho realizadas en noviembre de 2005 y 2006. Para el año 2005 los diez mejores resultados oscilaron entre 141.1 y 130.8 y solamente un estudiante de la Universidad Libre logró acceder a un puesto de honor obteniendo un puntaje de 135.0 (Acuña Agudelo Jorge

Enrique). Para el 2.006 la situación empeoró y los mejores puntajes oscilaron 145.6 y 130.9, evidenciándose una ausencia total de los estudiantes de la Universidad Libre en estos meritorios puestos, así mismo, el promedio nacional para el año referenciado fue de 99.9 y el promedio de la Universidad solamente alcanzó a 98.0. El mejor puntaje de nuestra universidad fue de 128.9 obtenido por el estudiante Henry Leonardo Murillo Torres. (Ver más información en la página www.icfesinteractivo.gov.co).

Frente a esta nueva realidad la pregunta eje de este proyecto sería: ¿Cuál es el modelo pedagógico que más aplicabilidad tendría en la práctica docente para la Facultad de Derecho en la Universidad libre?

Un aspecto importante que debe estar presente en una propuesta pedagógica para la enseñanza del Derecho es el tipo de capacidades que se quieren desarrollar en el estudiante⁶, si se trata de perturbar las meras habilidades instrumentales, o si por lo contrario, lo que se quiere desarrollar son capacidades para razonar y generar procesos creativos, promover el desarrollo de intelecto y la personalidad y aquí necesariamente debe entrar en relación con otras disciplinas específicas como la sociología, el lenguaje y la didáctica.

Cabe la reflexión más específica sobre los que se quiere sobre la enseñanza del Derecho, y es ahí donde debe empezar a tenderse los puentes para posibilitar el dialogo entre el Derecho y la pedagogía. Pero primero hay que hacer una reflexión al interior de la disciplina jurídica, hay que interrogarse sobre las concepciones de Derecho que orientan hoy el que hacer jurídico y legal, preguntarnos por los fines y valores que de finen y legitiman el Derecho en una sociedad determinada con unas especiales características

⁶ Bien se puede asignar a un sistema de estudios jurídicos, como un único fin o función, la preparación de hombres capaces de “trabajar leyes” y, mas particularmente, de trabajar en una profesión jurídica; o se pueden agregar a este primer objetivo el adicional, de preparar hombres para comprender, tan completamente como sea posible, “la naturaleza” real del derecho, considerado como un fenómeno en si mismo y en sus efectos en la sociedad. El primer tipo de enseñanza serviría así puramente a objetivos prácticos y profesionales y el segundo a objetivos teóricos o científicos pero también prácticos. En Teoría, una tercera via posible, tan simple como la primera y su exacta antítesis, es decir concentración en el aspecto científico o teórico solamente. En la práctica sin embargo, este tercer camino puede ser ignorado, ya que la mayoría de.

culturales y políticas, sin desconocer que toda sociedad contemporánea está determinada cada vez más por ópticas y referentes universales como los Derechos Humanos, Democracia, la Globalización, la negociación o la internacionalización, nuevas formas del Derecho, que requieren nuevas metodologías.

Estas nuevas formas del Derecho, requieren incentivar a los estudiantes con más trabajos de asesoría jurídica igual que el litigio profesional y como proyección a futuro fomentar la participación en estudios de especializaciones y maestrías, como espacio para la investigación, profundización y verdadera creación de conocimientos jurídicos.

En la actualidad existe un reconocimiento tácito, entre psicólogos, pedagogos y educadores en general, que la enseñanza y el aprendizaje de la resolución de problemas debe ser objeto de estudio central en las investigaciones relacionadas con la enseñanza de las ciencias y del derecho en particular.

A pesar de que existen diferentes escuelas y el abordaje de esta problemática se hace desde aristas y concepciones diferentes, pueden encontrarse puntos de contactos y sobre todo el reconocimiento de dos postulados importantes: la enseñanza de la resolución de problemas es una tarea pedagógica difícil, pues deben tenerse en cuenta la formación de múltiples aspectos que conllevan a que el sujeto sea eficiente resolviendo problemas (dentro de una esfera dada del conocimiento) y ésta produce un aprendizaje significativo si el sujeto se enfrenta a situaciones para las cuales no conoce la vía de cómo resolverla.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Es importante destacar que la presente propuesta surge con el fin de desarrollar una labor docente más acertada y adecuada a las necesidades de la Universidad. Además, al considerar la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento en la vida del hombre moderno y específicamente de los profesionales del siglo XXI, se hace necesario proveer de alternativas de tipo educativo que permita a sus estudiantes y sus maestros tener experiencias de aprendizaje relacionados con la reflexión de su propio pensamiento, que

los lleve a la conciencia de su actividad mental y se pueda aplicar ésta durante los actos cotidianos de su vida .

La crisis educativa tan manifiesta actualmente no se resuelve escogiendo entre la oferta tan variada de modelos pedagógicos tradicionales, en el sentido de que ya no sirven y hay que aplicar nuevos procedimientos. El estudiante actualmente no está de acuerdo con la cátedra magistral, y por tal motivo, se debe emprender una reflexión pedagógica de forma holística y adoptar un nuevo modelo que se acople a las necesidades de los educandos.

Se hace urgente , en la Facultad de Derecho de la Universidad Libre, implementar un modelo pedagógico la toma de conciencia crítica acerca del proceso educativo y formativo, con un discurso coherente que identifique a los docentes. Hay que invitar al docente a cambiar urgentemente, ya que se ha reducido solo a transmitir conocimientos cada vez más obsoletos y con poca aplicabilidad práctica. Es por ésta razón que se realiza este proyecto que presenta la tarea de implantar un nuevo modelo para cambiar la situación de crisis e inestabilidad pedagógica, que de alguna manera toca a la Universidad. Esto exige un cambio de actitud frente al conocimiento una apertura a la racionalidad científica y a la creatividad práctica.

“Actualmente la Ley General de Educación ha generado el síndrome de cambio institucional. No obstante, se equivocan quienes piensan, que las leyes cambian las cosas sin que este presente la voluntad transformadora de los hombres.”⁷

Las Instituciones universitarias deben revisar su misión institucional y comprometerse a brindar más que una formación técnica a sus estudiantes, en su lugar generar procesos de formación permanente, formación para toda la vida.

⁷ MEDINA GALLEGOS, Carlos “La Enseñanza Problemática” Rodríguez Quito editores.2ª edición. 1.999. Página 67.

Es necesario hacer transformaciones en los procesos didácticos, generar enfoques educativos innovadores centrados en el estudiante y su aprendizaje, centrados en los procesos de construcción de conocimientos y no tanto en su transmisión; aprovechar los beneficios que brindan las nuevas tecnologías de información, y es aquí donde la enseñanza problémica cobra una gran importancia como actor fundamental de este proceso.

La enseñanza problémica es uno de los modelos de aprendizaje más utilizados en las instituciones de educación superior en los últimos años. Es conveniente realizar un análisis profundo del mismo, así como de la propia situación educativa, para llegar a cosechar los beneficios que promete para estudiantes y maestros.

Considerar los métodos utilizados en la enseñanza problémica, ya que estos inciden profundamente en el fortalecimiento de la formación investigativa, de vital importancia para las Instituciones Universitarias, dado que se fundamentan en el carácter contradictorio del conocimiento con el objetivo de que el estudiante, como sujeto de aprendizaje, asimile el método dialéctico materialista del pensamiento al reflejar y resolver las contradicciones de la ciencia.

“Analizar el hecho de que mediante la enseñanza problémica se aproxima el proceso docente al de la investigación y en que los estudiantes asimilan el conocimiento siguiendo la misma vía que el hombre de ciencia, lo cual contribuye no sólo a que los conocimientos sean más sólidos sino también a que los estudiantes puedan, después obtener nuevos conceptos de forma independiente y creadora y aplicar prácticamente los resultados.

Incorporar en los cursos de capacitación, diplomados, seminarios, etc., para los docentes, el modelo de enseñanza problémica, como una alternativa mas para tenerse en cuenta en los procesos educativos, ya que sus innumerable ventajas hacen a ésta un modelo posible y factible para la educación superior.

Se puede decir que la enseñanza problémica, bien estructurada y concebida puede ser un medio para el desarrollo de los estudiantes en lo que respecta a sus habilidades y capacidades creadoras, favorece la aproximación de la docencia con el proceso investigativo y propicia la elevación de la calidad de la enseñanza universitaria así como de la superación del personal docente.⁸

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Formular una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del Derecho en la Universidad Libre donde se dinamice a partir de la formulación de interrogantes, y se propicie un espacio de investigación permanente y de construcción de conocimiento, para desarrollar en los estudiantes un pensamiento creador e independiente.

1.4.2. Objetivos específicos

1. Formular una propuesta pedagógica sobre la enseñanza del Derecho en la Universidad Libre, generando una nueva interpretación, superando la concepción pasiva tradicional, incentivando la investigación con práctica articulada al proceso de enseñanza.
2. Implantar el modelo pedagógico de la educación problemática como respuesta a las necesidades de la Facultad de Derecho y a los problemas presentados en la generalidad de las facultades de Derecho del país.

⁸ Esp. LAGOS FIGUEROA, Jaime Arturo jlagosf@yahoo.com. "La enseñanza problémica" artículo publicado en Internet.

3. Tener la investigación como herramienta para construir un saber pedagógico por parte de los maestros y proveer al estudiante con los instrumentos investigativos que le permitan realizar un trabajo de campo de síntesis y de extracción de datos jurídicos relevantes.

1.5 . HIPÓTESIS

Previendo la necesidad de que el maestro sea competente para crear ambientes de aprendizaje creativo, se busca ampliar el horizonte de las posibilidades metodológicas utilizando el modelo pedagógico de la enseñanza problemática, refiriéndose a ella, como una práctica que amplía las posibilidades de pensamiento creador e investigativo, haciendo que el estudiante se desplace hacia nuevas posiciones, partiendo de la observación.

Es decir, que con la utilización la enseñanza problemática en el área del derecho, se logrará realmente profundizar en el conocimiento, definir variables de reflexión, (económicas, sociales, políticas, culturales...) identificando situaciones problémicas, delimitando y definiendo problemas, formulando hipótesis, buscando, organizando y analizando información para dar respuesta certeras y llegar a conclusiones.

Es por esto que se pretende aplicar este modelo pedagógico como estrategia de enseñanza del derecho en la Universidad Libre, para abrirle espacio a otras formas de producir y acceder al conocimiento, superando las rígidas estructuras del pensamiento.

2. ANTECEDENTES DE LAS ESCUELAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS

La construcción de un modelo pedagógico es fruto de muchas miradas, en las que no solamente se presentan ideas novedosas, sino que algunas son retomadas de diversas concepciones filosóficas, teóricas y doctrinales.

2.1 MODELOS PEDAGÓGICOS:

“La educación debe brindar conocimiento pertinente. Cuando en todo momento está vinculada al mundo, a los entornos regional y global, a las diferentes dimensiones de la realidad, sean ellas, individuales, sociales, políticas, económicas, culturales, ecológicas ambientales, etcétera. Un conocimiento no vinculado a la realidad, es un conocimiento descontextualizado y por lo tanto muerto”⁹

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educacionales en correspondencia con las condiciones histórico concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia para el momento actual, aún cuando los modelos proyectados responden a diferentes niveles de concreción y a partes también diferentes del proceso pedagógico.

La conceptualización de qué es un modelo pedagógico, facilitará identificar, valorar y elaborar modelos pedagógicos con vista a obtener nuevos niveles de eficiencia educativa.

Ahora bien, ¿Qué es un modelo pedagógico?, ¿Qué elementos lo componen?

Reflexionar sobre estas interrogantes y detenerse en la conceptualización de modelo pedagógico es recomendable antes de determinar la propuesta concreta a asumir para la dirección del proceso docente en la facultad de Derecho de la Universidad Libre.

⁹ ROMERO MONTENEGRO, Pedro Pablo. “Elementos para la construcción de un modelo educativo” Artículo publicado en el periódico Expresión Libre. Publicación de la corporación Universidad libre. Edición número 11. octubre de 2006. página 3.

Todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos de ahí lo necesario del análisis de esta relación para orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de modelos pedagógicos.

El término modelo pedagógico en la literatura no ha sido manejado con mucha claridad, aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo.”¹⁰

Algunas definiciones consultadas al respecto:

Diseño didáctico:

Proyectos de medios de ambiente de aprendizaje en que los sujetos que aprenden pueden elaborar objetiva y subjetivamente importantes tareas de aprendizaje.

Tienen su aporte en el modelo didáctico (reconstrucciones de segundo grado de la realidad pedagógica).

Modelo didáctico:

☞ Construcción teórico formal que basada en supuestos científicos e ideológicos pretende interpretar la realidad escolar y dirigirla hacia determinados fines educativos.

☞ Representación simbólica conceptual de la realidad educativa, tendrá por objetivo funcionar como esquema mediador entre la realidad educativa y el pensamiento.

☞ Sirve como estructura en torno a la cual se organiza el conocimiento.

Modelo educativo:

Implica la política educativa, la filosofía de la educación y la concepción teórica sobre educación.

¹⁰ ORTIZ OCAÑA, Alexander Luís alexortiz2004@hotmail.com. Centro de estudios pedagógicos y didácticos CEPEDID. Barranquilla. 2005

Pretende unidad de los códigos culturales y se concreta en la comunidad (participantes del hecho educativo).

Modelo pedagógico:

- ☞ Implica el contenido de la enseñanza, el desarrollo del estudiante y las características de la práctica docente.
- ☞ Pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula.
- ☞ Instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza - aprendizaje.
- ☞ Paradigma que sirve para entender, orientar y dirigir la educación.

Se hace evidente la diversidad de conceptos determinantes asociados a la definición de modelo pedagógico.

Del análisis de las definiciones estudiadas se pueden apreciar diferentes criterios acerca de lo pedagógico como también el señalamiento de algunas características de los modelos sin quedar claramente definido.

Para una mejor comprensión del modelo pedagógico es imprescindible referirse a determinados presupuestos teóricos que den claridad a la definición operativa.

La pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente.

Funciones de la Pedagogía:

Teórica:

Análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos.

Práctica:

Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a maestros y educandos.

Pronóstico:

Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

La teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico.

El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos entre la influencia del educador y la actividad del educando.

Por lo tanto el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos.

La progresiva diferenciación e integración de las disciplinas pedagógicas no se produce hasta el siglo XIX y en la actualidad no ha concluido completamente.

La definición más acertada de modelo pedagógico dice que es la *Construcción teórico formal que fundamentada científica e ideológicamente interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórico concreta.*¹¹

La definición revela las funciones del modelo:

Interpretar significa explicar, representar los aspectos más significativos del objeto de forma simplificada. Aquí se aprecia la función ilustrativa, traslativa y sustitutiva - heurística.

Diseñar significa proyectar, delinear los rasgos más importantes. Se evidencian la función aproximativa y extrapolativa - pronosticadora.

Ajustar significa adaptar, acomodar, conformar para optimizar en la actividad práctica. Revela la función transformadora y constructiva en caso necesario esta última.

¹¹ BRAVO SALINAS, Néstor H. Pedagogía problemática, acerca de los nuevos paradigmas de educación. 1 edición. Bogotá: TM editores, 1997. página 167

Apoyados en los presupuestos teóricos anteriores un modelo didáctico, un modelo de instrucción, un modelo educativo no son más que modelos pedagógicos en los que predomina uno de estos procesos sobre otro.

Rasgos generales de los Modelos Pedagógicos:

Cada uno revela su esencia a través de rasgos como: objetividad, anticipación, pronóstico, carácter corroborable, sistémico concretable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela.

Los paradigmas científicos son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Se infiere la dependencia de la modelación respecto al paradigma científico del momento histórico concreto en que se efectúa.

Es una visión generalizada, mayormente aceptada, sobre un fenómeno así como la mejor manera o procedimiento para investigarlo. Un paradigma provee una serie de conceptos, de elementos que se asumen en el tratamiento de un tema. Una vez aceptado, domina la disciplina define lo que se hace en esta. Si algún estudioso no lo asume, al abordar determinado tema, la comunidad académica no lo acepta o lo hace sólo periféricamente.

2.2. LOS MODELOS PEDAGÓGICOS CONSTITUYEN PARADIGMAS PARA EL CONTEXTO EDUCACIONAL.

La educación es una función social caracterizada, en primer lugar, por su esencia clasista. Cada sociedad se impone la formación de un "modelo de hombre" que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, que vienen dispuestos por la clase dominante en un momento histórico concreto, pero que tienen su origen en las condiciones específicas del desarrollo económico - social alcanzado.

Como es natural, la institución escolar, el sistema de instrucción socialmente organizado refleja este modelo educativo y lo traduce, de manera concreta, en el proceso pedagógico, en el trabajo de la escuela.

La Pedagogía tradicional consideraba la escuela como una institución situada por encima de los conflictos sociales, desvinculada del entorno socio - político y, por lo tanto, ideológicamente neutral. Así, por ejemplo, se consideraba a la enseñanza pública gratuita como un logro de la sociedad moderna que permitía superar cualquier diferencia de clases y aseguraba la igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

En realidad ni la educación, ni la enseñanza o la escuela han sido jamás instituciones "despolitizadas" sino todo lo contrario. La enseñanza gratuita no es resultado de la benevolencia de los sectores más favorecidos ni del desarrollo del humanismo burgués, sino la respuesta a las necesidades de fuerza de trabajo calificada generada por el propio régimen capitalista basado en la industrialización.

Los representantes de la misma clase social que en un momento consideraba como peligrosa y perjudicial la instrucción de las grandes masas se convirtieron, después de la Revolución Industrial, en los promotores de la escuela pública que asegurara, por una parte el relevo de los obreros capaces para el trabajo con las máquinas y por otro, que atenuara las demandas de educación que ya realizaban estos sectores desfavorecidos, interesados en mejorar su condición social y económica.

En el terreno de la teoría de la Educación se ha manifestado una constante confrontación entre los promotores de unos u otros "modelos" que, a su modo de ver, cumplirían con mayor eficacia las funciones sociales conferidas a la educación en general y a la enseñanza en particular.

Presupuestos teóricos y metodológicos para la elaboración de los modelos pedagógicos:

a) Las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general.

- b) Las teorías psicológicas que les sirven para abordar el papel y funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- c) Las teorías pedagógicas que les permiten estructurar las relaciones objetivos - contenidos - métodos - medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje.

Naturalmente en cualquiera de los modelos pedagógicos pueden encontrarse con mayor o menor claridad los fundamentos filosóficos, psicológicos y pedagógicos en que se asientan, como también pueden realizarse generalizaciones donde se hace abstracción de las diferencias no esenciales entre unos y otros para agruparlos según sus aspectos más generales.

En este último sentido es posible elaborar una caracterización de dichos modelos, que nos distinguiría dos grandes grupos: ubicados en la llamada concepción "Tradicionalista" o en la concepción "Humanista". Dentro de cada uno de los grupos nos quedarán ubicadas las muy diversas variantes de modelos educativos y pedagógicos conocidos.

Para la concepción Tradicionalista, también llamada "externalista" o **Escuela Pasiva**, la personalidad es el resultado de la influencia de factores externos al sujeto: el maestro, la familia, el medio social y el grupo, etcétera. El sujeto tiene un papel pasivo, como asimilador y reproductor de esas influencias positivas o negativas, por lo que la enseñanza debe seleccionar aquellas de carácter beneficioso y organizar a todos los agentes socializadores para la acción sobre el sujeto, de lo que cabe esperar un resultado positivo, medible en cuanto al grado en que el sujeto reproduce las influencias recibidas.

Para la concepción Humanista, también llamada "desarrolladora" o **Escuela Activa**, el sujeto ocupa el primer plano dentro de todo el fenómeno educativo y del proceso pedagógico. Los factores internos de la personalidad se reconocen como elementos activos de la educación del sujeto, en particular sus motivaciones, a la vez que se admite la

variedad de respuestas posibles ante las mismas influencias externas. La escuela activa asumió una concepción reformista y una actitud transformadora de los procesos escolares. Con una adopción de nuevas aproximaciones teóricas producidas por los psicólogos del aprendizaje y la apropiación de diferentes maneras de acercarse a la filosofía del conocimiento.¹²

Desde esta concepción el sujeto se autoeduca mediante la recreación de la realidad, participa en ella y la transforma. Por esta razón la enseñanza - aprendizaje debe ponerse en función de las necesidades individuales y no puede aspirar a la reproducción de un modelo único de individuo, sino a la combinación de la socialización y la individualización del sujeto de la manera más plena posible.

2.3. BREVE CARACTERIZACIÓN DE ALGUNOS PARADIGMAS EDUCATIVOS:

2.3.1.. LA ESCUELA TRADICIONAL:

La Escuela Tradicional aparece en el siglo XVII en Europa con el surgimiento de la burguesía y como expresión de modernidad. Encuentra su concreción en los siglos XVIII y XIX con el surgimiento de la Escuela Pública en Europa y América Latina, con el éxito de las revoluciones republicanas de doctrina político-social del liberalismo.

Las tendencias pedagógicas que lo caracterizan son propias del siglo XIX. Su concepción descansa en el criterio de que es la escuela la institución social encargada de la educación pública masiva y fuente fundamental de la información, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral.

¹² MIRANDA, Juan Carlos. "El aprendizaje y la metáfora de la construcción" Revista electrónica de pedagogía Odisea. Año 1 número 2 de 2001.

Su finalidad es la conservación del orden de cosas y para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor esencial de conocimientos, quien exige disciplina y obediencia, apropiándose de una imagen impositiva, coercitiva, paternalista, autoritaria, que ha trascendido más allá de un siglo y subsiste hoy día, por lo que se le reconoce como Escuela Tradicional.

En este modelo el contenido viene dado por los conocimientos y valores acumulados por la sociedad y las ciencias, como verdades acabadas, todo lo cual aparece divorciado de las experiencias y realidades del alumno y su contexto, contenidos representados en el maestro. El contenido curricular es racionalista, académico, apegado a la ciencia y se presenta metafísicamente, sin una lógica interna, en partes aisladas, lo que conlleva a desarrollar un pensamiento empírico, no teórico, de tipo descriptivo.

Para ello el método fundamental es el discurso expositivo del profesor, con procedimientos siempre verbalistas, mientras el aprendizaje se reduce a repetir y memorizar. La acción del alumno está limitada a la palabra que se fija y repite, conformando una personalidad pasiva y dependiente.

El proceso docente está muy institucionalizado y formalizado, dirigido a los resultados y estos devienen objeto de la evaluación.

Rol del docente:

Es el centro del proceso de enseñanza y educación. Informa conocimientos acabados (sujeto principal).

Rol del estudiante:

Tiene poco margen para pensar y elaborar conocimientos. Se le exige memorización. No hay un adecuado desarrollo de pensamiento teórico. Tiene un rol pasivo.

Características de la clase:

Transmisión verbal de gran volumen de información. Objetivo elaborado de forma descriptiva dirigido más a la tarea del profesor, no establece habilidades. No hay experiencias vivenciales. Los contenidos se ofrecen como segmentos fragmentados, desvinculados de la totalidad. Se realizan pocas actividades de carácter práctico por el alumno. No se controla cómo ocurre el proceso de aprendizaje. Se evalúan resultados y a un nivel reproductivo. Método fundamentalmente expositivo. Forma: grupo presencial.

2.3.2. . LA ESCUELA NUEVA:

La Escuela Nueva tiene su origen entre fines del XIX y principios del XX como crítica a la Escuela Tradicional, y gracias a profundos cambios socio - económicos y la aparición de nuevas ideas filosóficas y psicológicas, tales como las corrientes empiristas, positivistas, pragmatistas, que se concretan en las ciencias.

Esta concepción pedagógica, cuyo progenitor fue John Dewey¹³ (1859 - 1952), centra el interés en el estudiante y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje. El otro elemento que identifica esta tendencia pedagógica es que la educación se considera como un proceso social y para asegurar su propio desarrollo. La escuela prepara para que el niño viva en su sociedad, y ella misma se concibe como una comunidad en miniatura, en la que se "aprende haciendo".

La pedagogía de Dewey se considera:

- Genética: la educación como un desarrollo que va de dentro (poderes e instintos del estudiante) hacia afuera;
- Funcional: desarrolla los procesos mentales teniendo en cuenta la significación biológica;
- De valor social: porque hay que preparar al individuo para ser útil a la sociedad.

¹³ . DEWEY, John , L'école et les méthodes actives" .(La escuela y los métodos activos), Revue des Sciences de l'Education (Pour l'ére nouvelle), No 2, avril-juin 1971, pp. 49-57

Su método educativo se basa en que el alumno tenga experiencias directas, que se le plantee un problema auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al alumno y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas.

En esta corriente se inscribe Decroly, médico belga, quien aboga por la educación individualizada y el currículum globalizado; Cousinet, francés, impulsa el trabajo en grupo, el método libre y el espíritu investigativo.

Con estos conceptos surge una **renovación metodológica** que consiste en:

- ✓ Que el estudiante adopte una posición activa frente al aprendizaje (activismo), pedagogía del descubrimiento, o del redescubrimiento.
- ✓ La educación debe basarse en intereses del estudiante.
- ✓ El sistema educativo debe ser flexible: escuela a la medida.
- ✓ Se enfatiza la enseñanza socializada como complemento a la individualizada.
- ✓ Necesidad de globalizar los contenidos.
- ✓ La colaboración escuela - familia.

Estas tendencias pedagógicas provocaron un giro sustancial en la pedagogía de la época y tuvieron repercusiones en todo el siglo; entre ellas Rodríguez A. G. incluye la aparición de métodos activos, técnicas grupales, la globalización curricular, el vínculo de la enseñanza con la vida, con la práctica, el énfasis de los aspectos motivacionales en la enseñanza y la educación no sólo de aspectos instructivos, sino los educativos.

La Escuela Nueva tiene limitaciones que se registran esencialmente en que provoca un espontaneísmo en la enseñanza, en la falta de una mayor orientación y control de las acciones del alumno, apreciándose también problemas en la estructuración de los contenidos, todo lo cual exige, y son también limitaciones, un personal altamente calificado y buenas condiciones materiales.

Rol del docente:

Dirige el aprendizaje. Responde preguntas cuando el estudiante necesita. Propicia el medio que estimule la respuesta necesaria.

Rol del estudiante:

Papel activo. Se prepara para vivir en su medio social. Vive experiencias directas. Trabaja en grupo de forma cooperada. Participa en la elaboración del programa según intereses. Moviliza y facilita la actividad intelectual y natural del estudiante. Se mueve libremente por el aula, realiza actividades de descubrir conocimiento.

Características de la clase:

Resalta el estudio de los hechos, el papel de la experiencia del individuo. Se apoya en el interés del estudiante. Se propicia la democracia y la participación del niño en colectivo. Aprender haciendo es su divisa. Estructura el contenido en bloque en correspondencia con necesidades e intereses de los niños. Despierta espíritu investigativo. Sitúa al estudiante en una posición activa ante el aprendizaje (pedagogía de descubrimiento). Se adapta a particularidades del educando (escuela a la medida). Utiliza métodos activos y técnicas grupales.

2.3.3. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA:

La Tecnología Educativa se relaciona con la presencia del pensamiento tecnocrático en el modelo de desarrollo de los países. Los orígenes de la Tecnología Educativa pueden hallarse en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección del proceso docente. Su creación se debe a B. F. Skinner, profesor de la Universidad de Harvard, 1954. Sus trabajos se enmarcan en la corriente psicológica del conductismo, la que considera el aprendizaje básicamente en la fijación de un repertorio de estímulos del medio y sus respuestas (E - R). Este modelo psicológico del aprendizaje sirvió de base para la enseñanza programada, primera expresión de la tecnología educativa.

El modelo pedagógico presente en esta tendencia se puede resumir en objetivos conductuales, organización del contenido de forma lógica en secuencia de unidades; métodos basados en el autoaprendizaje para lo que se utilizan las preguntas y respuestas. Actualmente se utilizan los juegos didácticos y las simulaciones; y los medios docentes son libros, máquinas de enseñar, computadoras y TV.

La relación alumno - profesor prácticamente no existe; el profesor elabora el programa y el alumno se autoinstruye, a su ritmo, despersonalizándose el proceso docente, eliminándose su influencia educativo - formativa.

Esta corriente pedagógica ha sido ampliamente difundida en América Latina a través de la influencia del sistema norteamericano de enseñanza. Sus seguidores le reconocen las ventajas de la constante activación de los alumnos, la individualización del aprendizaje, la comprobación directa y corrección de los resultados instructivos. No cabe dudas que la masividad de la enseñanza y la educación a distancia encuentran en la enseñanza programada una satisfacción de sus requerimientos.

No obstante son limitaciones de ella las siguientes:

- En el aprendizaje no se toman en cuenta los procesos ni las cualidades, sino los resultados instructivos.
- La orientación de las acciones del alumno son generalmente, por ensayo y error.
- No desarrolla el pensamiento teórico, ni creador, sino la memoria reproductiva.

El pensamiento tecnocrático que insufla el espíritu a esta corriente pedagógica se ha posesionado de los tecnócratas de la educación en muchos sectores del magisterio en América Latina.

Sin aplicarse exactamente a la enseñanza programada, el pensamiento científicista y logicista del modelo tecnológico de enseñanza, apoyado en el conductismo, ha tomado cuerpo en el carácter instrumental de algunas didácticas y en muchas prácticas docentes.

Este modelo tecnológico o tecnocrático se vuelve historicista, formalista y científicista.

En efecto, la educación aparece descontextualizada, sin tener en cuenta sus realidades y conflictos, y el proceso se centra en lo que puede ser controlado.

Rol del docente:

Selecciona tareas y respuestas y elabora un programa de enseñanza.

Rol del estudiante:

Aprendizaje individualizado. Papel preponderante. Se autoinstruye. Aprende de acuerdo a su ritmo individual de asimilación por ensayo error. Desarrolla memoria reproductiva, no favorece pensamiento teórico creativo.

Características de la clase:

La atención se dirige a métodos y medios mas que a contenidos (tecnología de la instrucción). Se basa en Estímulo - Respuesta. Estímulo - Conducta – Reforzamiento. Enseñanza programada mediante máquinas de enseñar (programación del aprendizaje). Es un programa lo que el alumno "toca" y recibe información del resultado de su actividad. Objetivo conductual. Organización lógica por unidades del contenido. Método de autoaprendizaje. Medios: máquina, libros, TV. Evalúa resultados y no proceso. Actualmente se usa como medio que facilita la enseñanza en educación a distancia por ejemplo, pero se utilizan todas las bondades de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTIC).

2.3.4. LA ESCUELA DEL DESARROLLO INTEGRAL:

Como respuesta a limitaciones que presentaban los modelos analizados, fueron surgiendo en los campos de la Psicología y la Pedagogía modelos que superan en diversos aspectos a

los anteriores y que conviven hoy día, y se inscriben en las corrientes humanista, constructivista, histórico - social y crítica entre otras.

El paradigma del Desarrollo Integral que proponemos integra dialécticamente algunas de estas concepciones, sobre la base de una Didáctica Científico - Crítica.

Algunos de sus **principios** son:

- Una educación que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad.
- Un proceso educativo en el que el alumno tenga el rol protagónico bajo la orientación, guía y control del profesor.
- Contenidos científicos y globales que conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.
- Una educación dirigida a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista de este modelo.
- Una educación vista como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.
- Una educación que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social.

La Escuela del Desarrollo Integral, se caracteriza por un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del hombre.

Rol del docente:

Orientación, guía y control del proceso de educación. Diseña acciones de aprendizaje del contenido integrando sus dimensiones instructiva y educativa desde el aula. Dirige el proceso de educación con enfoque sistémico.

Rol del estudiante:

Es protagónico en el aprendizaje de conocimiento y capacidades para competir y actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Características de la clase:

Tiene al estudiante en su centro, su aprendizaje y el desarrollo de su personalidad. Rol protagónico del alumno bajo la guía y orientación del profesor. Contenidos científicos y globales. Proceso dirigido a la instrucción y educación en un contexto cambiante. Educación con carácter humanista: unidad de lo afectivo y lo cognitivo. Educación como proceso social que satisface sus necesidades, desarrollador de potencialidades. Clima humanista, dialógico, científico, democrático, tolerante, de búsqueda de identidad individual, local, nacional, universal

3. SOBRE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

3.1 EL PROBLEMA METODOLÓGICO EN DERECHO

El problema docente, aparece cuando la actividad intelectual desarrollada en la reflexión de la situación problemática conduce al planteamiento y formulación de un problema en específico. Es buscar la solución que le sea más adecuada.

La búsqueda de la respuesta a los problemas formulados, de soluciones a las necesidades establecidas, sigue el proceso que caracteriza la búsqueda de conocimiento científico. Así la solución de cualquier problema comienza por su formulación, por determinar las características del mismo, por definir los elementos constitutivos, la relación e interacción entre ellos, entre otras posibilidades de búsqueda del quehacer pedagógico. El estudiante, conjuntamente con su maestro definen el procedimiento para resolver el problema, establecen, el método e inician el proceso de solución.

En el camino por resolver el problema central van surgiendo nuevos problemas que enriquecen las búsquedas y amplían las posibilidades de conocimiento. No obstante, es importante tener en cuenta que cuando se define el problema central, se está determinando implícitamente el campo de búsqueda intelectual, se están formulando los objetivos del proceso de conocimiento y se están estableciendo las condiciones en que se llevará a cabo el mismo, y que al abordar problemas que le son comunes al problema central no debe perderse la óptica de la solución de éste., sin perder tampoco la oportunidad de beneficiarse de la acción educativa que genera la aparición de nuevos problemas.

En la definición de los problemas, los teóricos de la enseñanza problemática, inmersos en un cientifismo extremo, tratan de deslindar campos de los “problemas comunes” y de centrarse en los “problemas científicos”. Es en este sentido que la doctora MARTINEZ¹⁴ señala que

“Su interés se centra no en cualquier problema, sino en aquellos, que surgen en el proceso de asimilación por los estudiantes de los conocimientos ya acumulados por la humanidad”, lo que significa por lo tanto que los problemas del conocimiento deben ser una dificultad para el estudiante, pero no para el profesor.

Estos problemas, en la búsqueda de su solución, pueden seguir distintos caminos, no obstante, cualquiera que se emprenda debe partir de determinar con claridad lo que se conoce con respecto al mismo, establecer lo desconocido y las posibles vías para acceder al conocimiento faltante. El estudiante de Derecho debe llegar a la conclusión que los conocimientos que posee le son insuficientes para dar respuesta al problema que se ha formulado y que se hace necesario incursionar en la búsqueda de nuevos conocimientos que le permitan hacerlo.

A partir de la construcción de la situación problémica, de la definición del problema docente (cognoscitivo), se inicia un proceso de inventario de recursos intelectuales y metodológicos que establecen el nivel de partida en la solución de problemas, las necesidades teóricas y metodológica para poder abordarlo, y se define el proceso cognoscitivo a seguir; la búsqueda de conocimiento para resolver problemas esta condicionada por las posibilidades cognoscitivas de los estudiantes, su nivel de preparación y desarrollo intelectual y metodológica del docente y su creatividad e ingenio para conducir el proceso. A esto se suma la disposición de recursos materiales de carácter técnico, científico, cultural, didáctico, bibliográfico, sistemático.

En la situación problémica y en la solución del problema central se proponen elementos constitutivos del método científico, que permiten ir abriendo espacios para la reflexión sistemática que ha de conducir a la solución de los interrogantes, a través de los cuales se debe tener acceso al conocimiento buscado.

¹⁴ MARTINEZ LLANTADA Marta. La enseñanza problémica. Revista Educación N 4. la Habana, Cuba. 1981. Citada por MEDINA GALLEGOS, Carlos. La enseñanza problémica. Editorial Rodríguez Quito Editores. 2 edición. Bogotá 1997. página 111

Una vez definido el “problema cognoscitivo” se hace imprescindible seguir un proceso de apropiación del mismo que conduzca a su transformación en “objeto de estudio”. Es necesario entonces *describir* el problema, pues se nos brinda la posibilidad de identificarlo a través de los rasgos más generales; a partir de la descripción, debe someterse a una *reflexión general*, que nos permita, ya no identificarlo, sino entenderlo en su estado natural. De esa reflexión, surge el interés por someter el problema a una *análisis* que supere la descripción y reflexión simple, para incursionar en los elementos más esenciales desde los cuales el problema puede ser sometido a *comparación y contrastación* con otros que le son similares, establecer sus *diferencias* y llegar a *conclusiones* particulares o generales.

Tanto la situación problémica, como el problema son abordados a través de preguntas, *la pregunta se erige en el elemento de trabajo fundamental de la enseñanza problémica*. El problema se desglosa en preguntas que orientan en el hallazgo y análisis de aquellos hechos necesarios para su solución. La pregunta problémica conduce a la reflexión del estudiantes en la búsqueda de un conocimiento nuevo; ella aparece cuando las explicaciones al problema general se han agotado en el conocimiento común y se hace necesario incursionar en el conocimiento académico – científico. La respuesta a la pregunta problémica argumentada y demostrada, conlleva el conocimiento necesario para solucionar el problema central; es parte de la solución.

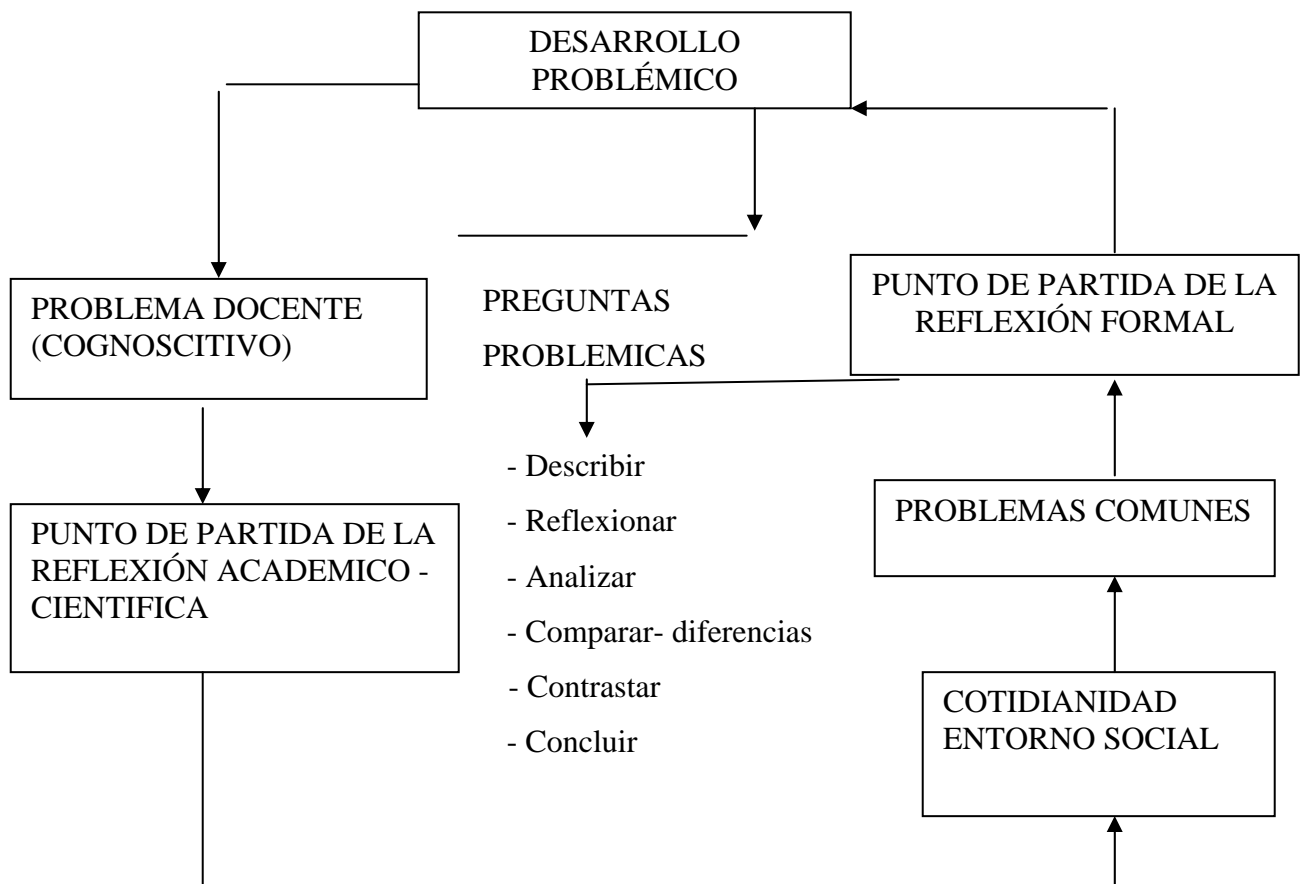


FIGURA N° 1 DESARROLLO PROBLÉMICO

4. TRABAJO DE CAMPO

4.1 MARCO DE REFERENCIA

4.1.1. MARCO CONTEXTUAL

La propuesta aquí presentada está diseñada para darle una aplicabilidad en la Facultad de Derecho de la Universidad Libre de Bogotá, Sede Bosque Popular y Sede Centro.

Es de interés entonces, mencionar la misión y visión de la Universidad Libre para así adecuar correctamente la propuesta.

La Universidad Libre se constituye el día 30 de Octubre de 1.913. Sin embargo tan solo el día 13 de Febrero de 1.923 se hace posible el inicio de las labores educativas, luego de contar con el apoyo del Partido Liberal liderado por el General Benjamín Herrera. Bajo este contexto se entiende el Acuerdo 01 de 1994 de La Sala General que dice “la misión fundamental es la de continuar la labor de amplio instituto de educación superior recomendado por la gran convención Liberal de Ibagué de 1.922”.¹⁵

Particular relevancia ha tenido la facultad de Derecho y Ciencia Política y sus principios de libertad de cátedra, universalidad, pluralismo ideológico, moralidad, igualdad, fraternidad, democracia, excelencia académica y desarrollo sostenible, con proyección social, “entendiendo que aquellos son principios vivos referidos siempre a la actualidad, capaces de darnos elementos para el análisis, para la crítica, para la interpretación del mundo que nos circunda y sobre todo, que nos dan los elementos de juicio necesarios para tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro de un mundo tan complejo que condiciona nuestra vida y exige compromisos de nuestra parte”¹⁶.

¹⁵ En línea. www.unilibre.edu.co

¹⁶ IBID

El acuerdo N° 01 de Julio 17 de 1.997 adopta el texto de la misión y visión de la Universidad.

VISIÓN: “La Universidad Libre es una Corporación de educación privada, que propende por la construcción permanente de un mejor país y de una sociedad democrática, pluralista y tolerante, e impulsa el desarrollo sostenible, iluminada por los principios filosóficos y éticos de su fundador, con liderazgo en los procesos de investigación, ciencia, tecnología y solución pacífica de los conflictos”.

MISIÓN: “La Universidad Libre como conciencia crítica del país y de la época, recreadora de los conocimientos científicos y tecnológicos, proyectándose hacia la formación integral de un egresado acorde con las necesidades fundamentales de la sociedad, hace suyo el compromiso de:¹⁷

- ✓ Formar dirigentes para la sociedad (Los sectores dirigentes de la sociedad).
- ✓ Propender por la identidad de la nacionalidad colombiana, respetando la diversidad cultural, regional y étnica del país.
- ✓ Procurar la preservación del medio y el equilibrio de los recursos naturales.
- ✓ Ser espacio para la formación de personas democráticas, pluralistas, tolerantes y cultores de la diferencia.

4.1.2. MARCO TEÓRICO

El desarrollo de éste proyecto de investigación surgió de las vivencias directas dentro del aula de clase de Derecho, y a la vez el desempeño docente de la Facultad de Ciencias de la misma Universidad.

Nuestra intención es mostrar la carencia de un modelo pedagógico en la Facultad de Derecho y consecencialmente proponer uno, unificando así el quehacer del maestro en el

¹⁷ IBID.

aula siempre con el objetivo de generar nuevo conocimiento y de hacer una lectura de los conocimientos ya existentes.

Para ello, es necesario inicialmente hacer un pequeño recuento de la evolución de los modelos directrices pedagógicas y su relación con la enseñanza del Derecho.

De acuerdo con Lorenzo Luzuriaga, se pueden distinguir en la historia de la educación las siguientes etapas principales¹⁸:

1. La educación primitiva en los pequeños grupos humanos, dispuestos sobre la faz de la tierra, que se puede caracterizar como la educación natural en la que predomina la influencia espontánea sobre la intencional.
2. La educación oriental, de pueblos en que ya existen civilizaciones desarrolladas de carácter autocrático, erudito y religioso. (antes de Cristo).
3. La educación clásica, inicio de la civilización occidental y que posee ante todo un carácter humano y cívico. La educación era para la Aristocracia dominante y la formación de carácter se fundaba en principios religiosos y morales. Su trascendencia se funda en el mundo de las ideas para los Griegos y en Jesucristo para los Cristianos. Comprende la cultura Greco-Romana. (Siglo X A.C. al V D.C.).
4. la educación medieval en la que se desarrolla esencialmente el Cristianismo iniciado en la etapa anterior. (Siglo V al XV).
5. La educación renacentista, con una nueva forma basada en la naturaleza, el arte y la ciencia.
6. La educación realista en la que comienzan los métodos en la educación moderna basados en la filosofía de Galileo, Newton y Descartes.
7. La educación democrática, haciendo de la personalidad humana el libre eje de sus actividades, independiente de su posesión económica y social.

Así mismo, para la enseñanza del Derecho han existido diferentes e innumerables propuestas a través de la historia. Para realizar una reconstrucción histórica de la

¹⁸ Lorenzo Luzuriaga .TEORIA DE LA EDUCACIÓN, Edit. Magisterio 1.998 Bogotá Colombia Citado por URREGO, Juan de Dios. Modulo I Fundamentos del Modelo Pedagógico. Escuela de formación pedagógica para docentes Universidad Libre. Bogotá, marzo de 2004. página 5

pedagogía del Derecho, podemos referirnos a la Mayéutica Socrática, como ejercicio pedagógico que en su contexto histórico y teórico estaba relacionado y articulado a un ejercicio filosófico: Sócrates enseñaba procedía como lo hacía porque su intención era promover el pensamiento en quienes dialogaban con él, formar su actitud filosófica: cabiéndoles primero tomar conciencia de que no sabían aquello que pretendían saber, pero no se habían detenido a analizarlo, o sea haciéndolos dudar¹⁹. Pensar para poder iniciar el diálogo filosófico sin importar si se llegaba a una respuesta inmediata. ¿En qué medida esta dialogicidad de pensamiento puede caracterizar actualmente el aprendizaje del Derecho?

VIGOTSKY, Psicólogo Ruso (1898- 1934), padre de la psicología social plantea que la actividad mental es fruto de aprendizaje social, y todas las áreas del saber están contenidas en ese proceso, esto quiere decir por analogía que el aprendizaje del Derecho se basa en la interacción del estudiante con la sociedad, y su conexión con la realidad. Es por esto que es apremiante que la pedagogía utilizada para tal fin se basa en estrategias para identificar los acontecimientos diarios y abordarlos para darles una solución lo más real y acertada posible.

Se llega a la época actual con la aplicación de los postulados de la escuela activa y el constructivismo, donde el estudiante pasa a convertirse en protagonista del proceso enseñanza aprendizaje y en el que la producción de conocimiento comienza a ser punto esencial para la enseñanza del derecho se dieron los primeros pasos para la adopción de nuevas ideas. Reflejo de esto son las reformas realizadas en 1970 cuando se señala "... El análisis de la misión de las facultades de Derecho, de sus planes y programas e estudio y la metodología, debe tener un acento reiterado en la necesidad de alimentar la docencia con la investigación e impulsar ambas tareas; de combinar la cátedra magistral con el

¹⁹ "(...) conversando con él, -expone Sócrates en la *Apología* defendiendo su actitud filosófica, cuando se refiere que fue a conversar con uno de los que consideraban más sabios en Atenas- me encontré con que todo el mudo lo creía sabio, que el mismo se tenía por tal y que en realidad no lo era (...) razonaba conmigo mismo y me decía : Yo soy más sabio que este hombre. Puede muy bien suceder que ni él ni yo sabiendo nada de lo que es bello y de lo que es bueno , pero hay esta diferencia que él cree saberlo aunque no sepa nada, creo no saber . Me parece, pues, que en esto yo , aunque un poco más, era más sabio, porque no creía saber lo que no sabía". Platón. *Apología de Sócrates*.

seminario, la práctica y el consultorio, de hacer del abogado conocedor amplio de las ciencias sociales, abnegado con su patria y ubicado en su tiempo en función de los anhelos y apremios de los ciudadanos²⁰.

La Ley 30 de 1.992 en su Título primero, Capítulo Seis sentó las bases de la autonomía de las instituciones de educación superior, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Política de 1.991. Dicha Ley desató una serie de reflexiones cuyo norte era el cambio de paradigma para mejorar la calidad de la educación. Así mismo se han probado fórmulas para redefinir el modelo pedagógico en el área del Derecho, pasando por el modelo del discurso de la interpretación jurídica, que surge como reacción a las debilidades de modelos alternativos.

Igualmente se manejó la argumentación jurídica cuya preocupación apuntaba hacia un discurso jurídico pero olvidaba otras habilidades también importantes que se debían adquirir en la formación de la abogacía.

Hoy se vislumbra un buen panorama para la investigación jurídica y socio.juridica, pues no solo se está haciendo posible la creación de espacios para los investigadores y de redes nacionales e internacionales con los avances de la tecnología, sino también se crean espacios institucionales tan importantes como el plan Nacional de Investigaciones IUS avalado por el ICFES y el ICETEX.

La Universidad Libre ha presentado en varias oportunidades escritos sobre el enfoque teórico y metodológico del programa de Derecho. Al entrar en la página Web de la Universidad se encontró un escrito interesante al respecto, publicado por la seccional de Cali y actualizado el 20 de febrero de 2.006, que dice:

“El programa de Derecho de la Universidad Libre de la ciudad de Cali, se ha propuesto los siguientes logros:

²⁰ BLASCO IBAÑEZ, Vicente y otros. Reflexiones sobre el estudio del derecho en el siglo XXI. Universidad del Norte. Barranquilla 1.994. Citado por CEBALLOS MOLANO, Raquel. Estrategias pedagógicas y prácticas docentes para la enseñanza del derecho. Universidad del Valle. Cali 1997. página 5.

- ✓ La formación jurídica y socio jurídica, crítica, ética e integral de sus estudiantes y docentes.
- ✓ La prevención y solución pacífica de conflictos, contribuyendo de esta manera a la construcción de la paz con justicia social.
- ✓ Propugnar por la consolidación de una cultura que promueva el desarrollo sostenible del ecosistema.
- ✓ La excelencia académica, investigativa y la proyección social, comprometiéndose con el mejoramiento de la calidad de vida. “²¹

Todo esto utilizando un modelo pedagógico que privilegie la formación de competencias y capacidades en los estudiantes, acudiendo distintas didácticas aplicables en la elaboración y transmisión del conocimiento jurídico, entre las que encuentran la clase magistral, el estudio de casos, el análisis jurisprudencial, los seminarios, los talleres y las prácticas investigativas. Lo anterior unido a la importancia que ha adquirido la hermenéutica y la argumentación jurídica como componentes básicos en la formación de abogados.

Los estudiantes de Derecho tal como lo establece el Decreto 2566 de 2.003, deben tener como mínimo las siguientes competencias:

Cognitivas, investigativas, Argumentativas, Interpretativas o Hermenéuticas, Comunicativas, Prepositivas, Axiológicas, Profesionales.

La concreción de las competencias que se detallarán, se realizó mediante el estudio e interpretación de diversos decretos del Ministerio de Educación Nacional, además de documentos y normas internas de la institución relacionadas en mayor o menor grado con el tema de competencias.

En el documento “la evaluación externa en el contexto de la acreditación en Colombia”, emitido por la C.N.A recomienda incluir como parte del modelo pedagógico, la investigación formativa, que consiste en la producción de conocimiento significativo en el

²¹ En línea. www.unilibre.edu.co

contexto de un paradigma, conocimiento cuya originalidad y legitimidad puede ser reconocida por el correspondiente comunidad académica.

Por otra parte, aunque la investigación formativa no sea investigación en sentido estricto, difícilmente puede haber investigación propiamente dicha allí donde no existe investigación formativa. De hecho, un grupo de investigación además de ser actor de investigación, es un espacio de formación permanente en la investigación.

La investigación formativa es una exigencia para todo tipo de institución y de programa académico. La investigación en sentido estricto es mandataria para las universidades y para todas las instituciones de educación superior cuya Misión y Proyecto Institucional incluyan la generación de conocimiento como una de sus tareas fundamentales.

A propósito del proceso de acreditación de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre, se puede recalcar que el modelo de acreditación del C.N.A Plantea que la aplicación del conocimiento universal exige la exploración sistemática de la situación específica y de las consecuencias que pueden derivarse de teorías y técnicas. Ahora bien, la aplicación del conocimiento es investigación propiamente dicha cuando la comunidad académica internacional otorga validez universal a los conocimientos producidos en el proceso de aplicación de los modelos y pautas de trabajo. Esta validación exige la formulación de esos conocimientos en el lenguaje reconocido por la correspondiente comunidad y su contratación con los métodos establecidos por esa comunidad.

La Universidad Libre presentó hace pocos días un proyectos llamado PIDI donde se plantean cambios favorables hacia futuro no lejano. Así mismo, hace un recuento de las principales falencias en lo que concierne al campo académico, y entre ellas se encuentra la falta de un modelo pedagógico constante y efectivo, siendo una de las recomendaciones que se hizo en el documento expedido por el Consejo Nacional de Acreditación en su visita a la Universidad.

La educación problemática tiene su origen en Europa Oriental mas precisamente en Tartaria, donde Maj Muto, M.I. (distinguido pedagogo), la ha definido como un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación creadora del conocimiento que hacer parte de la actividad que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje caracterizándose por tener rasgos básicos de la búsqueda científica.

En Colombia, La Universidad INCCA ha sido la pionera en la implementación de la enseñanza problémica, con la asesoría y orientación del sistema educativo Cubano se integró la concepción problémica de la investigación y la enseñanza al contenido científico de los programas de Magíster en Filosofía Dialéctica Científica, se han traído especialistas en el tema. Se creo para el estudio de la enseñanza problémica, se adoptó como metodología en varias unidades académicas de la universidad y se han dictado cursos en centros de Educación Superior, tanto en Bogotá, como en otras ciudades y se tiene un proyecto de investigación sobre el tema para desarrollar a nivel nacional con programas de diferentes regiones del país.

En Colombia el doctor Eduardo Devis Morales publicó en agosto de 2.004 un documento titulado “Un método de facilitación del aprendizaje del derecho” donde afirma que el fin esencia de cualquier universidad construida sobre la base de la búsqueda de la verdad, deber ser incrementar el saber superior. Y que la manera óptima de hacerlo es la investigación.

Asegura que el docente es el primero y principal protagonista de la universidad y el alumno es el primero y principal protagonista, propone un método de aprendizaje basado en la “Mayéutica Socrática” y el “El liderazgo”.

El objetivo del método es que “todos los estudiantes” lleguen a ser profesionales exitosos y éticos, con un criterio jurídico, sólido y recto, los cuales al ejercer su profesión, lo hagan con justicia, concientes de la función social de sí mismo y del derecho, y que tengan la capacidad de mantener su excelencia profesional pese a las presiones adversas del

ambiente social y profesional, y a los cambios que ocurran en el sistema y en la legislación²².

Describe el método de la siguiente manera:

Desde el primer día se le explica a los estudiantes las responsabilidades, el método que se va a utilizar, el programa de la materia y la razón del mismo. En general el docente crea un ambiente propicio para alcanzar la meta:

- ✓ Espíritu de genuina confianza mutua.
- ✓ Desarrollo del autoestima.
- ✓ Desarrollo del orgullo profesional.
- ✓ La intervención en clase se estimula, nunca se castiga.

Durante las clases el docente cumple específicamente con las siguientes actividades y funciones:

- ✓ Llamar a lista para romper la barrera que separa al docente del estudiante.
- ✓ Abre la sesión estableciendo el tema que va a tratar en la siguiente clase y el material de investigación.
- ✓ Pregunta a los estudiantes el tema que se habían comprometido a preparar.
- ✓ Hace preguntas sobre opinión de los estudiantes.
- ✓ Modera y guía discusiones.
- ✓ Alienta a los estudiantes a participar, insistiendo que en el Derecho todo es opinable.
- ✓ Sintetiza las discusiones y los puntos principales.
- ✓ Mediante interrogatorios hacer caer en cuenta a los estudiantes de sus contradicciones.
- ✓ Busca el consenso del grupo.
- ✓ Utiliza constructivamente los desacuerdos.
- ✓ Cierra la sesión con un resumen de lo aprendido.

²² DEVIS MORALES, Eduardo. Un método de facilitación del aprendizaje del derecho. Bogotá Colombia Agosto de 2.004. Página 7.

- ✓ Recuerda el tema a tratar en la próxima clase.

Asegura el autor de este método que el estudiante se convierte en un verdadero *discípulo* y adquieren un criterio jurídico que les permite expresar y defender sus opiniones aplicadas a los casos objeto de las evaluaciones.

APRECIACIÓN SOBRE EL MÉTODO: A nuestro parecer es un método poco completo para lo que realmente puede producir un estudiante de derecho. Se asemeja más a una actividad en grupo que se puede desarrollar como complemento de una clase normal. Hay detalles en el método expuesto que generan contradicción entre lo expuesto por el autor del liderazgo y lo que se debe hacer en clase; por ejemplo el llamar a listo no rompe el hielo, si da características de liderazgo en el docente. Al contrario genera obligación y autoritarismo.

En la UNIVERSIDAD DE COSTA RICA se produce un documento muy interesante sobre la enseñanza del derecho penal, su autor es Henry Issa El Khoury. Obviamente este documento está acorde al régimen político y social de este país. Este trabajo pretende la posibilidad de la enseñanza del derecho penal basada en una visión de corte realista.

Menciona que el criterio para formar abogados ha sido el de crear técnicos y no profesionales reflexivos, capaces de enfrentar situaciones distintas a las estudiadas en las aulas universitarias. El fundamento para educar abogados en el derecho penal ha sido el de crear técnicos de la fiscalía, quizá de la defensa y un hábil manipulador de las normas.

Las materias ausentes “En la mayoría de las facultades de derecho de Latinoamérica y en todas las de Costa Rica la línea curricular parte de la idea de lo general a lo particular: en primer año se imparten cursos generales que suelen llamarse Teoría del Derecho; Introducción al Derecho o algo parecido. Posteriormente conforma avanza la carrera, se especializan más los temas: todos los aspectos del derecho privado: civil y comercial, muy brevemente el derecho de familia y el derecho Laboral; todos los aspectos del derecho Administrativo, el Constitucional y el derecho Penal en su sentido formal. Prácticamente no se encuentra asignatura independiente sobre el tema de los derechos humanos... en

cuanto a la criminología, existe en algunas facultades como asignatura, pero sus contenidos son más positivistas que la criminología contemporánea y son más descriptivos que plantadores de problemas fundamentales”. Plantea igualmente que la enseñanza no es sólo para litigantes.

Nos plantea una propuesta de una enseñanza que inicie con un detalle de los aspectos relacionados con el entorno de la disciplina, con el fin de enfrentar un saber con un texto. Esto le da al estudio entre un marco conceptual y de realidad que permite discutir el o los conceptos y contexto deben quedar muy claramente demarcados dentro de los lineamientos constitucionales vigentes, y sirven de base a la legislación que se explica, pues el sistema legislativo de un territorio es lo que su Constitución Política señala.

El estudio real de la finalidad de la norma o bien jurídica, es un gran ausente dentro de los contenidos de la enseñanza del derecho penal. Cuando se enseña derecho penal debe hacerse un énfasis especial en el tema de la acción como concepto son las consecuencias en la teoría del delito y como han influido y de que manera las distintas ideologías y las diferentes posiciones epistemológicas en la comprensión del concepto de acción.

Como conclusión el autor expresa que el derecho penal debe explicarse siempre relacionándose con situaciones reales, para que el estudiante tenga un desempeño real en la práctica y no se quede con lo que sólo se aprende en el aula; ya que el derecho penal es el estudio de un ejercicio de poder frente a hechos sociales.

4.1.3.MARCO CONCEPTUAL

CLASIFICACIONES DE TÉRMINOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

“Enseñar es aprender dos veces”

Un concepto inicial de DOCENCIA sería ver la educación como ayuda al niño, al joven y al adulto para que se inicie críticamente en el conocimiento mediante un método, el

proceso docente supone siempre una relación interhumana concreta, maestro _ estudiante, cuyo tejido íntimo la constituye la cultura.

La PEDAGOGIA es la disciplina que conceptualiza aplica y experimenta los conocimientos referente a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. La pedagogía es entendida ante todo como la reflexión crítica sobre la educación

La EDUCACIÓN “Es llegar a ser críticamente conciente de la realidad personal de tal forma que se logra actuar eficazmente sobre ella y sobre el mundo; y el lenguaje es el soporte de dicho proceso educativo”²³.

“La Educación es la suma de prácticas que estimulan el aprendizaje. Es un proceso abierto y constante que compromete a todas las personas, los estamentos y las instituciones”²⁴.

La FORMACIÓN “ Es el eje y principio fundador de la pedagogía; se refiere al proceso de humanización que van caracterizando el desarrollo individual aquí y ahora, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza”²⁵.

Un modelo, como representación de una teoría pedagógica surge para responder las necesidades de un contexto, en una política determinada. “MODELO PEDAGÓGICO se definirá como la intermediación que se realiza entre la realidad educativa y diversas propuestas teóricas para interpretar, comprender, representar y explicar relaciones pedagógicas planteadas entre los diversos sujetos y factores del fenómeno educativo”²⁶.

LA EDUCACIÓN PROBLEMÁTICA es un quehacer pedagógico que esta constituido por tres procesos: El proceso de enseñanza, el de investigación y el metodológico. Se trata de desarrollar en el proceso de enseñanza, la actividad de reconstrucción del saber

²³ FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Editorial siglo XXI. Madrid.

²⁴ GOMEZ BUENDIA, Hernando. EDUCACIÓN LA AGENDA PARA EL DESARROLLO HUMANO.

²⁵ FLOREZ OCHOA, Rafael. TOBON RESTREPO, Alonso. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Mc Graw Hill, 2001.

²⁶ URREGO GALLEGU, Juan de Dios. Escuela de Formación para docentes Universidad Libre. Modulo de Fundamentos del modelo pedagógico. Bogotá Marzo de 2.004.

(Reinvención, reconocer), lo cual implica concebir un maestro – educador como conector, mediador creativo e integrador entre el científico esteta y el estudiante.

Los diversos métodos problémicos que se pueden utilizar son:

- ✓ La exposición problémica.
- ✓ La búsqueda parcial.
- ✓ La conversación heurística.
- ✓ El método investigativo.

La problematización permite enfrentar una serie de dificultades a las que se ve sometido el pensamiento entre otras construir problemas para formular problemas, construir conceptos escrituras las experiencias, desplazarse hacia nuevas posiciones, criticar las normas y transformarlas.

4.1.4. MARCO LEGAL

Producto de contradicciones internas basadas en la sociedad y el desfase existente frente a los acontecimientos internacionales, aparece en el país en 1.991 la nueva Constitución Política. Dentro de los aspectos a destacar es la importancia que le da a los derechos fundamentales y las garantías que ofrece para protegerlas.

Entre ellos encontramos el Art. 27 que garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

El Artículo 67 dice “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con el se busca el acceso al conocimiento , la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al Colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica el trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del medio ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y noveno de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones el Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos.

Corresponde al Estado regular la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio... “

El Artículo 68 de la C.P.N. “Los particulares podrán fundar establecimientos educativo. La Ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación.

La enseñanza estará a cargo de las personas de reconocida idoneidad ética y pedagogía.

La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente...”

El Artículo 69 de la C.P.N. “Se garantiza la autonomía universitaria, las universidades podrán darse sus directrices y regirse por los estatutos de acuerdo con la Ley.

La Ley establecerá un régimen especial para las Universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica de las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior.

Si leemos lo anterior concluimos que la misión y visión de la Universidad Libre está articulada a estos preceptos constitucionales. Además, propone unas estrategias académicas dentro de las cuales se destaca “principal el tránsito de la educación activa,

participante y auto gestora de conocimiento en una relación de pares”. Dentro de las estrategias para la docencia propone “implementar una política de selección inducción, sensibilización y capacitación para investigadores, docentes y monitores universitarios” y en las estrategias de investigación “Generar una cultura de la investigación en toda la comunidad Unilibrista. Adoptar la investigación como eje fundamental del quehacer educativo en las diferentes áreas del conocimiento”²⁷.

La Ley 115 de 1.994 (y su decreto reglamentario 1860) por la cual se expide la Ley General de Educación define en su artículo 1° la Educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

La ley 30 de 1.992 que se encarga de regular la educación superior en Colombia, menciona aspectos sobre autonomía en la educación y la organización para generar educación de calidad.

4.2 COMO SE ENSEÑA EL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD LIBRE

ENCUESTAS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS ACERCA DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS MÁS COMUNES EN A EDUCACIÓN SUPERIOR

ENCUESTA NÚMERO 1.

“Una universidad que produce profesionales exitosos, una pedagogía distinta que se acerca más la verdadera construcción del conocimiento y una práctica nueva con proyección social, no significan nada sin un maestro nuevo, distinto y alternativo... y eso es lo que se sueña”.

²⁷ UNIVERSIDAD LIBRE . Sala General. Acuerdo N° 01 de Julio 17 de 1.997. “Por medio del cual se adoptó el texto de la misión y visión de la Universidad”.

DIRIGIDA A: DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD LIBRE

PROPOSITO: Conocimiento acerca de los modelos pedagógicos y educación problemática en la Universidad Libre. Facultad de Derecho.

1. Sabe usted que es un modelo pedagógico?.
2. Conoce cuál es el modelo pedagógico utilizado en la facultad de derecho de la Universidad Libre?.
3. Sabe en que consiste la educación problemática?
- 4.Cuál es su opinión acerca de cómo debería ser la enseñanza del derecho?
5. Tiene usted formación pedagógica?.

ENCUESTA NÚMERO 2

Encuesta aplicada a los Docentes de Derecho de la Universidad Libre.

“Pistas epistemológicas de los modelos pedagógicos más comunes en la educación superior”²⁸.

Analice cada una de las afirmaciones que aparecen en el cuadro y marque con una X en la columna que mas corresponda a su apreciación. SI o No

²⁸ Encuesta Diseñada por Juan de Dios Urrego Gallego.

AFIRMACIONES	SI	NO	NS/NR
1. El dominio de los conocimientos de una disciplina es la garantía básica y suficiente para una buena enseñanza del Derecho.			
2. El profesor de derecho debe ser suficiente y eficaz en la enseñanza, las cuestiones referidas a los fines de formación y el currículo, corresponden a otras instancias de la institución.			
3. El profesor como experto en la materia, es el indicado para seleccionar y dosificar los contenidos de la enseñanza y esta acción no admite refutaciones.			
4. La mejor forma de introducir cambios en la enseñanza universitaria en el área del derecho es fomentar en el profesor la reflexión sobre su propia práctica docente.			
5. Los estudiantes desarrollan conocimiento, destrezas y actitudes mediante la observación e interacción con los expertos. Se aprende mediante la imitación y la observación.			
6. –Saber enseñar es una competencia independiente del contenido que se enseña y común para todos los profesores y para todas las disciplinas.			
7. El aprendizaje es principalmente una actividad interna, y tiene que ver con cambios en los procesos y estructuras mentales de los sujetos.			
8. El profesor de derecho no necesita ubicarse en los debates teóricos sobre la pedagogía didáctica, basta con saber manejar ciertas técnicas de la enseñanza.			
9. El éxito en el aprendizaje del estudiante de derecho			

depende exclusivamente de su responsabilidad, su capacidad de aprender y en el tiempo que le dedique al estudio.			
10. El profesor de la educación superior debe hacer sus propias construcciones didácticas para la enseñanza; para lo cual debe tener en cuenta, la lógica y los contenidos disciplinares, as condiciones de aprendizaje de los estudiantes , las demandas del currículo y las metas de formación.			
11. La garantía de ser un buen profesor de derecho se valora por los títulos adquiridos, su participación en la investigación, su experiencia profesional y docente, y el existo que tuvo en sus estudios previos.			
12. Para mejorar la docencia en el área de derecho es necesario que el profesor del área conozca por lo menos, cómo aprenden y se forman los estudiantes, cuál es el potencial formativo de los saberes y cuáles son las mejores estrategias de aprendizaje de cada tema.			
13.El conocimiento pedagógico necesario para realizar una buena docencia en la universidad deriva de los dones pedagógicos naturales del profesor y/o de la experiencia que va acumulando como docentes.			
14. En la calidad de la enseñanza del derecho y el éxito del aprendizaje influye: la personalidad del profesor, sus actitudes, efectividad y las relacione que establezca con sus estudiantes.			
15.El aprendizaje se evidencia Principalmente por el cambio de la conducta y se suele original por estímulos y recompensas externas al sujeto.			

16. La enseñanza en la universidad debe ser especializada y tener un gran énfasis práctico y aplicativo en el campo profesional específico.			
17. El aprendizaje es un proceso de crecimiento personal, afectivo y humano que permite a las personas llegue a ser autónomas.			

En la fase de trabajo de campo y recolección de información por medio de encuestas se menciona como problema el hecho de que los docentes en derecho son muy buenos juristas, pero no así en pedagogía. Excepto algunas excepciones, mencionadas por los docentes mismos, se reconoce que la enseñanza del derecho está a cargo de personas muy expertas en el tema judicial pero que “no saben enseñar”. Esta opinión expresada en una forma especialmente crítica por los estudiantes.

Sin embargo, vale la pena resaltar aspectos positivos que a este nivel resaltan varios docentes de la facultad de derecho de la Universidad libre, existe la “Escuela de Formación Docente” implementado cambios importantes en los sistemas pedagógicos, aboliendo la cátedra magistral e implementando el trabajo problémico

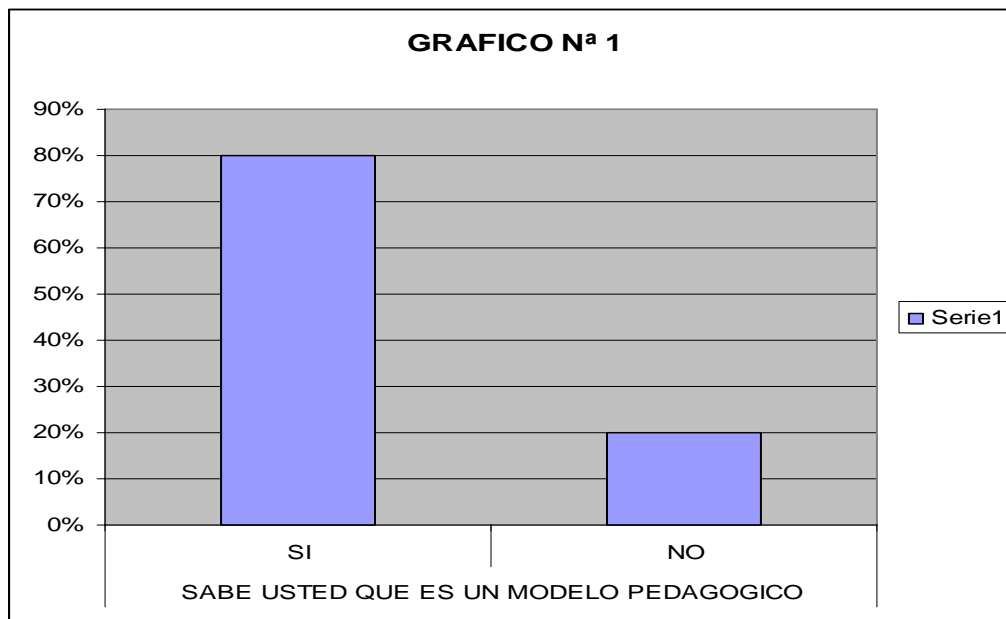
Para este trabajo se tomo como muestra un total de 50 docentes de la facultad de derecho de la universidad libre, que voluntariamente nos contestaron la encuesta cuyo propósito era indagar sobre su conocimiento de los modelos pedagógicos y la educación problémica. Los resultados arrojan lo siguiente:

EN LA ENCUESTA NÚMERO 1

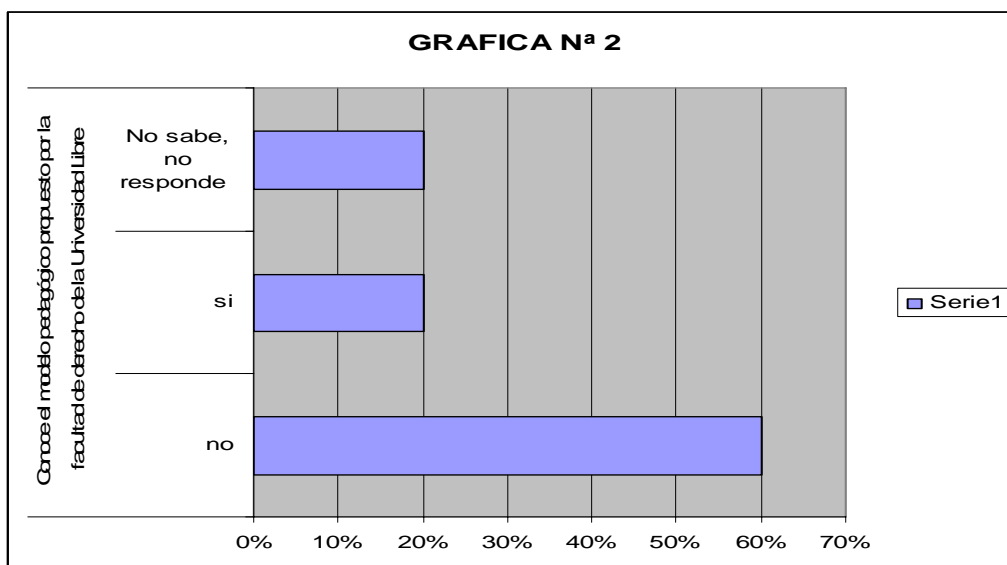
MUESTRA: 50 Docentes Facultad de derecho de la Universidad Libre.

OBJETIVO: Indagar sobre el modelo pedagógico utilizado en la facultad de derecho de la universidad libre y el conocimiento que tienen de él los docentes.

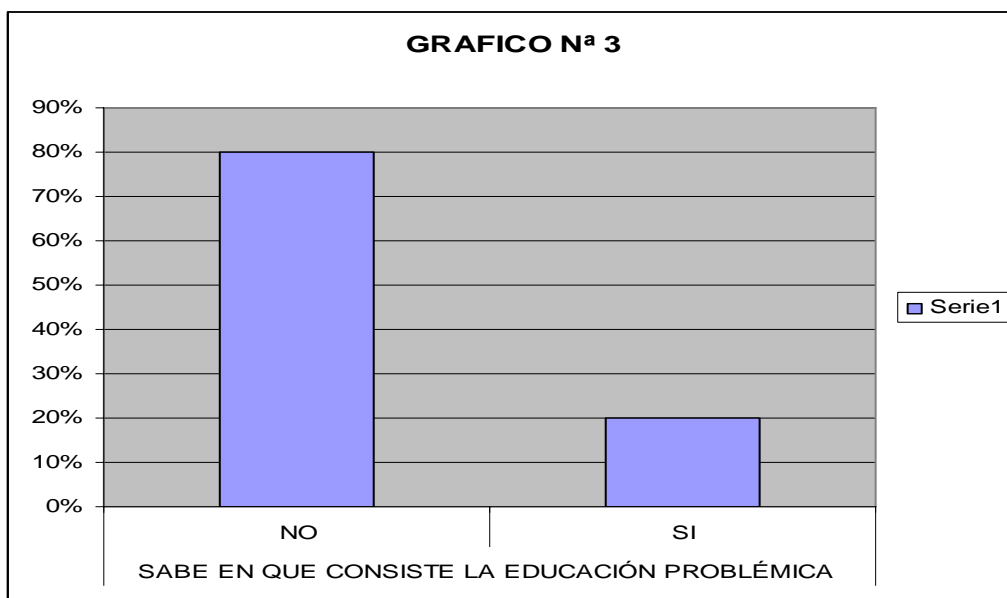
PRIMERA PREGUNTA: ¿Sabe usted qué es un modelo pedagógico?



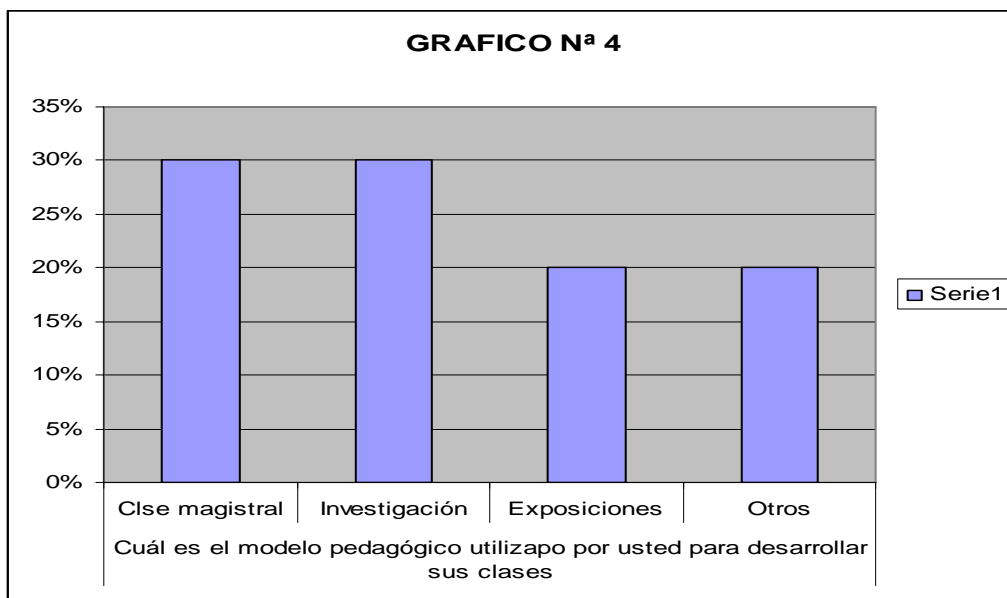
SEGUNDA PREGUNTA: ¿Conoce cuál es el modelo pedagógico propuesto por la facultad de derecho de la Universidad libre?



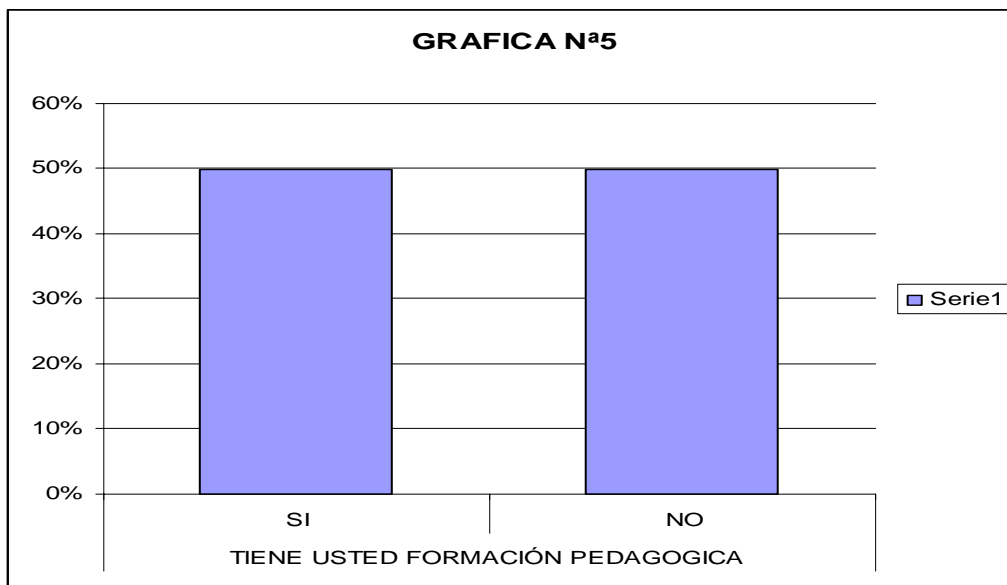
TERCERA PREGUNTA: ¿Sabe en que consiste la educación problémica?



CUARTA PREGUNTA. ¿Cuál es el modelo pedagógico utilizado por usted para desarrollar las clases.



QUINTA PREGUNTA. ¿Tiene usted formación pedagógica?



4.3 ANÁLISIS DE LA REALIDAD PEDAGÓGICA EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD LIBRE

Si bien un 80% de los encuestados reconocen la cátedra magistral y las exposiciones y trabajos de investigación como modelo pedagógico, es claro que no se tiene certeza del concepto, debido a que los anteriores son estrategias y métodos para desarrollar y dinamizar la clase, pero en ningún momento se deben catalogar como modelos pedagógicos, así mismo la mayoría de docentes encuestados no saben o no responden a la pregunta sobre el modelo pedagógico recomendado en la Universidad Libre, esto se debe a la falta de información y de inducción a los docentes y de una política educativa que proponga un verdadero modelo pedagógico, ya que no se observó acuerdo al respecto.

Hay que enfatizar que la Cátedra Magistral es el método menos adecuado para docentes y estudiantes, pero su uso en la Universidad Libre es relativamente alto alrededor de un 30% de los entrevistados asegura que es el método idóneo .

Por otro lado las practicas –que se consideran un método pedagógico muy apropiado- como el aprendizaje basado en problemas y el trabajo de investigación son las menos utilizadas en términos de frecuencia. Es así como solo el 20% de los docentes conocen y aplican la Educación Problémica en las aulas.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la fase exploratoria no se está aplicando en las facultades de Derecho un verdadero modelo pedagógico acorde con las necesidades actuales de la educación en el país. Los resultados de esta fase muestran fallas en los siguientes puntos:

1. Los docentes en su mayoría no conocen o no tiene claridad sobre el modelo pedagógico propuesto en la Facultad de Derecho de la Universidad Libre.
2. El 50% de los docentes no tienen ninguna clase de formación pedagógica necesaria en el proceso Enseñanza – aprendizaje, pese a que la Universidad cuenta con una Escuela de formación docente y con especializaciones y maestrías en docencia educativa.
3. Se tiende a confundir el modelo pedagógico con las estrategias de clase.

En la encuesta número 2 se evidencia que para los docentes en su gran cantidad los conocimientos de una disciplina son suficientes para la enseñanza del Derecho (60%). Y no necesita ubicarse en los debates teóricos sobre la pedagogía y didáctica (50%).

Así mismo consideran que el éxito del aprendizaje depende de la responsabilidad y el tiempo de estudio que dedique el estudiante (70%).

De lo anterior se colige que el docente de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre releva al segundo plano los asuntos pedagógicos y metodológicos que se deben tener en cuenta en el desarrollo de su quehacer educativo.

Igualmente al hacer entrevistas con estudiantes de la facultad de Derecho se presenta como mínimo común que estos dicen que los docentes de Derecho son muy buenos juristas pero no pedagogos. Esta opinión es expresada en forma reiterativa “nuestros profesores son Doctores pero no son maestros”.

5. PROPUESTA

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y PRÁCTICAS DE DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD LIBRE

“Para comenzar a cambiar hay que comenzar a soñar: nuestro sueño consiste en poder construir una facultad de Derecho, sin textos definidos, sin tareas, sin evaluaciones, con una concepción disciplinaria que supere las normas impuestas compulsivamente, con unas relaciones de autoridad y poder sugeridos en las relaciones con el saber y con la finalidad primordial: EL CONOCIMIENTO”

5.1 JUSTIFICACIÓN.

“Lo juristas viven hoy un ghetto cultural, jugando con las palabras antes que darse cuenta de que el derecho, para ser correctamente aplicado debe tener presente la realidad social y la científica cultural”.

La enseñanza tradicional frecuentemente limita la actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes y poco promueve las condiciones para desarrollar sus aptitudes naturales y la formación de capacidades creadoras; ya que su objetivo principal es la transmisión y acumulación de conocimientos, es decir, un aprender para los exámenes y no para la vida y se caracteriza, además por ser informativa y no formativa, memorista y pasivo – reproductiva, donde el estudiante se limita a memorizar y a repetir lo que se le dice o lee; autoritaria o autocrática, porque el maestro impone su criterio sin la participación del estudiante.

Del desarrollo de las capacidades creadoras y de la independencia cognoscitiva de las nuevas generaciones de colombianos debe preocuparse la educación; ella debe enseñar para pensar y crear, es decir, debe ser una educación para la vida, que propenda por el

desarrollo integral de la personalidad, de las potencialidades del ser humano y la plenitud humana. La enseñanza que tiende al desarrollo armónico y multilateral del sujeto es la enseñanza problémica.

Se piensa que el modelo pedagógico de la educación problemática en la Facultad de Derecho debe cumplir primordialmente tres funciones: proporcionarle al estudiante conocimientos esenciales y enfoques metodológicos adecuados, que le permitan tener acceso al conocimiento científico; crear los espacios para que reflexionen críticamente en la vida, la comprendan y se decida a articularse creativa y dinámicamente a su desarrollo y, crearle las condiciones intelectuales para que se produzca un destacado desempeño profesional.

Más importante que proporcionarle al educando los resultados de la investigación científica como conocimiento científico, es proporcionarle el sentido de la científicidad, éste no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que presupone la explicación del mismo mediante procedimientos didácticos, que le permitan al estudiante comprender, en la medida de sus posibilidades, la esencia de ese conocimiento y que lo eduquen en el rigor de la búsqueda y en la solidez de sus afirmaciones.

Hablando específicamente de derecho como parte de las ciencias sociales, específicamente en lo relacionado al estudio de normas, valores y relaciones sociales, lo que se expresa en la cotidianidad a través de hechos y acontecimientos que reflejan conflictos y confrontaciones sociales, también es posible verlo a través de la educación problemática, teniendo en cuenta las categorías de tiempo, espacio, actores y hechos o acontecimientos. El método problémico aplicado a esta área del conocimiento tiene el valor de inducir al estudiante a ir adquiriendo un comportamiento científico frente a lo que se presenta como realidad social, a aproximarse a sus conocimientos, conceptos y categorías que son propias, mediante la utilización de métodos de investigación científica en el trabajo universitario diario, en donde los estudiantes de derecho aprenden a abordar y sugerir problemas de estudio, a intuir y formular hipótesis de trabajo y a someterlas a prueba a través de la

argumentación con los conocimientos que han y van adquiriendo en su área específica del saber.

Se espera que el estudiante de Derecho de la Universidad Libre, a partir de este modelo pedagógico sea capaz de:

- ✓ Partir de la experiencia cotidiana.
- ✓ Descomponer la situación problemática en categorías de análisis.
- ✓ Profundizar en la reflexión de la situación problemática a través de análisis académico investigativo del problema central.

Tal filosofía se expresará en un modelo pedagógico donde el estudiante no será un receptor acumulador pasivo de la información, sino que asumirá, un papel activo en el proceso educativo, a través de las aplicaciones de conocimiento y actitudes los valores subyacen en estas, así como la capacidad de discernimiento y solución efectiva a las diversas y complejas situaciones que se viven. Se trata de formar primero para la vida y después para el mercado y la ciencia.

Dentro de esa filosofía, el docente se constituye en el agente conductor de los procesos de cambio, por ello, el docente requiere también ser formado dentro de la filosofía para que sea competente en el ejercicio profesional y evitar que en lugar de formar termine deformando o castrando dichas aptitudes. La competencia del docente, en este sentido trasciende el dominio del saber específico de su disciplina, para acabar en el dominio de la didáctica apropiada en función de la filosófica del modelo y una actitud personal coherente con dicha filosofía.

Se pueden señalar como resultados esperados de este modelo pedagógico los siguientes ítems de manera genérica:

- ✓ Inducir formas de pensamiento que permitan entender los fenómenos desde su complejidad, evitando las disyunciones (que aíslan) los holismos que solo ven el todo y los reduccionismos que solo ven las partes, dando entrada a la nueva visión hologramática.

- ✓ Garantizar la pertinencia del conocimiento que se elabora en el proceso educativo. Dicha pertinencia tiene que ver el contexto y la situación global en las cuales se desenvuelven los fenómenos.
- ✓ Estimular la cooperación y solidaridad como valores básicos, que se expresen posteriormente, en aptitud para el trabajo en equipo la interdisciplinariedad, la participación en procesos democráticos y la sensibilidad social frente a los problemas socio económico y ambiental que vivimos.
- ✓ Ser flexible y comprensivo frente a las diferencias de ritmos de aprendizaje de los estudiantes.
- ✓ Asumir la autocrítica y la auto evaluación como actitud constante, seria y responsable para aceptar errores y asumir compromisos.

De manera específica, es decir, en el área del derecho se esperan los siguientes resultados:

- ✓ Construcción de una comunidad académica en torno al ámbito pedagógico del saber jurídico: Constituyendo una disciplina que se consolide en torno a sus métodos, teorías y conceptos.
- ✓ Desarrollo de un sistema de costumbres intelectuales: con el que pretende construir una relación estudiante profesor en el saber jurídico y socio jurídico, más que un tecnólogo que repita datos (normas, códigos) que no solamente maneje el derecho nacional en forma unidisciplinaria, sino que tenga una perspectiva interdisciplinaria abierta a otras concepciones.
- ✓ Incentivar la investigación socio-jurídica: la investigación será una práctica articulada al proceso de enseñanza durante la carrera y así el conocimiento estará en permanente proceso de renovación. La hipótesis de la monografía de grado se irá trabajando a lo largo de la carrera y podrá inscribirse en el centro de investigaciones, incluso desde los primeros semestres, para posibilitar trabajos de investigación pensados y elaborados durante un tiempo prudencial con el acompañamiento de profesores tutores.

5.2.OBJETIVOS

5.2.1.Objetivo general

Implementar en la facultad de derecho de la Universidad Libre la “Enseñanza Problemática” como estrategia de enseñanza, y modelo de la construcción, donde el docente tenga un importante papel que jugar en su doble dimensión académica de ser a la vez docente investigador.

5.2.2. Objetivos específicos

1. Involucrar a los docentes de la facultad de derecho de la universidad libre en la practica de un modelo pedagógico innovador como es la educación problemática.
2. Promover la independencia cognitiva de los estudiantes de la facultad de derecho de la Universidad Libre, para buscar, indagar, ampliar la red de conocimientos por su cuenta y en forma autónoma.
3. Desarrollar el carácter científico de los conocimientos de suerte que le permita al estudiante crear nuevos saberes, vinculados con la actividad práctica.

5.3 A QUIEN VA DIRIGIDA LA PROPUESTA

La propuesta está dirigida a docentes de las diferentes áreas del derecho que laboran en la Universidad Libre seccional Bogotá, quienes tengan la intencionalidad de fortalecer su formación en pedagogía y mejorar su desempeño en el aula universitaria.

5.4. ENSEÑANZA PROBLEMICA:

“Sistema de enseñanza activo que se basa en las regularidades psicológicas de la actividad pensante independiente del hombre. Su fundamento es la creación y dirección de su actividad a resolver”.

Se basa en un conjunto de acciones tales como la organización de situaciones problémicas, planteamiento de problemas, ayuda a los estudiantes para resolver dichos problemas, verificación de la solución y dirección del proceso de sistematización y fijación de los conocimientos adquiridos.

LA PREGUNTA: se parte de la base que el conocimiento es una elaboración humana expuesta a contradicciones, y la construcción de nuevos conocimientos comienza con la observación de acontecimientos o de objetos a través de los conocimientos que ya poseemos. Visto así, la pregunta como concepto tiende a descubrir las regularidades en los acontecimientos o en los objetos que se designan mediante algún término.

CONSTRUIR UN PROBLEMA “es formular una pregunta, determinar los elementos singulares que lo constituyen. Construir un problema es producir sentido, determinarlo es un acto de análisis”²⁹. El quehacer pedagógico en la concepción problémica esta constituido por tres procesos: el proceso de enseñanza, el de la investigación y el metodológico. Se trata de desarrollar en el proceso de enseñanza la reconstrucción del saber, lo cual implica concebir un docente como conector, mediador creativo e integrador entre el científico y le estudiante.

Al abordar la enseñanza problémica desde una perspectiva conceptual es necesario tomar en consideración algunas de las nociones y conceptos que pedagogos e investigadores educativos han elaborado al respecto en el afán de definir su particular forma de concebir las prácticas del enseñar y aprender.

²⁹ Lic. USECHE GONZÁLEZ Gigson. “Metodología de la problematización” revista Interacción. Universidad Libre. Septiembre de 2003. N° 3. año 3.

La Doctora MARTHA MARTINEZ LLANTADA, nos pone en contacto con un conjunto de definiciones de destacados pedagogos de Europa Oriental, que nos permite aproximarnos teóricamente a la enseñanza problémica a través de los elementos constitutivos centrales.

MARINKO I.L. Define la enseñanza problémica como una forma peculiar (de enseñanza) que imita el proceso investigativo, plantea problemas y los resuelve conjuntamente con los estudiantes.

MAJMUTO, M.I. La define como “ un sistema didáctico basado en las regularidades de la asimilación que integra métodos de enseñanza y de aprendizaje, los cuales se caracterizan por tener los rasgos básicos de la búsqueda científica.

KUDRIATSEV T.V., la concibe como “un proceso de enseñanza que modela el pensamiento y tiene un carácter de búsqueda investigativa”.

La doctora MARTINEZ LLANTADA señala que “la función fundamental de la enseñanza problémica consiste en el desarrollo de la independencia creadora de los estudiantes”, que ésta permite asimilar los sistemas de conocimientos y los métodos de actividad intelectual y práctica; educa hábitos de asimilación de conocimientos y análisis científicos, prepara a los estudiantes para la aplicación precisa de los métodos de investigación y motiva el interés cognoscitivo.

M..N. SKATKIN la define como un proceso que el maestro no solo transmite las conclusiones finales de la ciencia, sino que demuestra la embriología de esta verdad científica: “una vez planteado el problema muestra las contradicciones internas que surgen durante su solución, piensa en voz alta, hace suposiciones, las analiza, impugna las posibles objeciones, muestra la veracidad con auxilio del experimento, demostrándolo o hablando del realizado por los científicos; en otras palabras, el maestro muestra ante los alumnos la propia vía del pensamiento científico, hace que estos sigan la evolución dialéctica del pensamiento hacia la verdad, los hace coparticipes, de la búsqueda científica.

Como la misma doctora MARTINEZ LLANTADA lo afirma, independientemente de los criterios , todas las definiciones están de acuerdo en que mediante la enseñanza problémica, se aproxima el proceso docente al de investigación, los estudiantes asimilan el conocimiento siguiendo la misma vía que el hombre de ciencia; lo cual garantiza no sólo que los conocimientos sean más sólidos, sino que los estudiantes puedan, después, lograr nuevos conceptos de forma independiente y creadora.

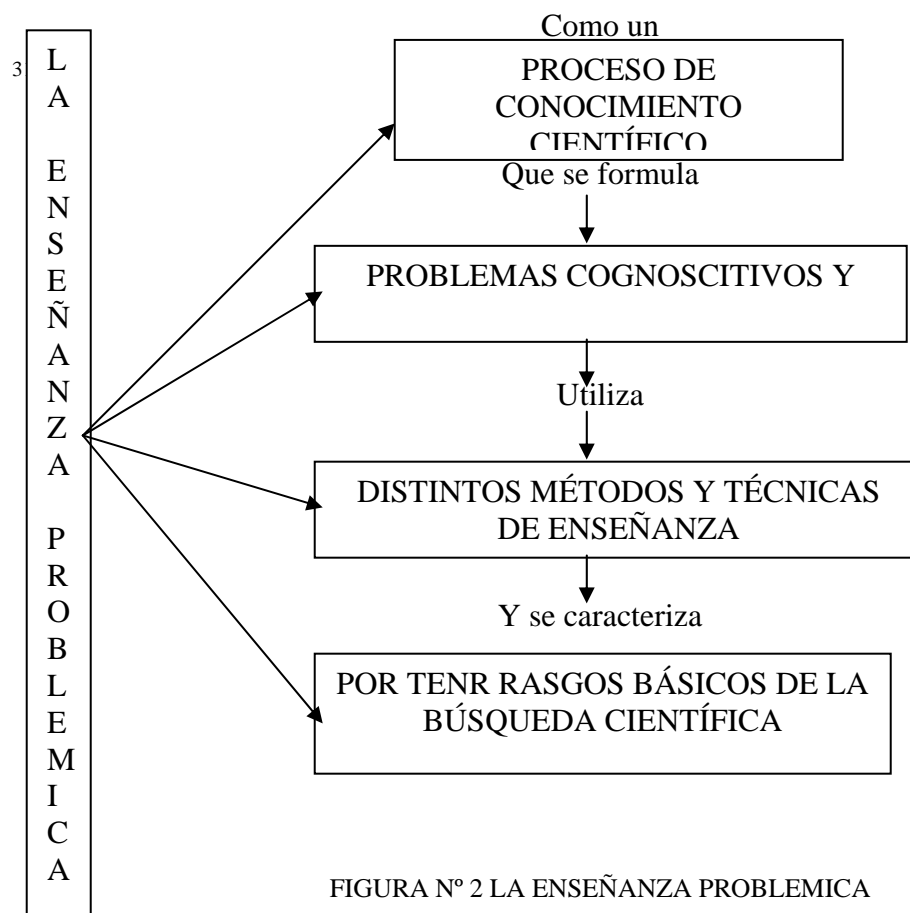
En el mismo sentido SKATKIN señala que “hay que introducir más audazmente de todas las asignaturas, la solución de problemas cognoscitivos y prácticos, para desarrollar en los escolares no sólo el pensamiento reproductor, sino también el creador e independiente”. Lo que complementa aclarando que la “inclusión de los problemas en el proceso docente de ninguna manera excluye que el maestro exponga sistemáticamente los conocimientos, se trata –dice- de que deben cambiarse armónicamente las distintas formas de enseñanza, tanto exponiendo el maestro los conocimientos como buscándolos los alumnos independientemente.

En el mismo sentido SKATKIN señala que “hay que introducir más audazmente en la enseñanza de todas las asignaturas, la solución de problemas cognoscitivos y prácticos, para desarrollar en los escolares no sólo el pensamiento reproductor , sino también el creador e independiente “. Lo que complementa aclarando que la “inclusión de los problemas en el proceso docente de ninguna manera excluye que el maestro exponga sistemáticamente los conocimientos , se trata –dice- de que deben cambiarse armónicamente las distintas formas de enseñanza, tanto exponiendo el maestro los conocimientos como buscándolos los alumnos independientemente.

Hasta acá podemos definir la enseñanza problémica como un proceso de conocimientos que se formula cognoscitivos y prácticos, utiliza distintos métodos y técnicas de enseñanza y se caracteriza por tener rasgos básicos de la búsqueda científica. El propósito central de la enseñanza problémica no consiste, únicamente, en facilitar los caminos para acceder al conocimiento, sino, fundamentalmente en potencializar la capacidad del estudiante para

construir con imaginación y creatividad su propio conocimiento desarrollando en él un espíritu científico y la disciplina del trabajo académico.

La doctora MARTHA MARTINEZ LLANTADA señala que la enseñanza problémica, básicamente se desarrolla a través de cuatro categorías que son inherente: la situación problémica, el problema metodológico (docente), las tareas y preguntas problémica y el nivel problémico de la enseñanza³⁰.



³⁰ SCHUNK, Dale H. "Teorías del aprendizaje". México. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. 1997.

³¹ MEDINA GALLEGO, Carlos "la Enseñanza Problemática" Rodríguez Quito editores. 2ª edición. 1.999.

5.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA

El gran interés que impera en los niveles educativos por el enriquecimiento de la práctica docente mediante nuevas formas de enseñar y aprender hace necesario un acercamiento al modelo de aprendizaje a través de la enseñanza problémica. Este fin se ha universalizado; en Cuba se aplica en varias instituciones educativas con óptimos resultados basada en la experiencia: Enseñanza problémica

El presente capítulo se centra en el análisis de la enseñanza problémica desde los ámbitos de fundamentación, aplicación y capacitación docente, para entrar en contacto con todos los elementos que intervienen en la enseñanza problémica y sus múltiples relaciones

- a) Maestro
- b) Estudiantes
- c). familia y comunidad.
- d) Diseño instruccional (programa, materiales didácticos, actividades de aprendizaje, contenidos, sistema de evaluación, trabajo de grupos cooperativos)

En el ámbito de la fundamentación del modelo de la enseñanza problémica, se va mostrando al alumno el camino para la obtención de los conceptos. Las contradicciones que surgen en este proceso y las vías para su solución, contribuyen a que este objeto de influencias pedagógicas se convierta en sujeto activo del proceso.

Para todo ello, es necesario que el profesor sea un creador, un guía que estimule a los estudiantes a aprender, a descubrir y sentirse satisfecho por el saber acumulado, lo cual puede lograrse si aplica correctamente la enseñanza problémica, pues precisamente sus funciones son:

- Garantizar que, paralelamente a la adquisición de conocimientos, se desarrolle un sistema de capacidades y hábitos necesarios para la actividad intelectual.
- Contribuir a la formación del pensamiento dialéctico/materialista de los estudiantes, como fundamento de la concepción científica del mundo.

- Propiciar la asimilación de conocimientos al nivel de su aplicación creadora y que no se limite al nivel reproductivo.
- Enseñar al alumno a aprender, haciendo uso de los métodos del conocimiento y del pensamiento científico.
- Contribuir a capacitar al educando para el trabajo independiente al adiestrarlo en la revelación y solución de las contradicciones que se presentan en el proceso cognoscitivo.
- Promover la formación de motivos para el aprendizaje y de las necesidades cognoscitivas.
- Contribuir a la formación de convicciones, cualidades, hábitos y normas de conducta.

Como se observa, esta vía de enseñanza contribuye al cumplimiento del sistema de principios didácticos, al carácter científico y partidista, a la vinculación de la escuela con la vida, refuerza el dirigente del profesor, la actividad independiente del estudiante y el carácter consciente y activo del proceso de enseñanza. La enseñanza, como fenómeno de la realidad objetiva, es un proceso que se desarrolla dialécticamente, subordinándose a las leyes de la dialéctica, es un proceso en el cual existen aspectos que se contraponen, la enseñanza y el aprendizaje, la forma y el contenido, la esencia y el fenómeno, lo particular y lo general, lo viejo y lo nuevo. Además, las contradicciones que existen entre los nuevos conocimientos y las habilidades que adquiere el educando y las que ya posee, entre el nivel del contenido de los programas y las posibilidades reales de los estudiantes para su asimilación, entre los conocimientos teóricos y la capacidad para aplicarlos en la práctica, entre las explicaciones del profesor y su comprensión por los alumnos.

La contradicción que constituye la fuerza motriz del proceso docente es la que se manifiesta entre las tareas prácticas y docentes que se plantea al estudiante durante el proceso de enseñanza y el nivel real de los conocimientos, capacidades y habilidades y los restantes componentes de su personalidad. Esta contradicción se convierte realmente en la fuerza motriz del aprendizaje cuando el docente comprende las dificultades y necesidades de

superarlas y son descubiertas e interiorizadas por el propio alumno, lo que lo impulsa a la búsqueda de su solución.

El modelo enseñanza problémica utiliza situaciones problemáticas para conducir el aprendizaje y puede concretizarse en un proyecto de investigación, en un método de estudio de casos, en un proyecto de diseño, etc.

Las bases fundamentales de tal modelo pueden representarse en los siguientes conceptos:

- Grupos pequeños
- Autodirección
- Interdependencia
- Autoevaluación

En el proceso de resolución de problemas, propio de la educación problémica, se contemplan una serie de etapas y tareas que el estudiante debe realizar:

ETAPAS	TAREAS
1. Abordar la situación problemática	1. Leyendo la información planteada 2. Clarificando el conocimiento previo pertinente a la situación 3. Motivándose a continuar en la resolución del problema
2. Definir el problema	4. Comprendiendo el problema como se le ha planteado 5. Analizando y clasificando la información en partes (objetivo o problema a resolver, contexto o situación, condiciones y criterios de solución)
3. Explorar el problema	6. Tratando de descubrir el problema real y las ideas principales 7. Revalorando su comprensión de la situación 8. Elaborando hipótesis sobre la misma
4. Planear la solución	9. Delimitando los subproblemas a resolver 10. Estableciendo los pasos necesarios para hacerlo
5. Llevar a cabo el plan	11. De forma metódica y sistemática 12. Aplicando el conocimiento previo y nuevo en la solución del problema
6. Evaluar el proceso	13. Retrolimentándose a sí mismo 14. Valorando la solución, el proceso mismo y lo que se aprendió sobre resolver problemas.

32

TABLA N° 1 ETAPAS Y TAREAS EN LA EDUCACION PROBLÉMICA

Las habilidades que se busca desarrollar mediante la enseñanza problémica pueden agruparse en seis rubros generales:

- Habilidades para la resolución de problemas (definidos y no definidos)
- Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo
- Habilidades metacognitivas, de autoconfianza y de Autodirección
- Habilidades de autoevaluación
- Habilidades para el manejo del cambio
- Habilidades de aprendizaje continuo (a lo largo de la vida)

Para el efectivo funcionamiento de la educación problémica, se requieren ciertas características por parte de los participantes del proceso docente.

³²Tabla tomada de artículo escrito por RIVERÓN PORTELA, Otoniel, Juan A. MARTIN, Juan A. GÓMEZ ARGÜELLES Alfonso, y GÓMEZ MORALES, Carlos. "Aprendizaje Basado en Problemas: una alternativa educativa"

DOCENTE	ESTUDIANTE
1. Mostrar preocupación por los estudiantes como personas	10. Ser activo
2. Demostrar interés por el éxito de los estudiantes	11. Trabajar cooperativamente
3. Incluir actividades que preparen al estudiante para el campo profesional	12. Entender claramente la tarea y el tiempo necesario para realizarla
4. Responsabilizar al estudiante de su proceso de aprendizaje	13. Dedicarse diligentemente a la tarea
5. Clarificar metas de aprendizaje	14. Ser consciente de su propio estilo de aprendizaje para utilizarlo efectivamente
6. Lograr la coherencia entre el proceso de evaluación y las metas de aprendizaje	15. Ser consciente de la necesidad de crear una estructura de conocimiento
7. Incluir actividades que ayuden a los estudiantes a crear una estructura de conocimiento útil (poder recuperarlo y aplicarlo en las diferentes situaciones)	16. Ser responsable de su proceso de aprendizaje
8. Proporcionar retroalimentación inmediata	
9. Motivar a los estudiantes	

33

TABLA N° 2 CARACTERISTICAS DEL DOCENTE Y ESTUDIANTE

Las estrategias, materiales didácticos, sistemas de evaluación y calificación utilizados en la enseñanza problémica, se presentan en una serie de cuadernos que componen los talleres de tal programa, cuya estructura general se presenta a continuación:

- Habilidad que se revisa en la unidad y los criterios para evaluar su desarrollo.
- Escala de evaluación para que el alumno revise su dominio previo de la habilidades en cuestión.
- Objetivos o metas de aprendizaje de forma muy específica sobre la habilidad a desarrollar.
- Conceptos y principios fundamentales de la unidad a revisar.
- Ejemplos de las actividades de evaluación a realizar en la unidad.
- Tabla donde el estudiante determina sus objetivos personales para la unidad y los conceptos que considera claves en la misma.
- Tablas de autoevaluación para consignar el progreso en los logros de los objetivos establecidos y las evidencias de tal progreso.
- Casos y ejercicios que contienen los problemas a resolver.

³³ IBID.

- Tablas de evaluación personal sobre el proceso de resolución de problemas (en dos enfoques: agente solucionador y agente reflexivo)
- Escala de evaluación sobre el estilo de solución de problemas.
- Explicación de las implicaciones de los enfoques que pueden desempeñarse en el proceso de resolución de problemas (agente solucionador y agente reflexivo)
- Tabla de autoevaluación donde el estudiante consigna los descubrimientos que ha realizado y las aplicaciones que tienen los temas y las actividades de la unidad.
- Escala de autoevaluación sobre las evidencias del logro de objetivos de la unidad.

En cuanto a los resultados obtenidos mediante el uso de la enseñanza problémica, los estudiantes coinciden en los beneficios que tienen para ellos como estudiantes, futuros profesionistas y -sobre todo- como personas.

En el ámbito de la aplicación existen diferentes formas de concretización de la enseñanza problémica; por ejemplo, cuando introducimos un tema de determinada área del derecho se le plantea a los estudiantes un problema, a primera vista muy sencillo. Los estudiantes pueden llegar a la búsqueda de soluciones y se darán cuenta de la necesidad de nuevos conocimientos y surge la contradicción.

La actividad intelectual que surge durante la situación problémica conduce al planteamiento del problema, que no es más que la determinación del elemento que provocó la dificultad. El problema es, en su sentido más general, la pregunta que surge de la actividad del hombre, así como las propias acciones encaminadas a hallar la respuesta y a solucionar las tareas que el sujeto tiene ante sí

“El problema docente es considerado como un reflejo (forma de manifestación) de la contradicción lógico/psicológica del proceso de asimilación, la que determina el sentido de la búsqueda intelectual, despierta el interés hacia la investigación de la esencia de lo desconocido y conduce a la asimilación de un concepto nuevo o de un nuevo método de acción. Los métodos de Enseñanza Problémica más utilizados son:

- La exposición problémica: la esencia de este método radica en que el profesor, al transmitir los conocimientos, crea una situación problémica y muestra la vía para solucionar determinado problema, muestra la veracidad de los datos, descubre las contradicciones presentes en la situación objeto de estudio; en fin, muestra la lógica del razonamiento para solucionar el problema planteado.
- Elaboración conjunta problémica: está basado en la interacción profesor-alumno, de forma tal que el docente logre, a través de los alumnos, la situación problémica.
- Búsqueda parcial o heurística: se caracteriza porque el profesor organiza la participación de los estudiantes para la realización de determinadas tareas del proceso de investigación. El estudiante se apropia de etapas, de elementos independientes del conocimiento científico.
- Investigativo: refleja el nivel más alto de asimilación de los conocimientos, permite relacionar al alumno con las técnicas y métodos propios de la actividad investigativa, así como desarrolla el pensamiento creador. Lo fundamental, en este método, es la actividad de búsqueda independiente de los estudiantes dirigida a la solución de un problema.
- Por problemas: los estudiantes se introducen en el proceso de búsqueda de solución de problemas nuevos para ellos, aplicando conocimientos ya asimilados y adquiriendo independientemente otros, lo que le permite obtener y desarrollar la actividad creadora.

El modelo de enseñanza problémica organiza el proceso docente-educativo en cinco momentos (para resolver el problema):

1. Presentación de problemas a resolver: el profesor presenta al grupo, cada semana, una situación que remite al estudiante a las diferentes áreas de conocimiento que se desean enfocar en el curso. Grupalmente, se establece una lista de temas relacionados con el caso presentado, de la cual se seleccionan tres tópicos y, a partir de ellos, se determinan los objetivos de aprendizaje (a manera de preguntas) que se desean lograr y que guiarán la recogida de información sobre el caso.

2. Exposición docente: después de una semana de presentado el caso, el maestro revisa los conceptos principales de los temas relacionados al mismo y a los objetivos definidos previamente. Utiliza diferentes apoyos didácticos con la finalidad de clarificar la estructura general del tema revisado y los conceptos de mayor complejidad.
3. Sesión Tutorial: posterior a la exposición docente, un equipo de alumnos elabora (contando con la asesoría del maestro) una serie de cuestiones y/o casos sobre el tema revisado y los presenta al grupo para su discusión, buscando lograr un mejor aprendizaje del mismo. En esta fase, el docente evalúa tanto el trabajo del equipo que guía la sesión, como la calidad de la participación del resto del grupo.
4. Confrontación de información: a la semana siguiente, algunos estudiantes presentan ante el grupo reportes de artículos de revistas y textos especializados sobre investigaciones recientes relacionadas al tema analizado (se recomienda enfatizar en los aportes científicos logrados en el entorno comunitario de la escuela). En esta etapa, el profesor se auxilia de un monitor -que dirige las sesiones de la actividad- y evalúa los reportes de los estudiantes.
5. Evaluación: aunque se contempla una evaluación formativa a lo largo del curso (como ya se mencionó en los momentos anteriores) y una coevaluación del trabajo realizado en las sesiones tutoriales, se realiza también una evaluación sumativa que recae en dos ensayos sobre temas revisados en el curso y un examen final de conocimiento.

En el ámbito de la capacitación docente, se cuenta con el comité académico, cuya misión es ayudar a los nuevos maestros en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje. Los talleres que ofrecen presentan la modalidad enseñanza problémica para que, como parte del proceso de formación docente, los participantes vayan desarrollando las habilidades necesarias para trabajar este enfoque de aprendizaje con sus futuros estudiantes.”³⁴

5.4.2. SITUACIÓN PROBLEMICA

³⁴ En línea. www.pedagogica.edu.co

La situación problémica Es aquella situación pedagógica que da lugar a preguntas que es necesario resolver.; es la situación que se caracteriza por la existencia de un nuevo objeto de actividad intelectual y la aspiración a dominarlo por parte del sujeto de aprendizaje. La situación problémica surge solo sobre la base de la interacción del sujeto del aprendizaje y el objeto del conocimiento y sólo en el caso de que ésta interacción de inmediato no determine los resultados. (MARTINEZ LLANTADA).

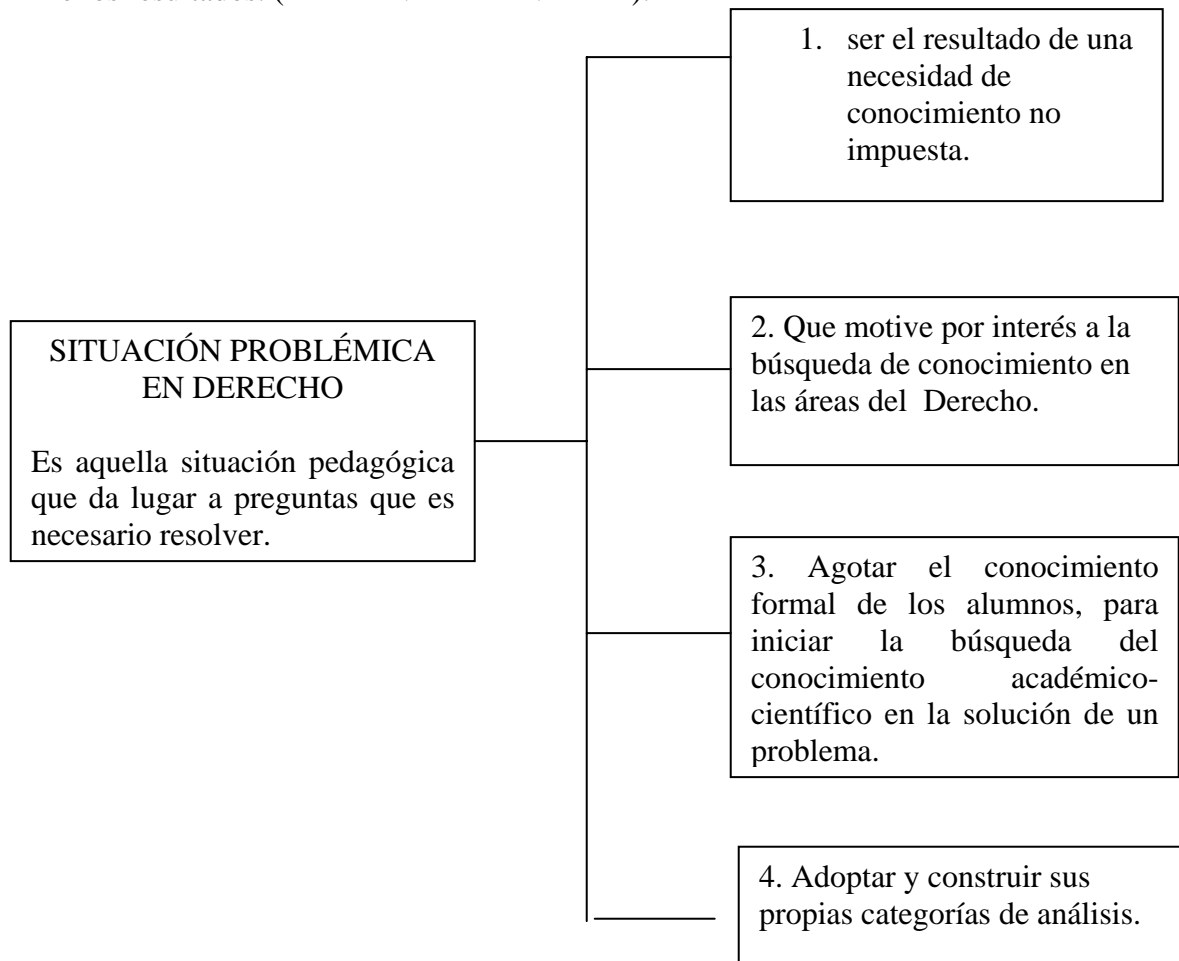


FIGURA N° 3 SITUACIÓN PROBLÉMICA EN DERECHO

La situación problémica requiere ser considerada desde varios aspectos:

- Primero ser resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta, esto significa que debe surgir de las inquietudes del alumno o del grupo que constituyen el curso.
- Segundo, debe ser lo suficientemente interesante para que motive un proceso de búsqueda de conocimiento que comprometa distintos saberes.

- Tercero, debe agotarse el conocimiento formal de los alumnos, para que a partir de allí se inicie el proceso de búsqueda académica y científica que apunte a resolver las necesidades cognoscitivas, de un problema determinado.
- Cuarto, debe adoptar y construir sus propias categorías de análisis.

Estos aspectos así concebidos, se separan de los enunciados centrales de los teóricos de la enseñanza problémica, quienes se inclinan porque el maestro controle y sepa con precisión los resultados de todo el proceso y que los problemas a su vez claramente delimitados y sean de carácter científico.

En general y en particular para el caso de la enseñanza del Derecho, el problema debe surgir de la participación del estudiante en el conocimiento de su entorno y la problemática que le es propia. A partir de allí agotar en una primera fase de reflexión la situación problemática, hasta que surja un problema que constituya el eje de la reflexión académico – científica, en torno a la cual se pueda articular un amplio espectro de saberes y conocimientos.

5.5. LA EDUCACIÓN PROBLEMÁTICA EN DERECHO

Al abordar el estudio de la enseñanza problémica y su aplicación en el área del derecho es necesario hacerlo desde una definición más o menos clara de lo que pueda ser una Escuela Problemática.

Digamos entonces que la escuela problémica se concibe como un espacio de investigación permanente de una labor educativa, dirigida básicamente a garantizar el éxito universitarios, aumentar los niveles de participación en la búsqueda de caminos colectivos para acceder al conocimiento y la cultura, en una atmósfera de respeto por el otro, libertad individual, democracia y afecto.

La escuela problémica está concebida como un proyecto pedagógico nómada dirigida a la construcción de comunas académicas en las que interactúan en igualdad de condiciones

maestros y estudiantes en relación con los temas que tienen que ver con la vida, la ciencia y la cultura. Es una escuela que coloca al centro de sus acciones, las preocupaciones cognitivas de sus estudiantes y las proyecta socialmente como temas de reflexión académica. Es problémica en la medida en que dinamiza, a partir de la formulación de interrogantes de vida, que se estructuran como *unidades de trabajo académico* desde las que se convoca al estudio y a la investigación de las distintas disciplinas y saberes en una estrecha relación con las necesidades, sentirse y urgencia de la vida cotidiana³⁵.

Entendida así, la escuela problémica es un movimiento transformador de la práctica social y cultural de la educación y un laboratorio – taller de formulación de hombres críticos, estudiosos y comprometidos con la vida, perfil que busca la Universidad Libre para sus estudiantes de derecho.

En este sentido es preocupación central de la escuela problémica la formación de un tipo de valores que favorezca la solidaridad el respeto por las diferencias, la democracia. El sentido de justicia, libertad y que generen una sólida disciplina de trabajo. Todo, construido en un espacio en el que la lúdica se convierte en un factor esencial para potencializar la imaginación, soñar paraísos, construir fantasías y desarrollar a plenitud el pensamiento complejo.

Después de muchos años de estar insistiendo en transformar a fondo las practicas de conducción de la escuela tradicional, se descubre que son muy pocos los logros que se pueden alcanzar, si no se cuenta , con una verdadera transformación de la actitud de los educadores frente a sí mismos, al ejercicio de su profesión, a la institución universitaria y se redimensiona el papel que éste y ésta tienen en la sociedad actual. En concreto, ninguna revolución sería se puede emprender en la escuela si no está precedida por una revolución de pensamiento y acción de los maestros.

³⁵ SCHUNK, Dale H. “*Teorías del aprendizaje*”. México. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. 1997.

¿Cómo conseguir esto? Sería la pregunta pertinente; cómo hacer posible la utopía; real lo imaginario; transformar al profesor en maestro: al alumno en estudiante; el panóptico escolar en parque... No hay respuesta clara,... pero, soñemos que es posible con una voluntad perseverante en el cambio, que se exprese en una modificación sustancial de actitudes y prácticas personales y colectivas.

“La educación universitaria comienza a transformarse cuando el maestro empieza a cambiar, cuando interioriza su utopía, cuando el mismo se libera, se torna democrático , tolerante, disciplinado, creativo, riguroso, solidario: cuando se constituye en el mejor ejemplo de su propia labor educativas. La escuela problémica necesita de una maestro orgánico que milite en la vida a través de la docencia investigativa y que haga de la escuela un espacio para reflexionar y repensar la existencia humana y social, y una laboratorio de investigación sobre su práctica docente.”³⁶

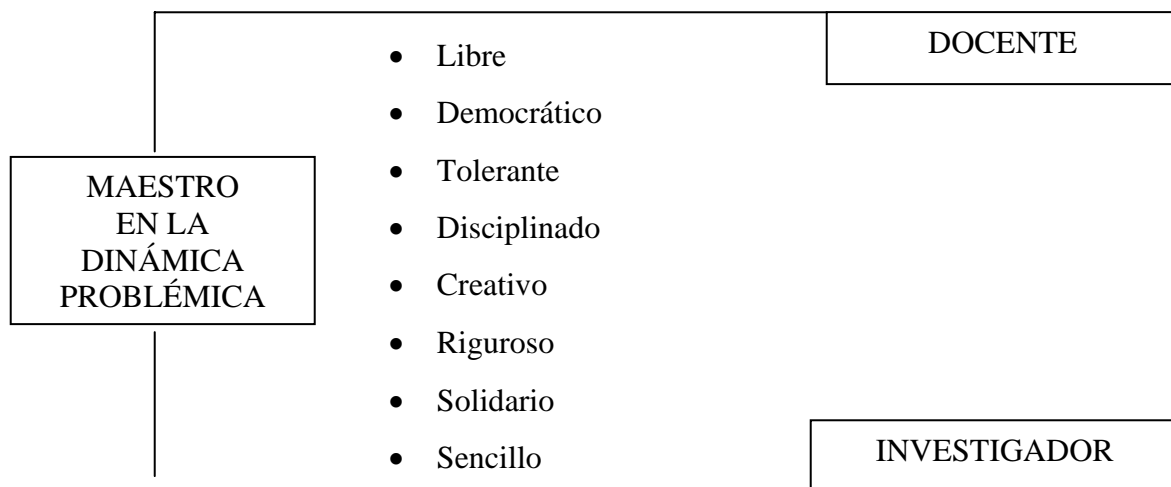


FIGURA N° 4 EL MAESTRO EN LA DINÁMICA PROBLÉMICA

El proceso de crear las condiciones propicias para que la enseñanza problémica pueda alcanzar los logros que se propone, dentro de los principios que orientan sus fundamentos

³⁶ DENSMORE, Kathleen. y MORIN G., Gerardo. Hacia un enfoque problémico de la supervisión de clases. La Habana: Puebla publicaciones, 1996. página 128.

metodológicos, es supremamente difícil y accidentado, requiere de tacto y paciencia, de ser tolerante y de resolver con inteligencia cada dificultad.

Un buen punto de partida para iniciar el proceso de transformación del modelo pedagógico en la facultad de derecho de la Universidad libre, en la práctica, sería conseguir un acuerdo entre los maestros en el impulso de cinco puntos básicos que tiene que ver con el respeto, la tolerancia, la disciplina de trabajo, el rigor, la comprensión,. El desarrollo de prácticas de participación y la formación de un sólido espíritu científico humanista.

5.5.1. LA TAREA PROBLÉMICA EN DERECHO

La tarea problémica, es concebida por los teóricos a través de tres aspectos, la definición del método de búsqueda de conocimiento faltante y la búsqueda del conocimiento faltante y la búsqueda del conocimiento que responden las preguntas problémicas, y en la solución del problema central.

Para mirar la labor problemática en el área de derecho, es pertinente entender que este modelo comprende distintos momentos que pueden enumerarse en un orden de desarrollo lógico, sin que por esto sean de curso forzoso:

- Primero, convertir el problema común, en situación problemática.
- Segundo, Precisar en las situación problemática, la pregunta central.
- Tercero, Desglosar el problema central en preguntas problémicas.
- Cuarto, Precisar el conocimiento faltante.
- Quinto, Definir el método para la búsqueda de ese conocimiento.
- Sexto; Contestar las preguntas problémicas.
- Séptimo, Solucionar le problema central,

En todo este proceso, la pregunta problemática, constituye el eje central en torno al cual gira la labor problemática: “En el proceso de la enseñanza problemática, la pregunta es un

componente obligado; se integra al sistema con la tarea, el problema, la situación problemática, y se puede considerar no solo como parte de una tarea, sino, como la expresión lógica de problemas y el motor que impulsa al sujeto a la solución del mismo”³⁷.

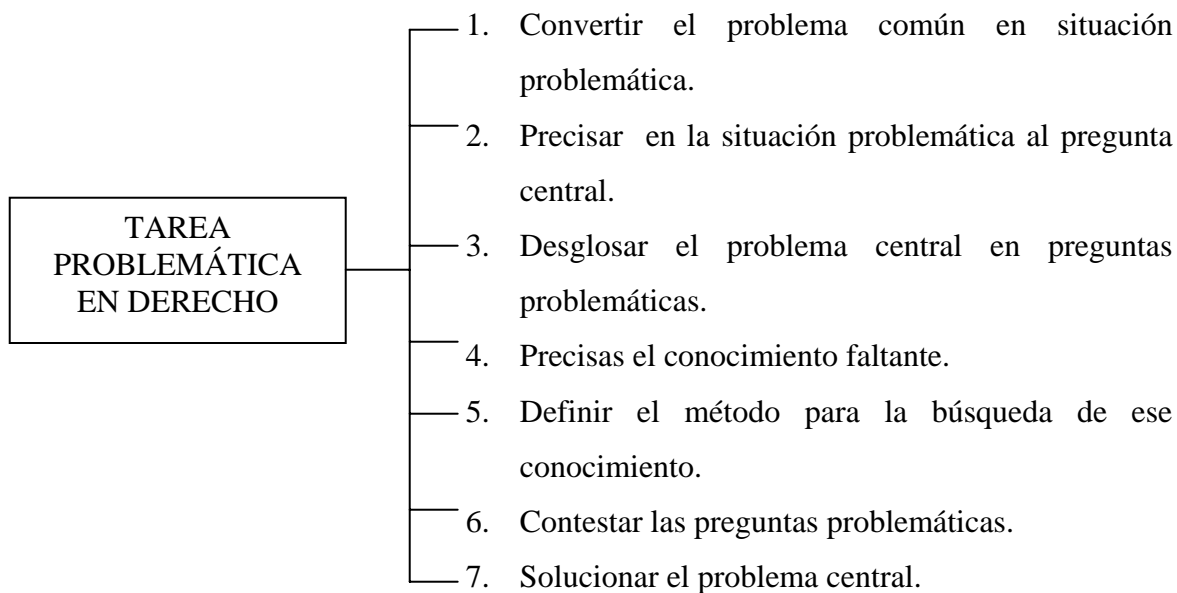


FIGURA N° 5 LA TAREA PROBLÉMICA EN DERECHO

La figura N° 5 nos muestra los pasos fundamentales que deberá seguir el docente de derecho para direccionar una cátedra utilizando el modelo de la educación problémica. Como vemos es un proceso pertinente para esta área del conocimiento, toda vez, que el marco de estudio del derecho es la comunidad, las relaciones del hombre con ella y los posibles problemas que se deban resolver en esta interacción. Teniendo en cuenta que cada situación que se presenta en la vida real es única, es una situación problémica que se debe analizar particularmente y darle una solución, basándose en los conocimientos adquiridos.

³⁷ MARTINEZ LLANTADA, M. “*La Enseñanza Problemática*”. Revista Educación N° 43. La Habana. Cuba. 1981.

La característica fundamental que tiene la enseñanza problemática es la utilización no solo los conocimientos del saber que es objeto de estudio sino de otros saberes científicos y disciplinas que le posibilitan al estudiante y al maestro del conocimiento de los fenómenos en un espacio de mayor complejidad.

En esta medida la labor problemática es una labor cuya tendencia mas acentuada es la de ser interdisciplinaria.

El grado de complejidad con que se establece la situación problemática determina el problema central, estructuras, las preguntas problémicas y en consecuencia desarrolla labor problemática, definiendo el nivel problemático de la enseñanza.

Este nivel problemático es entendido como la relación que existe entre el conocimiento inicial y la asimilación de nuevos conocimientos durante la labor problemática, en un proceso que se desarrolló a través de un conjunto de operaciones intelectuales, en las que el individuo no solo asimila los conocimientos del saber en forma conciente, sino que descubre su propia posibilidad para la búsqueda de conocimiento, se percata de su potencialidad creadora y recreadora de los mismos, de la capacidad de su imaginación y su utilidad en la solución de dificultades, y se le despierta internamente la inquietud por la investigación.

En síntesis, la finalidad de la enseñanza problemática en derecho, no consiste únicamente en la aprehensión del conocimiento científico, sino que constituye un proceso metodológico en que el alumno aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos, y aprende a sortear dificultades y problemas propios de su cotidianidad desde un enfoque que supera su óptica formal.

La educación problemática disciplina al alumno en el trabajo, lo torna observador, reflexivo, analítico, creativo, seguro de sí mismo, riguroso; y en fin, le proporciona indirectamente las características propias de un pensador científico.

5.5.2. . LA CLASE PROBLEMICA EN DERECHO

REFLEXIONES GENERALES

La *educación básica* en la Facultad de Derecho de la Universidad Libre debe cumplir primordialmente tres funciones:

1. Proporcionarle a los alumnos conocimientos esenciales y enfoque metodológicos adecuados, que le permitan tener acceso al conocimiento científico.
2. Crear los espacios para que reflexione críticamente en la vida, la comprenda y se decida a articularse creativa y dinámicamente a su desarrollo.
3. Crearle las condiciones intelectuales para que se produzca una elección consistente de su definición profesional.

Estas tres funciones de la escuela se desarrollan en todos sus espacios, sin embargo, es la clase problemática la que brinda mayor posibilidades para su logro.

La exigencia fundamental del proceso de la enseñanza problemática y de la clase problemática es la de desarrollar en los estudiantes la capacidad individual para asimilar y crear conocimiento a partir de su propio esfuerzo; por esto, en la clase problemática el maestro debe preocuparse por formar el alumno y educarlo en el ejercicio del pensamiento creativo, de manera que le permita abordar con imaginación y racionalidad cualquier problema, sin que tenga que depender de un conocimiento y método preestablecido sino de una originalidad creadora individual.

El maestro en la clase problemática debe crear las condiciones, abonar el terreno, generar las circunstancias, para que vaya surgiendo la necesidad conciente de la teoría; y esto solo es posible haciendo énfasis en el estudio y análisis de fenómenos concretos, de problemas específicos.

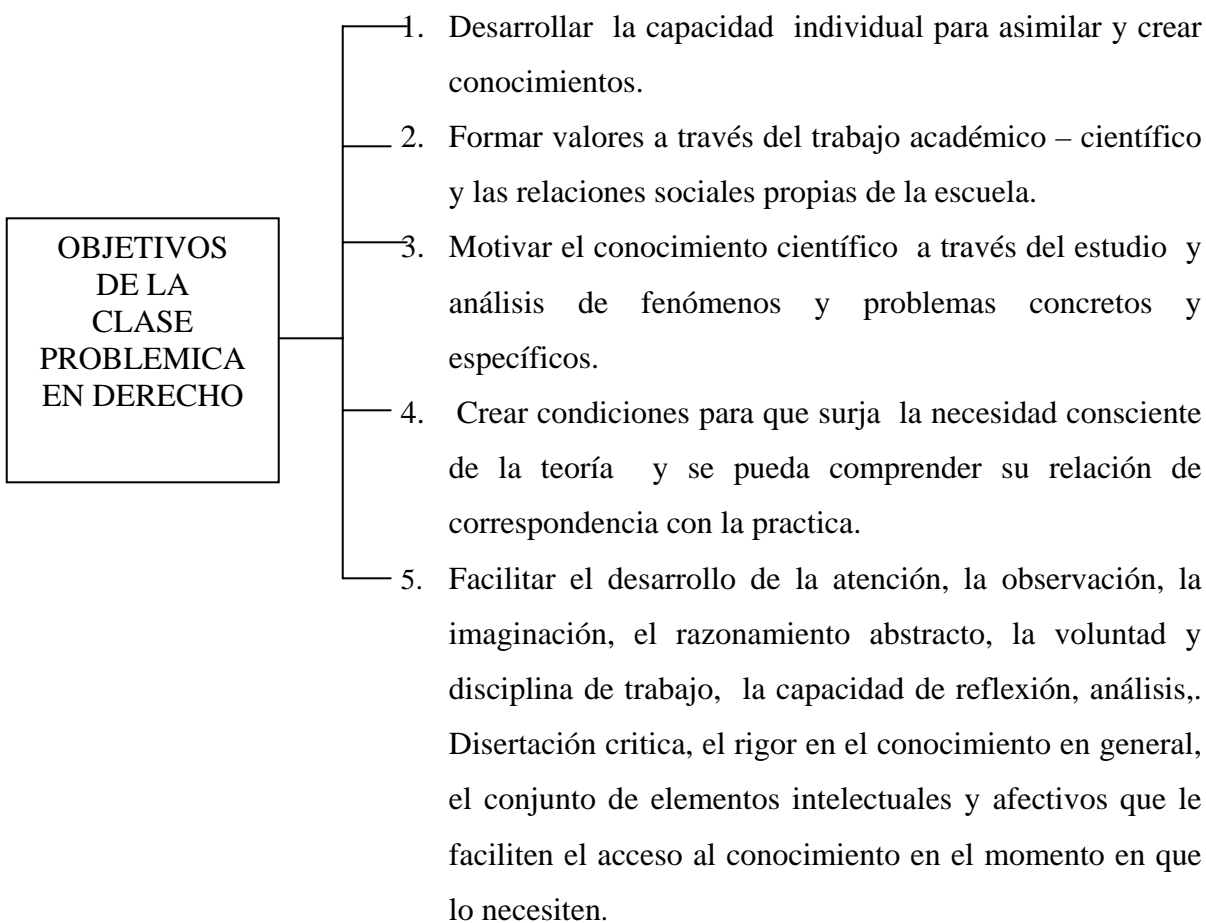


FIGURA N° 6 OBJETIVOS DE LA CLASE PROBLÉMICA EN DERECHO

5.5.3. EL DERECHO A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA PROBLEMICA

Los nuevos enfoques curriculares del Derecho, busca desarrollar una concepción según la cual debe producirse una articulación interdisciplinaria, que permita al estudiante un conocimiento más amplio y profundo de la realidad en que vive; para lograr esto, se viene poniendo en marcha un enfoque que impulsa la enseñanza del Derecho, a partir de la experiencia cotidiana, la que se concibe como fundamento del conocimiento científico.

Se pretende a través de la reflexión de la vida cotidiana ir descubriendo los elementos que posteriormente se han de construir en aspectos centrales de la aplicación del método científico; llegar en forma “natural” a generar capacidad de clasificación, sistematización, generalización, como resultados lógicos de procesos de descripción, reflexión, análisis y comparación. Conocimiento social y punto de partida del conocimiento científico.

El método problémico aplicado al Derecho tiene el valor de inducir al estudiante a ir adquiriendo un comportamiento científico frente a lo que se le presenta como su realidad social; aproximarse a los conocimientos, conceptos y categorías que le son propias, mediante la utilización de los métodos de utilización científica en el trabajo universitario diario; en él los estudiantes aprenden a abordar y sugerir problemas de estudio a intuir y formular hipótesis de trabajo y, a someterlas a prueba a través de la argumentación con los conocimientos que han y van adquiriendo; a buscar y a aprender nuevos conocimientos.

PARTIR DE LA EXPERIENCIA COTIDIANA

A diario el hombre está enfrentado a distintas necesidades, resolviendo diferentes problemas y realizando varias operaciones intelectuales que son posibles gracias al cúmulo de conocimientos que posee y que existen como realidades su conciencia laboral y colectiva.

Antes de tomar una determinación el hombre lleva a cabo un conjunto de reflexiones y análisis que le permiten optar entre varias opciones para resolver una situación o asumir una actitud, por una en específico: el hombre se informa, hace inventario de posibilidades, formula hipótesis de desarrollo, mide posibles reacciones de las personas y los grupos, calcula implicaciones y decide. Ese proceso que es rutinario, inconsciente, se traslada en la enseñanza problemática a clase, en la forma de situación Problemática.

Así, la situación Problemática es una lectura especial de la realidad que se hace siempre en función de una necesidad o interés. No es sin embargo, cualquier tipo de lectura; exige de capacidad para percibir, comprender, descubrir sentimiento, relaciones y tendencias de la

información y datos con que ha sido descrita la situación. En esta medida es una tarea compleja y difícil que reclama del maestro una orientación adecuada y oportuna.

La situación problemática surge de la experiencia cotidiana del diario transcurrir de la existencia de los jóvenes estudiantes de sus necesidades o interés, no es una situación inventada con el objeto de atrapar a los alumnos en las redes del conocimiento científico, no, es una estrategia metodológica de motivación hacia la búsqueda de este conocimiento, a partir de las necesidades individual y colectiva real de aquello que les ocurre e inquieta diario. Es la historia viva de su cotidianidad, en el espacio que constituye su geografía personal.

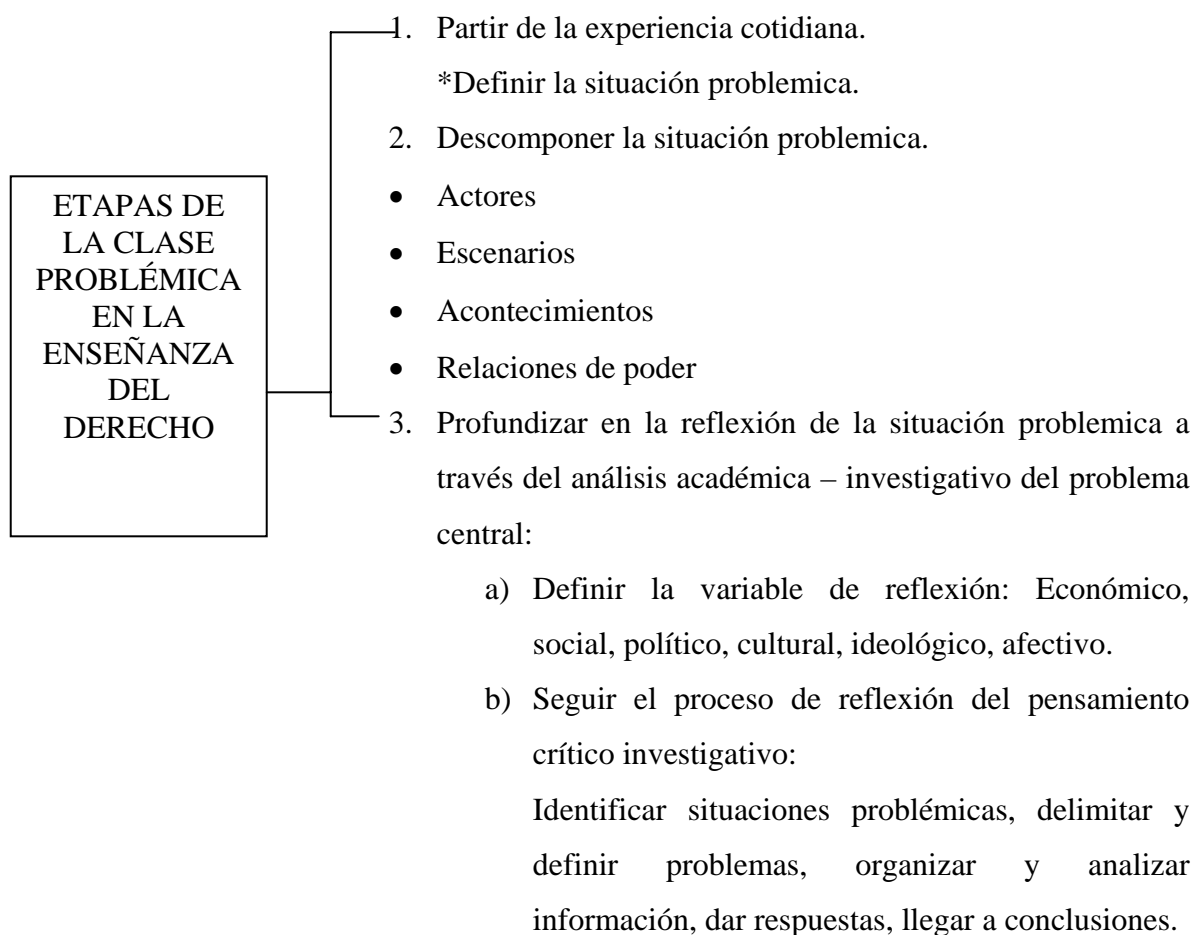


FIGURA N° 7 ETAPAS DE LA CLASE PROBLÉMICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO
5.5.4. IMPORTANCIA Y VALOR DEL METODO DE EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA PROBLEMÁTICA EN DERECHO

Son los muchos los aportes que el método de educación problemática le hace al proceso de educación integral del joven y a la capacitación del maestro el ejercicio de la docencia:

Como medio para correlacionar materias.

- Cuando el estudio se realiza a través del método problémico, es necesario trascender los límites de la materia o asignatura de estudio, si se quiera haya soluciones a los interrogantes que nos formulemos juntos.
- Esto implica una actitud interdisciplinaria abierta al conocimiento que rompa con la concepción estrecha de parcelas del saber y estructurales, de propiedad particular.
- Tener conciencia de las relaciones que existen entre los distintos saberes sus niveles de dependencia y su correlación.

La democracia es el principal medio a través del cual se expresa la libertad. El proceso de generalización del pensamiento debe ser libre y democrático, puesto que el fondo constituye una unidad de modos divergentes. Ser demócrata significa ser tolerante, reconocer y aceptar las diferencias, respetar las actitudes ajenas, colectivizar el pensamiento.

- ✓ El método de la enseñanza problemática puede utilizarse en cualquier materia de derecho.
- ✓ Es un método que consiste en hacer que los estudiantes de derecho piensen creativamente y críticamente.
- ✓ El método propicia en el trabajo colectivo la formación individual.
- ✓ Se plantean situaciones problemáticas, se formulan problemas, se delimitan y subdividen en preguntas que han de ser resueltas.
- ✓ Este método se facilita en materias aplicadas como es el caso del derecho.
- ✓ La solución de los problemas puede exigir conocimientos en diferentes áreas, lo que nos obliga a trascender el concepto de “disciplina específica” y la educación adquiere una mirada histórica.

- ✓ El maestro debe conducir a la reflexión, poner a prueba el conocimiento que tengan los alumnos y motivar hacia la búsqueda de nuevos conocimientos.

“Creo en el maestro libre, democrático, tolerante, disciplinado, creativo, riguroso, solidario. Humilde, capaz de entregarse íntegro a los alumnos, desbordarse en amor y complicidad y de orientar el proceso de la clase hacia la formación integral y erudita de sus estudiantes”³⁸.

En el aspecto meramente educativo: Vale agregar que la ecuación problémica busca comunicar la dinámica del conocimiento, formación y desarrollo de los conceptos, donde el profesor no transmite verdades acabadas y definitivas, se plantean problemas que él mismo resuelve, mostrando la lógica del razonamiento, o señalando posibles vías de exploración o puntos de vista para hallar la solución a determinado problema, relevando la dinámica del contenido a partir de sus propias contradicciones motrices e indicando las fuentes del surgimiento del problema y argumentando los pasos de la búsqueda para ayudar a la construcción y aproximación de la verdad.

El hedonismo altruista, debe ser el resultado del ejercicio de la libertad y de la democracia, la búsqueda del placer individual en el bienestar general de los demás. Es el ingrediente que debe acompañar al pensador.

EL CONOCIMIENTO
Un conjunto de ideas y prácticas en movimiento a través de las cuales nos representamos y le damos sentido a la realidad.

³⁸ MEDINA GALLEGOS, Carlos. “La Enseñanza Problemática” Rodríguez Quito editores. 2ª edición. 1999.

QUE

SURGE	SIRVE
<ul style="list-style-type: none"> • Lo desconocido • La de la curiosidad humana sobre necesidad de explicar la vida y a la sociedad. • La observación significativa y sistemática del fenómeno, su reflexión y análisis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para solucionar problemas. • Resolver interrogantes. • Transformar la existencia mejorando la calidad de vida humana. • Desarrolla la cultura.

TABLA N° 3 EL CONOCIMIENTO

Es necesario transformar sustancialmente las relaciones que el docente sostiene con sí mismo y con los estudiantes, el maestro de derecho debe entender que la clase expresa una complejidad social de puntos de vista, actitudes expectativas y necesidades, que por lo general no se satisfacen, ni se identifican con las suyas y que esto, en lugar de ser negativo, constituye una mayor riqueza de una experiencia educativa cuya particular consiste en el carácter esencialmente socializador del aprendizaje.

La enseñanza problemática se concibe como un proceso de enseñanza que modela el pensamiento y tiene un carácter de búsqueda investigativa. La función fundamental de la enseñanza problemática consiste en el desarrollo de la independencia creadora de los estudiantes. Proceso en el que el maestro no solo transmite las conclusiones finales de la ciencia, sino que demuestra la embriología de esta verdad científica. Una vez plantada el problema muestra las condiciones internas que surgen durante su solución, piensan en voz alta, hace suposiciones, las analiza, impugna las posibles objeciones, muestra la veracidad con el auxilio del experimento, demostrándolo o hablando del realizado por los científicos; en otras palabras el maestro muestra ante los alumnos la propia vía del pensamiento

científico, hace que estos sigan la evolución dialéctica del pensamiento hacia la verdad, los hace coparticipes de la búsqueda científica”³⁹.

La situación problemática surge sólo surge sólo sobre la base de la interacción del sujeto del aprendizaje y el objeto del conocimiento y solo en el caso de que esta interacción de inmediato no determine los resultados.

ASPETOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PROBLEMICA EN EL DERECHO	
<p style="text-align: center;">SITUACIÓN PROBLEMICA</p> <p>Es aquella situación pedagógica que da lugar a preguntas que es necesario resolver:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta. ✓ Que motive por interés a la búsqueda de conocimiento. ✓ Agotar el conocimiento formal de los alumnos de derecho, para iniciar la búsqueda del conocimiento académico científico en la solución de un problema. ✓ Adoptar y construir sus propias categorías de análisis.

TABLA N° 4 ASPECTOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA EN DERECHO

Para hacer efectiva este modelo metodológico en el área del derecho que se requiere varias aspectos.

1. Ser resultado de una necesidad de conocimiento no impuesta, esto significa que debe surgir de las inquietudes del estudiante (obviamente todo esto dentro de unos

³⁹ SKATKIN M.N. La educación problemática. Editorial pueblo y educación 1986.

temas planteados con anterioridad y que tengan relación con el área del conocimiento).

2. Debe ser lo suficientemente interesante para que motive un proceso de búsqueda de conocimiento que comprometa distintos saberes.
3. Debe agotar el conocimiento formal de los alumnos, para que a partir de allí se inicie el proceso de búsqueda académica y científica que apunte a resolver las necesidades cognitivas de un problema determinado.
4. Debe aportar y construir sus propias categorías de análisis.

5.5.5. PROCEDIMIENTO: EN LA CLASE PROBLEMÁTICA EN DERECHO

El estudiante conjuntamente con su docente de derecho definiendo el área definen el procedimiento para resolver el problema, establecen el método e inician un proceso de solución. En el camino por resolver el problema van surgiendo nuevos problemas que enriquecen la búsqueda y amplían las posibilidades de conocimiento. No obstante, es importante tener en cuenta que cuando se define el problema central, se está determinando implícitamente el campo de la búsqueda intelectual, se están formulando los objetivos del proceso de conocimiento y se están estableciendo las condiciones en que se llevará a cabo el mismo.

El estudiante de derecho debe llegar a la conclusión que los conocimientos que posee son insuficientes para dar respuesta al problema que se ha formulado y que se hace necesario incursionar en la búsqueda de nuevos conocimientos que se permitan hacerlo. (Ver anexo A. Guía 2 para plantear una situación Problemática en una clase de derecho.)

A partir de la construcción de la situación problemática, de la definición del problema se define en el proceso a seguir: la búsqueda de conocimientos para resolver problemas está

condicionada por las posibilidades cognoscitivas de los estudiantes, su nivel de preparación y desarrollo intelectual y por la capacidad intelectual y metodológica del docente y su creatividad e ingenio para conducir el proceso. A esto se suma la disposición de recursos materiales de carácter técnico, científico, cultural, didáctico, bibliográfico, sistémico.

Una vez definido el problema cognoscitivo, se hace imprescindible seguir el proceso de apropiación del mismo que conduzca a su transformación en objeto de estudio. Es necesario entonces describir el problema, a partir de la descripción debe someter el problema a una análisis, desde los cuales el problema puede ser sometido a **comparación** y **contratación** con otras que le son similares para establecer sus **diferencias** y llegar a **conclusiones** particulares o generales.

La pregunta se rige en el elemento del trabajo fundamental de la enseñanza problémica. El problema se desglosa en preguntas que orientan en el hallazgo y análisis de aquellos hechos necesarios para su solución. La problemática conduce a la reflexión del estudiante en la búsqueda del conocimiento nuevo; ello aparece cuando las explicaciones al problema se ha agotado en el conocimiento común y se hace necesario incursionar en el conocimiento académico científico. La respuesta a la pregunta problémica argumentada y demostrada, conlleva el conocimiento necesario para solucionar el problema central; es parte de la solución.

La labor problémica comprende distintos momentos que pueden enumerarse en un orden de desarrollo lógico. Y adaptable fácilmente a los programas y temas a desarrollar en la facultad de derecho de la universidad Libre. La pregunta problémica constituye el eje central en torno al cual gira la labor problémica. En el proceso de la enseñanza problémica la pregunta es un competente obligado.

	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convertir el problema en situación problemica. 2. Precisar en la situación problemica
--	---

<p style="text-align: center;">LABOR PROBLEMICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO</p>	<p>la pregunta central.</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Desglosar el problema central en preguntas problémicas. 4. Precisar el conocimiento faltante. 5. Definir el método para la búsqueda de ese conocimiento. 6. Contestar las preguntas problémicas. 7. Solucionar el problema central.
--	--

TABLA Nº 5 LABOR PROBLEMICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

En síntesis la finalidad de la enseñanza problémica no consiste únicamente en la aprehensión del conocimiento científico, sino que constituye un proceso metodológico en el que el estudiante aprende a producir ese conocimiento, desarrolla su capacidad intelectual, activa su creatividad e interés por la búsqueda de conocimientos y aprende a sortear dificultades y problemas propios de su cotidianidad desde un enfoque que supera su óptica formal. Disciplina al estudiante en el trabajo, lo torna observador, reflexivo, analítico, creativo, seguro de sí mismo, riguroso, y en fin proporciona indirectamente las características propias del pensador científico.

5.5.6. DESARROLLO DE UNA CLASE PROBLEMICA EN DERECHO

La clase problémica y en este caso en derecho es un taller de trabajo, cuya materia prima fundamental, es el conocimiento y las herramientas de labor, el método problémico y los recursos didácticos. El maestro debe crear las condiciones, generar las circunstancias, para que vaya surgiendo la necesidad consciente de la teoría, y esto solo es posible haciendo énfasis en el estudio y análisis de fenómenos concretos, de problemas específicos.

Teniendo en cuenta que el derecho pertenece al área de las ciencias sociales, cuyo objeto de estudio es la realidad social, centrando su atención en normas, valores y relaciones sociales,

lo que se expresa en la cotidianidad a través de hechos y acontecimientos que reflejan conflictos y confrontaciones sociales.

Teniendo en consideración lo expuesto anteriormente, se debe iniciar la enseñanza del derecho a partir de la composición de la realidad social.

1. A partir de la experiencia cotidiana.

Definir la situación problemática. Se hace una lectura especial de la realidad en función de una necesidad o interés, se exige la capacidad para percibir, comprender, descubrir sentidos, relaciones y tendencias de la información y datos con la que ha sido descrita la situación. La situación problemática surge de la experiencia cotidiana, del diario transcurrir de la existencia.

2. Descomponer el enunciado problemático en categorías de análisis.

Una vez determinada la situación problemática, para abordar el análisis de la misma, se sugieren 4 categorías de análisis:

- ✓ Actores: Identificar los actores que protagonizan la situación problemática. La manera como relacionarse entre sí y otros actores de menor importancia en los conflictos y acontecimientos sociales. El actor como tal puede ser individuo, una colectividad, un evento... puede representar el Estado, las relaciones entre particulares y el Estado o entre particulares y particulares.
- ✓ Escenarios: Toda acción social se desenvuelve en el escenario. Que puede ser el barrio, la calle, una localidad, una región, un país, un espacio político, social, laboral, penal... El conocimiento de las características de cada escenario enriquece las posibilidades de reflexión, sin embargo el escenario no se reduce a espacios físicos exclusivamente, sino que compromete también situaciones específicas en las que esta de por medio complicadas y complejas relaciones cuyo ámbito no es fácilmente descriptible.
- ✓ Acontecimientos: Que se presentan en el diario vivir de la comunidad y como consecuencia de sus relaciones interpersonales.

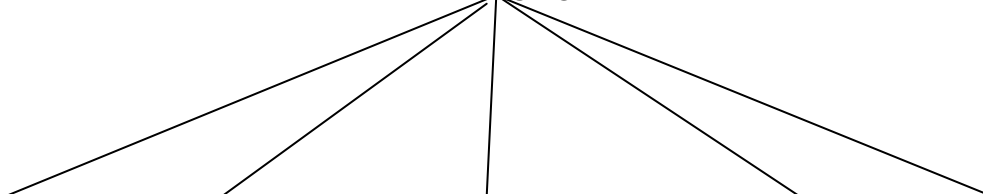
- ✓ Relaciones de poder: Los actores de la vida social se relacionan unos con otros a través de distintos niveles en el ejercicio del poder. Estas relaciones pueden ser básicamente de tres tipos: Enfrentamiento, coexistencia y cooperación y se revelan como relaciones de fuerza, dominación de igualdad y subordinación. Las relaciones de poder sufren cambios permanente, es ese de carácter móvil y cambiante el que debe interesarse en el análisis de la situación problemática y en la definición del problema central.
3. Profundizar la reflexión de la situación problemática a través del análisis académico, investigativo del problema central.
- ✓ Definir las variables de reflexión: económico, social, político, cultural, ideológico, afectivo.
 - ✓ Seguir el proceso de reflexión del pensamiento crítico –investigativo: identificar situaciones problemáticas, delimitar y definir problemas, formular hipótesis, buscar, organizar y analizar información, dar respuesta, llegar a conclusiones.

Para poner en práctica esta propuesta se deben tener en cuenta 5 puntos básicos:

1. Hay que crear verdaderos espacios para que el estudiante se eduque. El aula no es el único espacio académico.
2. Sólo es posible el conocimiento social y científico si es el resultado de solucionar problemas prácticos.
3. Es necesario vestir la enseñanza del derecho con conceptos que adquieran la dimensión de la vida real práctica.
4. Hay que abandonar los tradicionales sistemas de organización del conocimiento y sus métodos de enseñanza.
5. La relación maestro- estudiante es una relación de afecto y complicidad en el conocimiento.

ESTRUCTURA PROBLÉMICA EN EL AREA DE

DERECHO



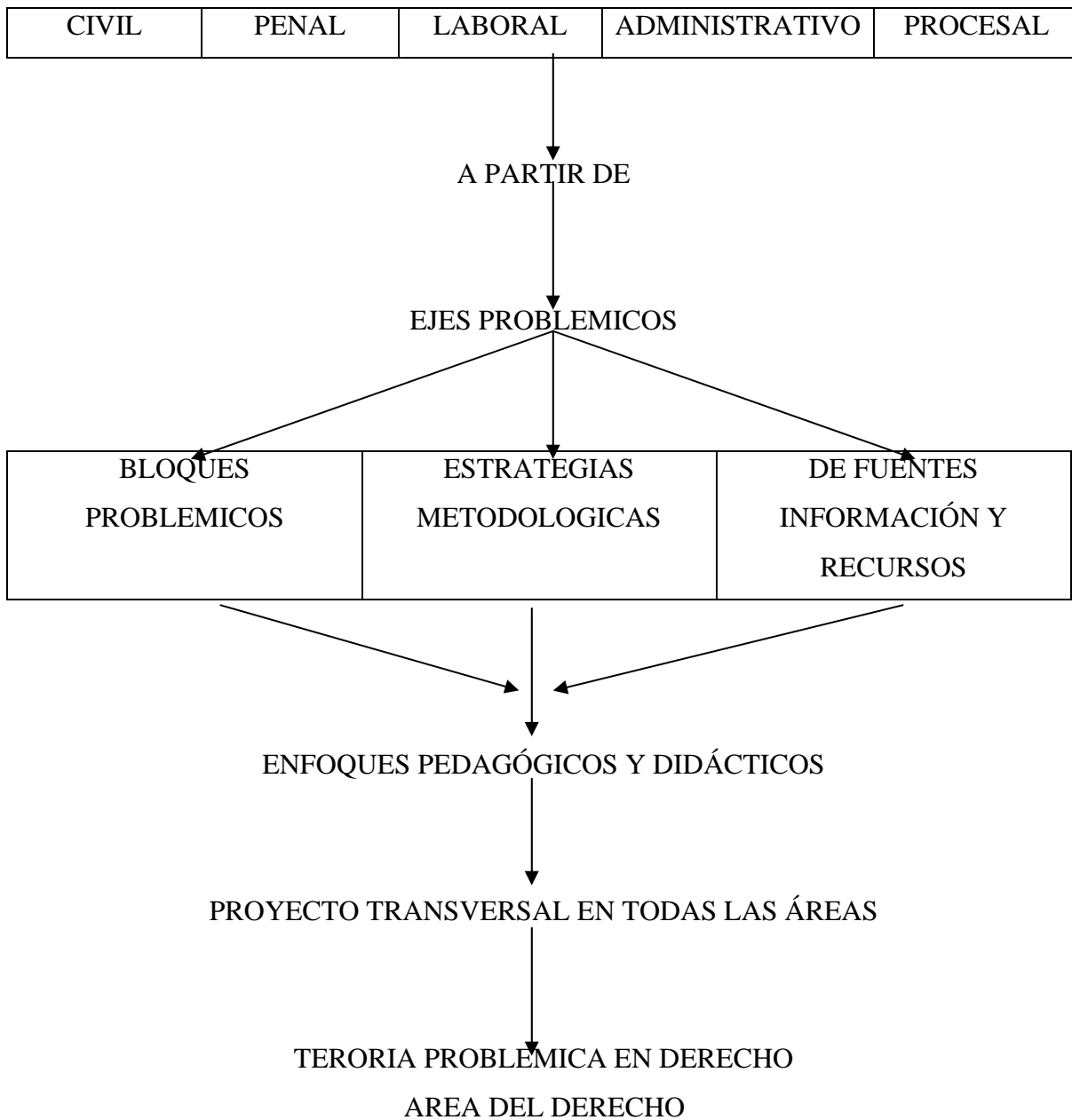


FIGURA N° 8 ESTRUCTURA PROBLÉMICA EN EL ÁREA DEL DERECHO

EJES DE REFLEXIÓN EN LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA
APLICADA AL DERECHO

	VIDA HOMBRE	
--	----------------	--

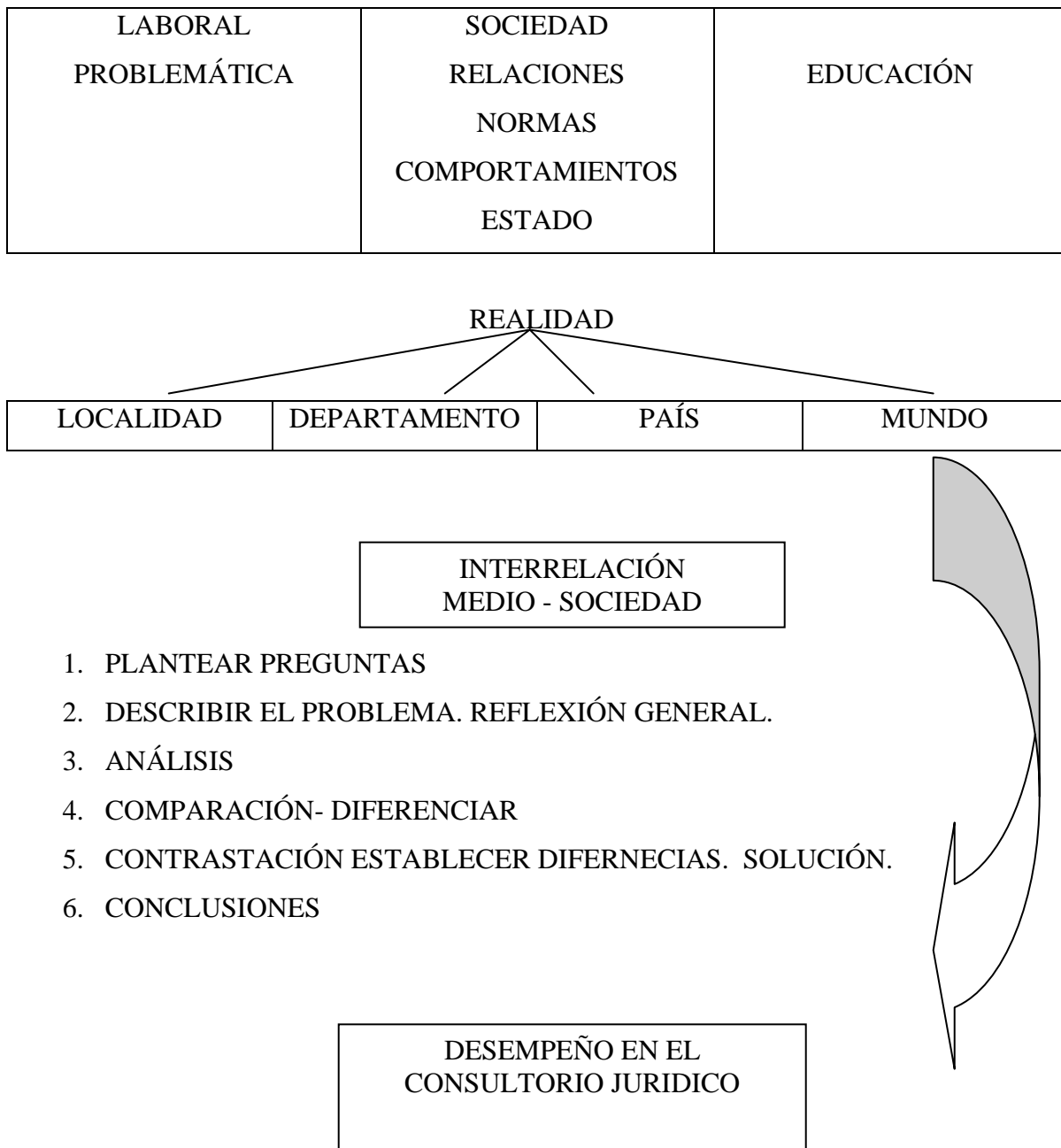


FIGURA N° 9 EJES DE REFLEXIÓN EN LA ENSEÑANZA PROBLÉMICA
APLICADA AL DERECHO

No se debe olvidar que la educación problémica está ligada totalmente con el concepto de investigación. Y por este motivo se hace relevante en este planteamiento pedagógico fortalecer también el aspecto investigativo dentro de la enseñanza del derecho, siendo la investigación una herramienta para construir saberes.

La investigación que aquí se propone tiene una concepción holística, que “se refiere a la posibilidad de aprender con criterio general, pues, de esta forma se aprecia con sentido de detalle, es decir se convierte en un camino para construir o reconstruir conocimiento desde ópticas comunes en el ejercicio de la investigación formativa de los estudiantes”⁴⁰ Que requiere un trabajo en equipo, y de la disposición permanente de los integrantes de un colectivo investigador.

En el aprendizaje y la investigación holística que complementa el proceso problémico, hay un proceso de desempeño que se debe ir realizando de acuerdo con las expectativas propuestas en clase:

PREGUNTAS	LO QUE SE PRETENDE
¿Qué hay?	Explorar
¿Cómo es?,¿Cuántos?,¿Cuales son?	Describir
¿Qué diferencia hay?	Comparar
¿En que medida se corresponde?	Analizar
¿Por qué?	Explicar
¿Cómo será el futuro?	Predecir
¿Cómo sería una propuesta?	Proponer
¿Qué cambios se puede producir?	Modificar
¿Qué relación existe?	Confirmar
¿Qué tan efectivo es?	Evaluar

TABLA N° 6 PROCESO PROBLÉMICO

Como puede observarse y teniendo en cuenta que el derecho es “el conjunto de normas que someten a regulación las relaciones que nacen entre las personas que viven en la sociedad, en la satisfacción de sus necesidad a fin de asegurar el orden social”. Y por ser la sociedad

⁴⁰ FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. GUIA PARA EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA. Bogotá enero de 2.006. página 8 y 9.

un ente vivo y cambiante así mismo el derecho es objeto de investigación continua para “adecuarse” a las exigencias sociales de una época.

Por esto, la educación problémica unida a la modalidad de investigación holística son la mejor propuesta para el desarrollo de un modelo pedagógico y unas prácticas docentes para la enseñanza del Derecho en la Universidad Libre.

La enseñanza problémica parte de la creación de una situación problémica, que debe ser fundamentalmente de carácter social y relacionada con el perfil profesional, donde el estudiante tropiece con algo incomprensible, que lo alarme, que lo asombre.

La situación problémica es un estado psíquico de dificultad que surge en el estudiante cuando en la tarea que está resolviendo no puede explicar un hecho nuevo mediante los conocimientos que tiene, o realizar un acto conocido a través de los procedimientos generales y debe por lo tanto buscar un nuevo procedimiento de actuación.

En el área de ciencias básicas, las situaciones problémicas, se manifiestan cuando el estudiante desea o quiere realizar un problema o un experimento que puede ser introductorio y no tiene las habilidades necesarias para ejecutarlo, manifestándose como una contradicción tradicional entre poder y querer.

Otro tipo de situación problémica es la que surge cuando existe una contradicción entre el resultado alcanzado en la realización de una tarea práctica y la falta de conocimientos para su interpretación teórica, en el área que nos ocupa esto se pone de manifiesto cuando empíricamente el estudiante realiza observaciones de fenómenos naturales y no puede explicar la justificación teórica del mismo.

La actividad intelectual que surge durante la situación problémica conduce al planteamiento del problema que no es más que la determinación del elemento que provocó la dificultad. El problema es en su sentido más general la pregunta que surge de la actividad del estudiante,

así como las propias acciones encaminadas a hallar la respuesta y a solucionar las tareas que el sujeto tiene ante sí.

Se diferencia la situación problémica del propio problema. La primera depende del estado psíquico (de alguna experiencia) y no puede de ninguna manera expresarse externamente. El segundo tiene obligatoriamente una expresión lingüística, una formulación verbal en forma de pregunta o ejercicio.

La situación problémica surge cuando el sujeto realiza un acto que se adecua a las condiciones de ejecución, cuando es necesaria una transformación sustancial del procedimiento asimilado, con base en el encubrimiento de un principio nuevo para actuar. Ella surge en las condiciones que contengan solo un señalamiento del objetivo de la acción o en caso de formulación de un pregunta que no tenga una respuesta preparada.

La situación problémica puede surgir durante la solución de una tarea cognoscitiva y en el proceso de realización de un trabajo práctico, esto suele presentarse con mucha frecuencia en el área de las ciencias básicas, por lo que será indispensable saberlo utilizar.

El proceso mental comienza con el análisis de la situación problémica. Como resultado del análisis de la estructura de una situación problémica, se separan sus elementos fundamentales: lo conocido y lo desconocido, lo buscado. El conocimiento le indica al estudiante su desconocimiento; a lo desconocido se va desde lo conocido; al avance posterior del pensamiento (del conocimiento) lo estimulan las lagunas que descubren en el camino ya transcurrido del conocimiento.

El análisis de una situación problémica tiene lugar no como un movimiento desorganizado, sino dirigido hacia un objetivo. El pensamiento investiga los elementos estructurales de la situación, desde distintos ángulos; se pone de manifiesto sus nexos y relaciones.

En las clases concebidas por enseñanza problémica deben ser conjugadas sus cuatro categorías: situación problémica, el problema docente, las tareas y preguntas problémicas y lo problémico, teniendo como fuerza motriz las contradicciones.

La contradicción surgida en la enseñanza solo se convierte en fuerza motriz para el aprendizaje posterior, cuando adquiere carácter interno, cuando se abre paso en la conciencia del estudiante como una contradicción y es captada por el como dificultad. Por tanto, la solución de las tareas y preguntas problémicas ayudan a desarrollar el pensamiento, enseña a pensar, por que el estudiante determina lo conocido y lo vincula con lo desconocido; cuestionándose lo que sabe para lograr el objetivo, y se da a la tarea de buscar, que como elemento de creación, incumbe el pensamiento creador y crítico.

El pensamiento crítico y creativo se precisan y complementan uno al otro. Cuando se es crítico, se cuestiona, se discrimina y se juzga; pero todas estas funciones precisan de la creatividad para volverse formas expresivas y propositivas.

La decisión de utilizar la enseñanza problémica, y la elección del Método problémico mas conveniente, de acuerdo con los criterios expuestos anteriormente, no son suficientes para propiciar una estructuración problema optima del proceso de enseñanza de las ciencias básicas. El docente debe también conocer como dirigir ese trabajo con efectividad. Sobre la base de la interpretación de las categorías de la enseñanza problémica en la enseñanza de las asignaturas del ciclo básico, se determinan como criterios de aplicación de los Métodos Problémicos los siguientes:

- Partir de elaborar una situación problema mediante la revelación de contradicciones resultantes de la ampliación del contenido de la asignatura o de su aplicación a otras ciencias o a la vida practica, teniendo en cuenta que las posibilidades de crear situaciones problémicas en la enseñanza del derecho están asociadas a: la resolución de ejercicios producto de las relaciones cotidianas del hombre, la definición de conceptos,

la formulación de nuevas proposiciones, la resolución de situaciones cotidianas y la demostración de proposiciones.

- Contribuir a la transformación de la situación problema en problema docente a través de una adecuada orientación hacia el objetivo, donde se ponga claramente de manifiesto: ¿qué se quiere lograr?, ¿de qué condiciones se parte?, y ¿por qué vía general se resolverá el problema? Como resultado de ello, los estudiantes deben comprender cabalmente que es lo conocido y que es lo desconocido, así como los términos que en la formulación de la tarea docente correspondiente les eran desconocidos.
- Conducir el proceso de resolución del problema docente a través de tareas y preguntas problémicas adecuadas, sobre la base del empleo de los procedimientos heurísticos que permiten concretar los medios y la vía de solución. Esos procedimientos heurísticos, denominados como esenciales, son determinados de acuerdo con cada una de las situaciones típicas de la enseñanza de las ciencias básicas (tratamiento de: conceptos, demostraciones de proposiciones, problemas, etc.). Por supuesto, para el estudiante debe quedar claro que estos recursos de búsqueda le permite acercarse considerablemente a la idea de la solución del problema, pero que no necesariamente garantizan su hallazgo.
- Formular tareas cuyo proceso de solución se dirijan hacia la zona de desarrollo próximo. Las dificultades que esa exigencia le plantea a los estudiantes deben ser superadas, en la medida en que sea necesario, con la ayuda del docente, mediante el empleo de impulsos cada vez menos exigentes. La problemicidad del proceso de aprendizaje debe enfatizarse desde la elaboración misma de la situación problema, con el aprovechamiento de las potencialidades del contenido para acentuar la contradicción, y durante el proceso de resolución del problema docente con la revisión sistemática del objetivo final a cumplir. El papel de las preguntas e impulsos del profesor en la concreción de lo problemático es significativo.

Los contenidos temáticos de las áreas que componen el Derecho, colocan a disposición de los docentes múltiples ejemplos de hechos contradictorios, propios para la creación de

situaciones problemáticas y que son ampliamente propicios para desarrollar un pensamiento creador, inquisitivo e independiente.

Hay que reconocer que no es el método el que va a mejorar los procesos educativos y a elevar la calidad de la enseñanza, ya que mientras no se modifiquen sustancialmente las prácticas educativas en el que hacer cotidiano del maestro, y se responsabilice desde el nivel de intervención que corresponda, no se estará en vías de mejorar.

5.6 EVALUACION EN LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA

La evaluación es un concepto de gran relevancia en el mundo educativo. Muchas son las páginas que se han escrito o se han dicho para tratar este tema. Afortunadamente, en este momento nos encontramos con muchísimas referencias válidas, Son muchos los nuevos conceptos derivados del primero y también muy variados los enfoques bajo los cuales la evaluación puede ser estudiada y aplicada. Los trabajos que podemos encontrar en las obras de Tenbrink, Gimeno y Pérez, Stufflebeam, Shinkfield, Tyler, Escrivén, Rippey, Stake y otros , nos ofrecen unas perspectivas no siempre coincidentes, si bien, en muchos casos, pueden considerarse complementarias.

Así podríamos hablar de paradigmas cualitativos y cuantitativos en evaluación, evaluación por objetivos, evaluación sin referencia a objetivos, evaluación por norma o evaluación según criterios... evaluación inicial, continua y final; evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, etc..

5.6.1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN.

Evaluar es asignar un valor a algo, juzgar. De entre las muchas definiciones que existen de evaluación, vamos a resaltar la que formula Tenbrink «Evaluación es el proceso de

*obtención de información y de su uso para formular juicios que a su vez se utilizarán para tomar decisiones*⁴¹ ».

Las decisiones educativas se toman sobre la base de unos juicios, y los juicios, a su vez, se emiten sobre la base de una información. La interdependencia de estos tres conceptos (decisiones, juicios, información) define esencialmente la evaluación.

Cuando evaluamos estamos realizando tanto una *medición* (obtención de información) como una *valoración* (emisión de un juicio). Una y otra dimensión cumplen funciones diferentes en el proceso total de evaluación. A través de la medición constatamos el estado actual del objeto o situación que queremos evaluar. A través de la valoración realizamos una comparación entre los datos obtenidos en la medición que reflejan el «cómo es» el aspecto a evaluar y unos determinados parámetros de referencia que reflejan bien el «cómo era» o el «cómo debería ser» dicho aspecto. Una y otra dimensión son necesarias para que exista una buena evaluación. Sin la valoración quedaría reducida a una simple medida descontextualizada. Sin medición, la sola valoración da pie a una opinión subjetiva, no a una evaluación.

Pero, el objetivo último, la razón de ser del juicio es la de tomar decisiones que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta forma de entender la evaluación implica varias tareas básicas:

Recoger información sobre las situaciones a evaluar. Una pretensión fundamental de la evaluación es conseguir informaciones pertinentes para conocer la eficacia de la acción. Y la eficacia de la acción no depende solamente del alumno/a sino de un cúmulo de componentes de variada naturaleza: la adecuación de las pretensiones a la capacidad y actitudes de los niños, el ritmo de aprendizaje, los medios de que se dispone, los momentos elegidos, la relación del profesor con los estudiantes, el ambiente de aprendizaje...

⁴¹ SCHUNK, Dale H. "Teorías del aprendizaje". México. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. 1997.

Realizar juicios de valor apoyados en los datos obtenidos y en las metas previamente seleccionadas. La recogida de informaciones, la obtención de datos de calidad extraídos de la realidad, permitirá efectuar una evaluación de la situación y del proceso que facilitará al profesor la comprensión de lo que sucede en el aula.

Orientar y reconducir la acción didáctica y los procesos de aprendizaje individuales. De esa evaluación no sólo surgirá una atinada y precisa comprensión sino una intervención más efectiva. Por eso la evaluación es una fuente de mejora de la práctica: reconduciendo el hecho educativo, proponiendo alternativas a las deficiencias encontradas, adaptando los procesos educativos a las necesidades de los alumnos...

5.6.2. NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

“Desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, *la evaluación* es uno de los elementos fundamentales (básicos) del currículum. Es impensable cualquier tipo de planificación y puesta en práctica de algún programa educativo, que no incluya un diseño de cuáles deben ser los aspectos a evaluar, de cuáles serán los medios y recursos que se emplearán en la evaluación y de cuándo o a través de qué fases se llevará a cabo la misma.

Siendo la evaluación un elemento básico en cualquier tipo de actividad educativa, es preciso señalar que ésta se encuentra sometida a la misma polémica sobre su estatus científico a la que se haya sometida la propia didáctica (entendida ésta como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje).

De forma resumida, se puede hablar de la existencia de dos corrientes o paradigmas que se conocen con el nombre de *paradigma cuantitativo* (formado por aquellos investigadores que consideran que la didáctica debe ser una ciencia hipotético deductiva, que base la elaboración de sus teorías y la resolución de los problemas a los que se enfrenta, en el método experimental) y *paradigma cualitativo* (formado por aquellos científicos que piensan que el método experimental no ha sido capaz hasta la fecha de resolver los

problemas que se plantea la educación, fundamentalmente debido a la singularidad de los mismos, lo que impide la formulación de leyes universalmente válidas; lo cual invita a la utilización alternativa de métodos cualitativos que permitan la interpretación y la comprensión de lo que ocurre en el contexto singular en el que surgen los problemas)”.⁴²

PARADIGMA CUANTITATIVO Y PARADIGMA CUALITATIVO

PARADIGMA CUANTITATIVO	PARADIGMA CUALITATIVO
Búsqueda y creencia en la objetividad en la evaluación.	Búsqueda y creencia en la comprensión de los fenómenos educativos: para comprender los fenómenos se necesita trabajar con las perspectivas subjetivas, con las creencias, de los agentes implicados en los hechos.
El único procedimiento que puede proporcionar objetividad y rigor es el método hipotético deductivo o método científico.	Existe un conjunto heterogéneo de métodos que tiene como objetivo comprender los fenómenos educativos tratando de interpretar las opiniones de los agentes implicados en los procesos educativos.
El método científico es muy restrictivo y universalmente válido.	Hay una gran libertad en la utilización de distintos métodos cualitativos, siempre que se utilicen con conocimiento y rigor.
Enfasis casi exclusivo en los productos o resultados de la enseñanza.	No interesan exclusivamente los productos de los aprendizajes, interesan fundamentalmente los procesos: lo que ocurre en los contextos físicos, sociales, psicológicos y filosóficos que rodean al hecho educativo.
El método experimental requiere un estricto control de las variables	La evaluación cualitativa se produce en situaciones naturales en las que el

⁴² Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

<p>intervenientes para asegurarnos que lo que ocurre se ha producido como consecuencia de la causa estudiada. Esto exige simular en el aula las condiciones de laboratorio.</p>	<p>observador es un agente implicado en el problema educativo concreto que se estudia.</p>
<p>Para comprobar la eficacia de un método se deben mantener constantes todas las condiciones educativas aunque cambien las circunstancias.</p>	<p>No se pretende comprobar la eficacia de los métodos manteniendo las condiciones constantes sino que se pretende reorientar y adaptar a los cambios el método que se está utilizando, de forma que el método inicial puede que no sea el mismo al final del programa.</p>
<p>Lo subjetivo, lo anecdótico y lo particular es despreciado puesto que lo que se buscan son leyes universalmente válidas.</p>	<p>El interés se centra en la solución de un problema concreto, que ocurre en una situación determinada con personas muy concretas que tienen su particular manera de interpretar el mundo..</p>
<p>La evaluación cuantitativa se preocupa por el grado en que se han alcanzado los objetivos previamente establecidos al comienzo de un programa.</p>	<p>La evaluación cualitativa se preocupa por analizar los procesos educativos para que los propios agentes introduzcan los cambios oportunos para conseguir los objetivos propuestos.</p>
<p>Validar métodos con carácter universal.</p>	<p>Hacer válida la acción educativa concreta que se pone en marcha en cada momento.</p>

TABLA N° 7 PARADIGMA CUANTITATIVO Y PARADIGMA CUALITATIVO

El aprendizaje se deriva de la forma de entender y aplicar la evaluación, por lo tanto, existe un vínculo indisociable del aprendizaje y la enseñanza con las prácticas evaluativas y la cultura de la evaluación imperante en una institución escolar y en un sistema educativo determinado.

En esta época de cambios, es un hecho que el concepto de evaluación se ha ido modificando de acuerdo con el concepto de educación predominante .

La comprensión de los cambios paradigmáticos de la educación en el escenario actual de la educación superior requiere la revisión de los enfoques de evaluación, para implementar aquel que permita congruencia con la innovación curricular y las nuevas estrategias didácticas que se han incorporado, y así, garantizar el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes.

En la actualidad, varias facultades de derecho del país muestran diseños curriculares renovados y han optado por la incorporación la enseñanza problémica en diferentes grados y con distintos niveles de impacto. Algunas lo utilizan como estrategia didáctica de ciertas asignaturas, mientras otras más osadas como diseño curricular. La educación problémica ofrece una amplia variedad de aspectos susceptibles de implementar en un nuevo modelo evaluativo, porque el llegar a la solución del problema, genera en el camino un sinnúmero de actividades que pueden ser evaluadas, entre ellas: el trabajo de cada individuo, la presentación del equipo, el reporte escrito del grupo, los conocimientos adquiridos, etc. .

Sin embargo, aunque por más de dos décadas se ha teorizado bastante sobre la congruencia del currículo, didáctica y evaluación en el cambio de paradigma, aún se mantienen prácticas evaluativas tradicionales incongruentes, tanto para la enseñanza problémica , como para las demás metodologías didácticas, que se traducen en premisas que hacen sospechar la presencia de ciertas debilidades en el proceso evaluativo

Premisa del estudiante: “La evaluación habitualmente es injusta”.

1. Los resultados de las evaluaciones de desempeño docente revelan que los estudiantes otorgan la calificación más baja al ámbito de la evaluación de los aprendizajes .

2. En las preguntas abiertas los estudiantes indican que los instrumentos de evaluación utilizados por los docentes no miden el conocimiento que deben alcanzar de las materias y que las calificaciones no reflejan lo que saben
3. La revisión de los programas de las asignaturas permite advertir que los estudiantes, habitualmente, quedan excluidos del proceso evaluativo, porque los docentes no consideran su participación (autoevaluación y/o coevaluación) .
4. La mayoría de los docentes de carreras profesionalizantes como derecho, poseen escasa o nula formación pedagógica, por la tanto carecen de competencias evaluativas . Las facultades y/o escuelas poseen escasos mecanismos de regulación de los procesos evaluativos: la autoevaluación y acreditación de las carreras recién se impone como un proceso permanente y muy pocos docentes realizan este proceso en sus asignaturas. ⁴³

Premisa de los académicos: los estudiantes no han aprendido suficiente en los cursos previos, a pesar de sus calificaciones.

1. La concepción de los académicos sobre la evaluación responde a diversos factores entre los que se encuentra: El mandato institucional, la formación del docente, la alienación social y la cultura de la estratificación, selección y exclusión escolar de alguna manera son producto del esfuerzo refinado del sistema dominante para mantenerlo vivo pero respondiendo a sus propios intereses en lo más posible .
2. Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se refieren a un número muy reducido de competencias cognoscitivas, muchas veces reducida a la memorización comprensiva por ejemplo lo cual deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucrados en el aprendizaje que por lo tanto debieran ser objeto de evaluación ⁷.
3. A pesar de que la nota de corte para el ingreso en algunas especialidades es alta, cuando existe fracaso en la primera evaluación se atribuye la causa a la mala

⁴³ DIAZ BARRIGA, Frida. En el prólogo del texto de Pedro Ahumada “Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje” Paidós. 2005

preparación que han tenido los alumnos en los niveles anteriores. Y aunque los resultados no explican las causas del éxito o del fracaso de los estudiantes, la institución entiende que el responsable de las malas calificaciones es el alumno .

En este sentido la mayoría de las definiciones sobre evaluación se enmarcan en un plano que se puede denominar normativo. Es decir, en el deber ser que define un modelo ideal y se constituye en el referente evaluativo. La evaluación así aparece sólo como una probabilidad de determinar en qué medida las acciones realizadas se ajustan o no a ese patrón normativo y no tanto como una posibilidad de definir nuevas normas o bien recrear las existentes. Este significado algo débil o incompleto de evaluación no se plantea con un sentido constructivo, como una opción para revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para incidir directamente en la toma de decisiones en diferentes ámbitos definiendo el sentido de la orientación de tales acciones .

De este modo, a pesar que la afirmación sobre la necesidad de la evaluación como una herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de E-A, es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.

Con todo lo anterior, se presume que los egresados de derecho, así como también los de otras carreras, han aprobado cursos obligatorios sin la garantía de haber adquirido las competencias mínimas del profesional que la sociedad demanda. Esta manera de promoción de los estudiantes contrasta con el mayor énfasis que los especialistas educativos dan a los resultados esperados de los alumnos, que debieran estar expresados en términos del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades, como producto de la enseñanza recibida en su paso por los distintos cursos y como consecuencia no solamente del influjo educativo de sus profesores, sino de todas las situaciones experienciales y contextuales que enmarcan sus vivencias diarias . Por lo tanto, es imprescindible identificar las debilidades en el proceso de enseñanza- aprendizaje de las carreras de derecho del país, para ser corregidas, mediante

un proceso continuo de Autoevaluación de los programas y de los participantes⁴⁴. “Aunque se teoriza sobre la importancia de la evaluación para la mejora del proceso E-A, lo cierto es que se repiten de forma casi mecánica las prácticas sobre evaluación”⁴⁵.

Mucho se ha escrito en las últimas décadas acerca de la evaluación, educativa, en particular en torno a la búsqueda de nuevas opciones para la evaluación de los aprendizajes que ocurren en el aula. No obstante, pese al considerable corpus de investigaciones y propuestas, pocos autores se han enfocado al problema de la evaluación desde una perspectiva que trascienda la dimensión técnica del diseño de instrumentos o que se centre en algo más que en la certificación del grado en que se reproducen saberes estáticos y eminentemente declarativos, las más de las veces carentes de significado y sentido para los sujetos de la evaluación. Por otro lado, las unidades académicas responsables no evalúan la fiabilidad y validez de sus métodos de evaluación, creando un escenario que perpetúa las prácticas evaluativas vigentes.

5.6.3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

En general la evaluación a través de la historia siempre ha aparecido ligada a la educación. se trata entonces, de señalar algunas de las posturas tomadas al respecto del tema en las diferentes épocas del desarrollo educativo y para ello es necesario iniciar por delimitar el concepto de evaluación, entendida como la valoración y diferenciación de los individuos, es empleado desde la edad antigua, donde se utilizaban referentes implícitos, sin una teoría explícita de evaluación para determinar los logros instruccionales de sus aprendices. Autores como Dubois (1970) y Coffman (1971) mencionan procedimientos empleados en la China imperial, hace más de tres mil años, para seleccionar a los altos funcionarios que manejarían el Estado. Otros autores como Sundberg (1977) hablan de pasajes evaluadores en la Biblia. Alberto Blanco (1994) se refiere a los exámenes de los profesores griegos y

⁴⁴ La facultad de derecho debería documentar y evaluar la fiabilidad y la validez de sus métodos de evaluación, desarrollar nuevos métodos y con el tiempo, garantizar la participación de examinadores externos

⁴⁵ ORTIZ M.,Liliana. . http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_

romanos. Y según McReynold (1975), el tratado más importante de evaluación de la antigüedad es el Tetrabiblos, que se atribuye a Ptolomeo igualmente encontramos escritos de Cicerón y San Agustín en los que se mencionan conceptos y planteamientos evaluadores.

Para la Edad Media y con el fenómeno de la creación de las Universidades se introducen los exámenes orales públicos con carácter más formal, rendidos ante un tribunal calificador encargado de dar su aprobación previo visto bueno de sus exigentes tutores.

Con el aumento de exigencias para obtener títulos y constancia de estudios superiores en el siglo XVIII aumenta la necesidad de comprobación de los méritos individuales por el incremento de la demanda y el acceso a la educación. Las instituciones educativas de esa época elaboran las primeras normas sobre la utilización de exámenes escritos. Formatos que hoy en día se siguen utilizando en el proceso evaluativo.

Aparecen en el siglo XIX los Exámenes de Estado como sistemas nacionales de evaluación y los diplomas de graduación que se obtenían luego de aprobar dicho examen.. Surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada. Y es en los Estados Unidos, en 1845 donde se comienza a utilizar las primeras técnicas evaluativas del tipo «tests» escritos, que dan origen a las actuales preguntas de selección múltiple con única respuesta que se extienden a las escuelas de Boston, y que inician el camino hacia referentes más objetivos y explícitos con relación a determinadas destrezas lecto-escritoras. Sin embargo, se trata de prácticas rutinarias y constantemente basadas en instrumentos poco fiables, que en realidad no alcanzaban a “medir” el conocimiento del estudiante.

La primera investigación evaluativa que merece importancia se publica en 1897, que consiste en un análisis comparativo en varias escuelas americanas sobre el valor de la instrucción en el estudio de la ortografía y la gramática utilizando como criterio las puntuaciones obtenidas en los tests, .

En el siglo XX prevaleció la creencia de que las instituciones y la cultura podían ser diseñadas mediante la experimentación y la investigación. La evaluación surgió como la expresión práctica más significativa de la aplicación de las teorías y métodos de la ciencia social a los problemas planteados por la ingeniería social. Así que “la evaluación educativa está vinculada con la planeación y el control sociales, y su valor fundamental es el del orden” (cuyo objetivo es la administración de los individuos). La evaluación, en su forma más simple, se expresa mediante una opinión de que algo es significativo, lo cual no necesariamente lleva a una decisión de actuar de cierta manera, aunque hoy en día sea utilizada para este propósito. La evaluación termina al establecer un juicio sobre el valor de algo.

En la década de los treinta (30) aparece Ralph Tyler cuya vida la dedicó a la pedagogía, quien da origen al término evaluación educativa, propone el modelo de objetivos del aprendizaje, tomado inicialmente como un proceso ubicado en la escuela para planear el currículum, y la metodología del diseño experimental.. Evaluación se usó como un término alternativo a “medición”, “prueba” o “examen”, en consideración de que implicaba “un proceso mediante el cual los valores de una empresa son reconocidos. El propósito de la evaluación era llevar a cabo verificaciones periódicas sobre la efectividad de las escuelas e indicar aspectos en sus programas en donde el mejoramiento fuera necesario. Se entendió también como la validación de las “hipótesis sobre las cuales opera una institución educativa”. Educar era cambiar los patrones de conducta de los estudiantes; de donde se derivaba que el currículum podía ser construido a través de la especificación de conductas deseables. Contrario a lo que es hoy, a evaluación consistía, simplemente, en la verificación del logro de los objetivos.

Hacia la década de los 50, y por iniciativa del mismo autor la evaluación dejó de ser una tecnología para discriminar entre individuos y se convirtió en un medio para conocer el grado en que las intenciones del currículum se alcanzaban en la práctica. La evaluación era “esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza”. Sin embargo, Tyler no rechazaba

los exámenes; éstos eran también medios para estimar si se habían alcanzado los objetivos del currículum.

Hacia 1.959 se hace la crítica del modelo de evaluación tradicional, y se vió la necesidad de hacer un estudio mas profundo al respecto y así como en los años 70 surgieron nuevas formas para evaluar las innovaciones educativas, el conocimiento del estudiante igual que el funcionamiento de las instituciones. En esta misma época, los tomadores de decisiones, quienes perseguían la efectividad y la eficiencia, utilizaban la medición y los exámenes para encontrar formas de vincular los insumos económicos a los resultados educativos.

A mediados de los años 60 y debido a la gran preocupación que genera este tema de la evaluación al interior de las Instituciones Educativas, Robert Stake, pedagogo destacado, advierte sobre la incapacidad para evaluar la cantidad y la calidad del impacto de las innovaciones con los métodos tradicionales, basados en los modelos experimentales y los exámenes. Y como consecuencia en 1970, el Instituto de Investigación de Stanford, quien había llevado a cabo algunos estudios de caso, concluía que cada comunidad era tan diferente que se hacía imposible hacer generalizaciones allí surge lo que hoy conocemos como flexibilización evaluativa.

Aparece la nueva concepción de evaluación que es de carácter pragmática, desde el punto de vista metodológico, y responde a situaciones particulares, poniendo su atención en las preguntas, preocupaciones, problemas y necesidades de información de los implicados y de los tomadores de decisión. El paradigma hipotético deductivo se ha hecho a un lado y se acoge otro de decisiones que enfatizan métodos múltiples, acercamientos alternativos y el hacer coincidir los métodos de la evaluación con las preguntas y las situaciones específicas. Se llega a decir que el propósito más importante de la evaluación es responder a los requerimientos de información de las audiencias, particularmente, en formas que tomen en cuenta las variadas perspectivas de sus miembros. La intención es incrementar la utilidad de los resultados, aun sacrificando la precisión proporcionada por las mediciones.

Stake señala que la evaluación que responde a su carácter particular confía más en una comunicación natural que formal. Responderá a este carácter, si está directamente orientada más a los procedimientos del programa que a sus propósitos, si responde a los requerimientos de información de las audiencias y si se refieren las distintas perspectivas de valor de las personas que intervienen al reportar el éxito o fracaso de un programa.”⁴⁶ .

Hoy siendo la evaluación imprescindible, debe ser consecuente con una política de flexibilización, debe ser negociada, participativa y transformadora de los procesos y de la dinámica institucional en su conjunto. Definiendo los criterios, procesos, formas, instrumentos y formatos para recoger información, procesarla, analizarla y divulgarla, a través de la cual se pueda diagnosticar, hacer seguimiento y control a todos los espacios, escenarios, programas, procesos y proyectos estructurados para abordar las distintas tareas y dimensiones de la labor educativa; evaluando desde el proyecto educativo Institucional, los proyectos pedagógicos transversales y los proyectos de área, hasta los proyectos de aula, los proyectos de investigación y extensión y los aprendizajes.

5.6.4. CAMBIO PARADIGMÁTICO DE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SIGLO XXI

En términos generales, los paradigmas son ejemplos aceptados que incluyen prácticas y leyes que se aplican en las diferentes áreas particulares de la ciencia (Kuhn, 1962). Los paradigmas son también formas básicas de percibir, pensar, evaluar, asociadas a una particular visión de la realidad (Harmon, 1970). Baker (1992) entiende por paradigma un conjunto de reglas que definen fronteras acerca de algún tema o concepto, y que también describen el comportamiento dentro de esas fronteras

⁴⁶C.F.R. En línea ORTIZ M.,Liliana. . http://www.euv.cl/archivos_pdf/rev_perspectiva_educ/perspectiva_

Las definiciones de los objetivos y alcances de la función educativa, el rol asignado a la evaluación y los aspectos éticos que se deben considerar en ella, sirven de marco de referencia a las nuevas propuestas en ésta área . Así lo establecen organismos como la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization “Los nuevos métodos pedagógicos también deben suponer nuevos materiales didácticos. Estos deben estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad”. En otro punto señala que “Las instituciones de educación superior deben establecer mecanismos coherentes de reconocimiento de los resultados del aprendizaje efectuado en diferentes contextos.” Otros autores señalan que “La evaluación con funcionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos (E-A) y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones necesarias de manera inmediata”; en otras palabras “La universidad debe ser el lugar donde el estudiante adquiera destrezas educacionales, profesionales, analíticas, de trabajo. Para ello la evaluación debe permitir al estudiante estas destrezas y planificar la corrección de sus deficiencias”⁴⁷. En este contexto, crece la necesidad de diseñar y validar modelos evaluativos que incorporen instrumentos situaciones y procedimientos evaluativos innovadores y que sean congruentes con el diseño curricular y didáctica de las carreras, para contribuir al mejoramiento de la formación académico profesional de los estudiantes de derecho y de otras áreas del saber..

5.6.5.CARACTERÍSTICAS DE LA NUEVA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN EDUCATIVA . EDUCACIÓN PROBLÉMICA

La evaluación en la planificación de las actividades integradas, al igual que en todas las acciones educativas, constituye una herramienta de aprendizaje, tanto por los errores como por los aciertos. Por lo tanto, su diseño no puede obviar los propósitos ni las metodologías

⁴⁷ CASANOVA M.A, “Manual de Evaluación educativa”. Editorial La Muralla 1997

con las que concreta el proceso de enseñanza (cuadro 12). Se caracteriza por ser reflexiva, dinámica, secuencial y oportuna. Sin embargo, es importante considerar que el trabajo multiprofesional conlleva otros desafíos, como la aceptación del otro, la tolerancia, la distinción los distintos ritmos en el accionar y el reconocimiento de las propias limitaciones

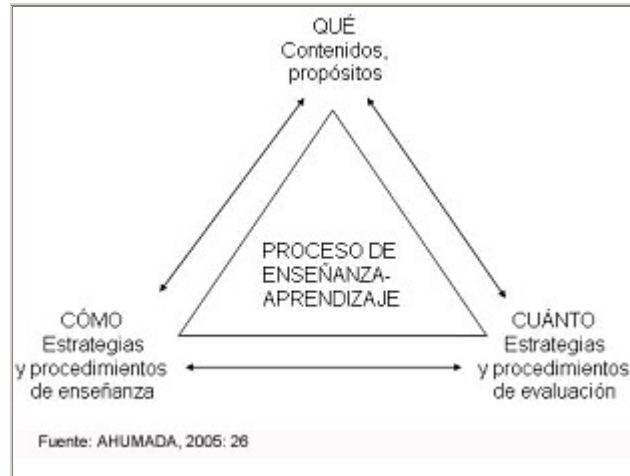


FIGURA N° 10 RELACIÓN ENTRE PROPÓSITOS, MEDIOS Y EVALUACIÓN.

Además, en el escenario actual de la educación superior, la evaluación debe considerar las estrategias que el estudiante utiliza para aprender y la forma de procesamiento de la información. De allí se desprende que la evaluación tiene que usar modelos que se preocupen de cómo el estudiante aprende, por lo que es necesario sustituir viejos constructos por ideas emergentes .

Pero, lo cierto es que en las carreras del área del derecho el proceso de evaluación aún está centrado en la enseñanza y en el profesor (CUADRO 13). En la mayoría de los países latinoamericanos el proceso de evaluación ha estado centrado en lo que se denomina heteroevaluación .

En una concepción centrada en el aprendizaje significativo, el proceso evaluativo enfatiza las funciones diagnóstica y formativa, dándole menor importancia a lo sumativo,

entendiendo esto último sólo como una certificación de evidencias de logros o resultados con sentido para el alumno.

Para un mejor entendimiento de las nuevas propuestas evaluativas, se presenta el siguiente esquema que resume las diferencias ente el enfoque clásico de la evaluación y el que se desea introducir

ENFOQUE ACTUAL PREDOMINANTE	UNA NUEVA PROPUESTA EVALUATIVA
Enseñanza y evaluación grupal y uniforme	Enseñanza personalizada y evaluación diferenciada
Predominio de la función administrativa	Predominio de la función diagnóstica
Evaluación en términos de logros o resultados	Evaluación en términos de dominio de procesos
Propósitos de carácter reproductivo	Propósitos de carácter productivo
Predominio de pruebas de lápiz y papel	Aceptación de técnicas e instrumentos múltiples

TABLA 8 : DIFERENCIAS ENTRE EL ENFOQUE PREDOMINANTE DE LA EVALUACIÓN Y EL ENFOQUE AUTÉNTICO.

El análisis de una nueva concepción de la evaluación establece que ésta debe ser:

- Coherente: ha de diseñarse en estrecha y de manera paralela al contenido y a las actividades de aprendizaje.
- Compartida: ha de incorporar progresivamente la actuación conjunta de docentes y estudiantes.
- Contextualizada: Las actividades de evaluación han de ser significativas para los estudiantes y lo más real posibles.
- Continua: requiere disponer de manera permanente de información sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Criterial: debe tener unos criterios de referencia para determinar el nivel de desarrollo de capacidades propuestas.

- Dialogada: supone establecer un diálogo continuo entre docentes y estudiantes para ajustar el proceso de E-A.
- Diversificada: debe utilizar diferentes instrumentos para evaluar diferentes capacidades y tipos de contenidos.
- Formativa: tiene que dotarse de mecanismos que adecuen progresivamente la práctica docente y los resultados parciales de los estudiantes.
- Integral: debe contemplar los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- Integrada: no debe ser una parte marginal del proceso de E-A o un hecho final, sino que ha de estar inserta en el proceso desde su inicio hasta el final.
- Integradora: debe atender a las capacidades reflejadas en los objetivos generales de cada etapa educativa, para decidir sobre la promoción de los estudiantes.
- Transparente: ha de ser clara en propósitos y forma .

O como señala Pedro Ahumada ⁴⁸:

- Función principal: mejorar y orientar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Relación con el aprendizaje: consustancial al aprender.
- Información requerida: evidencias y vivencias personales.
- Tipo de procedimientos: múltiples procedimientos y técnicas.
- Momentos en que se realiza: asociada a las actividades diarias de E-A (formativa).
- Responsable principal: colaborativo y multidireccional (auto y coevaluación).
- Análisis de los errores: reconocen el error y estimulan superación.
- Posibilidades de logro: permite evaluar competencias y desempeños.
- Aprendizaje situado: consolida los contextos en donde ocurren los aprendizajes.

⁴⁸ AHUMADA P, “Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje”. Paidós educador 2005.

- Equidad en el trato: procura que todos los estudiantes aprendan a partir de su diversidad.
- Reconocimiento al docente: mediador entre los conocimientos previos y nuevos

Técnica evaluativa	Rol evaluativo	Momento evaluativo	Tipos de contenidos
Pruebas escritas	Diagnóstico	Inicio	Declarativos Procedimentales
Interrogaciones	Formativo	Proceso	Declarativo
Disertaciones y ensayos	Formativo Sumativo	Proceso	Declarativo Procedimental
Mapas conceptuales	Formativo	Proceso	Declarativo Procedimental
Portafolios	Formativo	Proceso	Declarativo Procedimental Actitudinal
Autoevaluación	Formativo Sumativo	Proceso Final	Actitudinal Declarativo Procedimental
Coevaluación	Formativo Sumativo	Proceso Final	Actitudinal
Heteroevaluación (alumno-docente)	Formativo	Proceso Final	Actitudinal
Pruebas situacionales	Formativo Sumativo	Proceso Final	Declarativo Procedimental Actitudinal
Registro anecdótico	Formativo Sumativo	Proceso	Actitudinal

TABLA 9: DIVERSIDAD DE TÉCNICAS EVALUATIVAS Y SUS UTILIDADES.

El éxito de la renovación curricular, la innovación didáctica y evaluativa o cualquier intento de mejoramiento de la calidad de la Educación DE LA CARRERA DE DERECHO EN LA universidad Libre , no sólo depende de la capacitación de los profesores o del mejoramiento de la infraestructura de la institución o de la destinación de los recursos humanos y/o físicos para apoyar el proceso de E-A, sino que requiere la comprensión de los nuevos modelos educativos y principalmente de un profundo compromiso y participación de sus actores.

Sin embargo, estas aseveraciones no deben desalentar los esfuerzos individuales de contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes. Además, la implementación de sistemas de evaluación de la calidad de la educación, como la autoevaluación y la acreditación de las instituciones y carreras por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, son estrategias internacionales para el mejoramiento de la calidad y que demandan innovaciones educativas sustentables y efectivas. Aún se desconoce el real alcance de la Acreditación de la Educación Superior, pero ha planteado desafíos importantes a los gobiernos universitarios.

5.7. RECURSOS DISPONIBLES

Para la puesta en marcha de este proyecto y teniendo en cuenta que la Universidad difícilmente llegaría a patrocinar un proyecto de pregrado, solamente se utilizarán los recursos mínimos costeados por el mismo estudiante.

Los gastos se reducirán al mínimo, solo para fotocopias, impresiones, visitas a otras instituciones.

Se requerirá apoyo económico de la universidad en la medida que le proyecto fuese de importancia para ella y se tenga la intención de preparar a los docentes en ese campo, circunstancia en la cual se vería obligada a desembolsar un rubro destinadas a la capacitación docente.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

“El gran interés que impera en los niveles educativos por el enriquecimiento de la práctica docente mediante nuevas formas de enseñar y aprender hace necesario un acercamiento al modelo de aprendizaje a través de la enseñanza problémica. Este fin se ha universalizado; en Cuba se aplica con óptimos resultados basada en la experiencia: Enseñanza Basada en Problemas ”.⁴⁹

Como se observa, esta vía de enseñanza contribuye al cumplimiento del sistema de principios didácticos, al carácter científico y partidista, a la vinculación de las aulas universitarias con la vida, refuerza el dirigente del profesor, la actividad independiente del alumno y el carácter consciente y activo del proceso de enseñanza. La enseñanza, como fenómeno de la realidad objetiva, es un proceso que se desarrolla dialécticamente, subordinándose a las leyes de la dialéctica, es un proceso en el cual existen aspectos que se contraponen, la enseñanza y el aprendizaje, la forma y el contenido, la esencia y el fenómeno, lo particular y lo general, lo viejo y lo nuevo. Además, las contradicciones que existen entre los nuevos conocimientos y las habilidades que adquiere el alumno y las que ya posee, entre el nivel del contenido de los programas y las posibilidades reales de los estudiantes para su asimilación, entre los conocimientos teóricos y la capacidad para aplicarlos en la práctica, entre las explicaciones del profesor y su comprensión por los alumnos.

Las habilidades que se busca desarrollar mediante la Enseñanza Problemática pueden agruparse en seis rubros generales:

☞ Habilidades para la resolución de problemas (definidos y no definidos)

⁴⁹ RIVERÓN PORTELA, Otoniel, MARTÍN ALFONSO, Juan A., GÓMEZ ARGÜELLES Ángel y GÓMEZ MORALES, Carlos. “Apuntes de educación”. Registro de Internet.

- ☞ Habilidades interpersonales y de trabajo en grupo
- ☞ Habilidades metacognitivas, de autoconfianza y de Autodirección
- ☞ Habilidades de autoevaluación
- ☞ Habilidades para el manejo del cambio
- ☞ Habilidades de aprendizaje continuo (a lo largo de la vida)

La actividad intelectual que surge durante la situación problémica conduce al planteamiento del problema, que no es más que la determinación del elemento que provocó la dificultad. El problema es, en su sentido más general, la pregunta que surge de la actividad del hombre, así como las propias acciones encaminadas a hallar la respuesta y a solucionar las tareas que el sujeto tiene ante sí.

El problema docente es considerado como un reflejo (forma de manifestación) de la contradicción lógico/psicológica del proceso de asimilación, la que determina el sentido de la búsqueda intelectual, despierta el interés hacia la investigación de la esencia de lo desconocido y conduce a la asimilación de un concepto nuevo o de un nuevo método de acción. Los métodos de Enseñanza Problemática más utilizados son:

La exposición problémica: la esencia de este método radica en que el profesor, al transmitir los conocimientos, crea una situación problémica y muestra la vía para solucionar determinado problema, muestra la veracidad de los datos, descubre las contradicciones presentes en la situación objeto de estudio; en fin, muestra la lógica del razonamiento para solucionar el problema planteado.

Búsqueda parcial o heurística: se caracteriza porque el profesor organiza la participación de los estudiantes para la realización de determinadas tareas del proceso de investigación. El estudiante se apropia de etapas, de elementos independientes del conocimiento científico.

Investigativo: refleja el nivel más alto de asimilación de los conocimientos, permite relacionar al alumno con las técnicas y métodos propios de la actividad investigativa, así

como desarrolla el pensamiento creador. Lo fundamental, en este método, es la actividad de búsqueda independiente de los estudiantes dirigida a la solución de un problema.

Por problemas: los estudiantes se introducen en el proceso de búsqueda de solución de problemas nuevos para ellos, aplicando conocimientos ya asimilados y adquiriendo independientemente otros, lo que le permite obtener y desarrollar la actividad creadora.

Presentación de problemas a resolver: el profesor presenta al grupo, cada semana, una situación que remite al estudiante a las diferentes áreas de conocimiento que se desean enfocar en el curso. Grupalmente, se establece una lista de temas relacionados con el caso presentado, de la cual se seleccionan tres tópicos y, a partir de ellos, se determinan los objetivos de aprendizaje (a manera de preguntas) que se desean lograr y que guiarán la recogida de información sobre el caso.

Exposición docente: después de una semana de presentado el caso, el maestro revisa los conceptos principales de los temas relacionados al mismo y a los objetivos definidos previamente. Utiliza diferentes apoyos didácticos con la finalidad de clarificar la estructura general del tema revisado y los conceptos de mayor complejidad.

Sesión Tutorial: posterior a la exposición docente, un equipo de alumnos elabora (contando con la asesoría del maestro) una serie de cuestiones y/o casos sobre el tema revisado y los presenta al grupo para su discusión, buscando lograr un mejor aprendizaje del mismo. En esta fase, el docente evalúa tanto el trabajo del equipo que guía la sesión, como la calidad de la participación del resto del grupo.

Confrontación de información: a la semana siguiente, algunos estudiantes presentan ante el grupo reportes de artículos de revistas y textos especializados sobre investigaciones recientes relacionadas al tema analizado (se recomienda enfatizar en los aportes científicos logrados en el entorno comunitario de la escuela). En esta etapa, el profesor se auxilia de un monitor -que dirige las sesiones de la actividad- y evalúa los reportes de los estudiantes.

Evaluación: aunque se contempla una evaluación formativa a lo largo del curso (como ya se mencionó en los momentos anteriores) y una coevaluación del trabajo realizado en las sesiones tutoriales, se realiza también una evaluación sumativa que recae en dos ensayos sobre temas revisados en el curso y un examen final de conocimiento.

La enseñanza problémica es uno de los modelos de aprendizaje más utilizados en las instituciones de educación superior en los últimos años. Es conveniente realizar un análisis profundo del mismo, así como de la propia situación educativa, para llegar a cosechar los beneficios que promete para estudiantes y maestros. Prevé el desarrollo de los tres componentes esenciales en los planes de estudios.

Es necesario exigir y propiciar por parte de los docentes, pensar sobre la significación, la orientación y las implicaciones de la práctica pedagógica, lo mismo sobre la relación con el saber científico. “La pedagogía debe considerarse como una disciplina en vías de constitución sobre un objeto complejo como es el proceso de enseñanza que está a su vez cruzado y determinado por múltiples condicionamientos, por la institucionalización de los saberes y por las formas de apropiación y adecuación que de ellos se hace”.⁵⁰

Se trata de participar en el debate en torno a la metodología docente y al funcionamiento mismo del modelo de universidad que esta en juego en este momento. Se hace necesario alejarse de la enseñanza tradicional, que elimina las posibilidades de pensar de los estudiantes. Lograr un mejor modelo pedagógico, implica la formación permanente del profesor,.

En este orden de ideas, se entiende un modelo es producto de una construcción colectiva, que reconoce las necesidades de los contextos, de los sujetos, por lo tanto en este trabajo se propone la construcción de un modelo de enseñanza Problémica, adecuado para el área de derecho.

Por los anterior se concluye que la Enseñanza Problémica es el modelo llamado hacer utilizado en la Facultad de Derecho de la Universidad libre .

⁵⁰ BEDOYA, José Iván. PEDAGOGÍA ENSEÑAR A PENSAR. Ecoe Ediciones. Bogotá D. C. Agosto de 2000. Página 67.

BIBLIOGRAFIA

BRAVO SALINAS, Néstor H. Pedagogía problémica, acerca de los nuevos paradigmas de educación. 1 ed. Bogotá : TM editores, 1997.

BEDOYA José Iván. PEDAGOGÍA ENSEÑAR A PENSAR. Ecoe Ediciones. Bogotá D. C. Agosto de 2000

BLASCO Ibáñez y otros. Reflexiones sobre el estudio del derecho en el siglo XXI. Universidad del Norte. Barranquilla 1994.

COGOLLO M., Norberto M. La didáctica como teoría general de la enseñanza. Bogotá : Norcomo, 1994.

DENSMORE, Kathleen. y MORIN G., Gerardo. Hacia un enfoque problémico de la supervisión de clases. La Habana: Puebla publicaciones, 1996.

DEVIS MORALES Eduardo. Un método de facilitación del aprendizaje del derecho. Bogotá Colombia Agosto de 2.004.

FLOREZ OCHOA, Rafael. TOBON RESTREPO, Alonso. Investigación educativa y pedagógica. Bogotá: Mc Graw Hill, 2001.

GOMEZ Buendía Hernando. EDUCACIÓN LA AGENDA PARA EL DESARROLLO HUMANO. . Barranquilla 1.994.

MARTINEZ LLANTADA, M. “La Enseñanza Problémica”. Revista Educación N° 43. La Habana. Cuba. 1981.

_____ Categorías, principios y métodos de la enseñanza problémica. Bogotá. UNIINCCA, 1987.

MAJMUTOV, M.I. “La Enseñanza Problémica”. La Habana. Cuba. Editorial Pueblo y Educación. 1984.

MEDINA GALLEGO Carlos la Enseñanza Problémica” Rodríguez Quito editores.2ª edición. 1.997.

PENICK, J. E. Nuevas metas requieren nuevos métodos. Ponencia en Encuentro sobre Investigación y Desarrollo del Currículo de Ciencias. CIDE. Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, 1992.

PINEDA CHAVEZ, Gustavo. ¿Innovadores en la educación?. México Campos, 1991.

RUIZ Socarrás, José Manuel (1994). Los métodos de enseñanza en la Educación Superior. Revista Cubana de Educación Superior.

SCHUNK, Dale H. “Teorías del aprendizaje”. México. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. 1997.

SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE INVESTIGACION Y EDUCACION (5° : 2002 : La Habana). Memorias de IV simposio iberoamericano de investigación y educación. La Habana : Puebla, 2002. 202p.

UNIVERSIDAD LIBRE . Sala General. Acuerdo N° 01 de Julio 17 de 1.997. “Por medio del cual se adoptó el texto de la misión y visión de la Universidad

URREGO GALLEGO Juan de Dios. Escuela de Formación para docentes Universidad Libre. Modulo de Fundamentos del modelo pedagógico. Bogotá Marzo de 2.004

USECHE GONZÁLEZ Gigson. “metodología de la problematización” revista Interacción. Universidad Libre. Septiembre de 2003. N° 3. año 3

VIGOTSKY, L. S. “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. México. Grupo Editorial Grijalbo. 1988.

Constitución Política de Colombia, 1991.

ANEXOS

ANEXO A.

GUÍA 1 PARA PLANTEAR UNA SITUACION PROBLÉMICA EN UNA CLASE DE DERECHO.

1. Asignatura
2. Contenidos esenciales (categorías fundamentales)
3. Temas ya vistos.
4. Temas por desarrollar.
5. De los anteriores seleccionar el tema o los temas que se desarrollarían en no menos de 12 horas clase (Sin contar el trabajo independiente o autoactividad mínima de los estudiantes)
6. Determine en el tema o temas anteriores las contradicciones que considere fundamentales.
7. Determine que sería lo buscado dentro del marco de desarrollo del tema teniendo como fundamento la contradicción.
8. Formule el tema o la contradicción de tal manera que genere una situación problemática positiva en los estudiantes. Esto es generar una parte conceptual (conocimientos) y otra motivacional (necesidad de búsqueda). Algo incomprensible o desconocido para el estudiante, que lo alarme, lo asombre, lo motive.
9. Determine cuáles son los conocimientos básicos y necesarios para que el estudiante pueda resolver la situación problemática. Exponga esos conocimientos.
10. Separe lo conocido de lo desconocido. Determine las condiciones posibles para la solución independiente del problema por parte de los estudiantes.

GUÍA 2 PARA PLANTEAR UNA SITUACION PROBLEMICA EN UNA CLASE DE DERECHO.

Plantee cuál sería el problema a investigar por parte de los estudiantes (tome como base la guía N° 1 donde se generó una situación problémica.) este tema puede plantearse como pregunta o tarea y como contradicción. El problema docente es una tarea compleja o conjunto de preguntas cuya solución depende de la búsqueda para obtener nuevos conocimientos. Por tanto la solución depende de la actividad investigativa del estudiante motivada por la situación problémica y que pretende la asimilación del material docente en la parte del contenido de los conceptos.

El problema debe reflejar la contradicción esencial del fenómeno objeto de estudio, tener relación con el sistema de conocimientos. Todo lo anterior da la posibilidad de que el estudiante organice su actividad de búsqueda y las acciones que lo lleven a precisar su objetivo concreto de trabajo y las vías para obtener el resultado esperado que, una vez obtenido, lo comparará con el objetivo propuesto.

No se trata de plantearle el problema o la pregunta al estudiante. Se trata de que el profesor logre que el estudiante con base en la exposición del “material docente” y manejo de la “situación problémica” plantee por si mismo el problema o la pregunta problémica y las vías de solución. Los estudiantes deben descubrir la contradicción fundamental, la no correspondencia de lo nuevo con lo que ellos saben. El profesor logrará que sus estudiantes, comparen, analicen, sinteticen, mediante una orientación.

Así el estudiante planteará el problema, formulará el objetivo, una suposición (hipótesis) determinará la vía para solucionarlo y comunicará el resultado. No olvidar que el problema docente es una “abreviación” del proceso investigativo.

Las tareas y preguntas problémicas (necesarias para la solución del problema docente). La tarea surge del problema en el proceso de la búsqueda de la solución,

Son la ayuda indirecta para la solución. Las tareas pueden ser de ejercitación, fijación, búsqueda o investigación, depende del objeto de estudio y del nivel de complejidad de la actividad cognoscitiva del estudiante. Las tareas y preguntas problémicas pueden ser para:

- ☞ Organizar la aplicación de conocimientos en la práctica.
- ☞ Demostrar la aplicación práctica de las teorías.
- ☞ Búsqueda de elementos nuevos y en cuya base está la contradicción entre lo que hay y lo que se quiere lograr. Y encontrar métodos originales de solución.

ANEXO B.

PROPUESTA PARA LA PROGRAMACIÓN ACADÉMICA EN LA FACULTAD DE
DERECHO BASADO EN LA EDUCACIÓN PROBLÉMICA

CAMPO: (área del saber) Ejemplo: Civil
NOMBRE DEL PROYECTO ANUAL: Proyecto que se va a realizar transversalmente en todas las áreas visitadas en el nivel que se cursa.
PREGUNTA GENERADORA:
PROBLEMATIZACIÓN
EJE TEMÁTICO: Civil Obligaciones
AÑO: 3 años
JORNADA: Diurna
DOCENTES RESPONSABLES
HORAS PRESENCIALES 3 HORAS
HORAS TUTORIALES
HORAS INDEPENDIENTES

METODOLOGÍA: _____

ANEXO C.

RESUMEN DEL ESPACIO ACADÉMICO

Que debe llenarse para la materia. Con el eje temático, que debe llevar preguntas generadoras como seas necesarias para desarrollar la temática propuesta.

Ejemplo:

NÚCLEO PROBLÉMICO CAMPO ÁREA	EJE TEMÁTICO	PREGUNTAS PROBLEMATICAS Grandes preguntas que hacen pensar situaciones concretas frente al eje temático.	BIBLIOGRAFIA Apoyan y orientan frente a cada eje temático y sus principales interrogantes.
CIVIL	OBLIGACIONES	¿Qué se entiende por fuentes de las obligaciones? ¿Cuáles son las obligaciones civiles y naturales? ¿Cuál es la diferencia entre plazo y condición en una obligación?	BAENA UPEGUI Mario. De las obligaciones en el derecho civil y comercial .Editorial Legis 2.003

