

## MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL: EXPERIENCIAS CONSTRUCTIVISTAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA JURÍDICA Y LA INNOVACIÓN EN EL AULA DE CLASES\*

Caviedes Estanislao ESCALANTE BARRETO\*\*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Objetivo*. III. *Problema y pregunta de investigación*. IV. *Justificación metodológica*. V. *Soporte Teórico*. VI. *Conclusiones*. VII. *Futuras investigaciones*. VIII. *Bibliografía*.

## I. INTRODUCCIÓN

Las teorías sociológicas contemporáneas caracterizan a la sociedad como una sociedad de riesgo(s),<sup>1</sup> líquida<sup>2</sup> o globalizada<sup>3</sup> con apertura dinámica y cambio constante frente a los intercambios culturales, políticos, sociales, económicos y tecnológicos que impactan cada vez más la vida cotidiana, las

---

\* La presente ponencia es avance del proceso de investigación pedagógica llevada a cabo en el último año por el autor y su equipo de investigación pedagógica en el marco del proyecto financiado mediante la Convocatoria de Investigación sobre Innovación Pedagógica, de la Sede de Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia. Hermes 32354. Vice-Rectoría de Investigación. 2016.

\*\* Profesor Asociado de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Escuela de Investigación en Criminología Mediática, Justicia Penal y Política Criminal “Luis Carlos Pérez”. [ceescalanteb@unal.edu.co](mailto:ceescalanteb@unal.edu.co).

<sup>1</sup> Beck, Ulrich, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós Básica, 1998.

<sup>2</sup> Para Bauman, por ejemplo, las sociedades modernas se perciben tan fluidas que parecieran estar en una fase líquida, siempre en movimiento y con vínculos faltos de certeza y durabilidad. En consecuencia, la incertidumbre es una de sus características. Bauman, Zygmunt y Lyon, David, *Vigilancia líquida*, trad. de Alicia Capel Tatjer, Barcelona, Paidós, 2013.

<sup>3</sup> Bauman, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, 1a. ed. electrónica, trad. de Daniel Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.

relaciones sociales, el control social y las relaciones jurídicas, todo lo cual está en permanente cambio.

Según lo anterior, la sociedad actual se distancia cualitativamente del proyecto moderno y de las concepciones de la sociedad como una sociedad del equilibrio organizada, de la seguridad social, jurídica o económica y por tanto predomina la incertidumbre. Aspectos todos estos que implican serias y permanentes transformaciones de las ciencias más avanzadas y también del conocimiento que se tiene sobre las cosas y del mundo de la vida.<sup>4</sup>

En esta sociedad de la información y el conocimiento<sup>5</sup> abundan los datos, la información, su acceso, intercambio, divulgación y publicidad. También abundan los negocios y acuerdos transfronterizos, existe una tendencia a la libertad de tránsito vigilada para la comercialización de bienes y servicios a nivel global y el control social ya no tiene su origen y límite en los estados nacionales, sino en el seno de organismos internacionales e instrumentos mediante los que se dictan los lineamientos de política económica, de control social y criminal, todo lo cual es adoptado por los demás países por simple adhesión convencional.

Sin embargo, al observar la Universidad y la forma como se enseña en ella pareciera que este contexto histórico no le afecta sustancialmente. Las investigaciones sobre la enseñanza del derecho en los últimos años dan cuenta cómo la enseñanza del derecho en América Latina mantiene los lazos con su origen medieval<sup>6</sup> o fundamento en una concepción romanocanónica.<sup>7</sup> La enseñanza del derecho en las Universidades sigue siendo especialmente de tipo expositiva, explicativa, magistral, unilateral y de memoria, esto es, conceptual y nemotécnica.<sup>8</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre la configuración, el contenido y complejidad de las ciencias contemporáneas, Cfr. Maldonado, Carlos Eduardo, *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2016.

<sup>5</sup> *Idem.*

<sup>6</sup> Según la investigación publicada en *Journal of Legal Education*, la educación jurídica en Latinoamérica ha sido dominada por la tradición del derecho civil y se ha considerado a sí misma como parte de la universidad europea desde la Edad Media, esto es, una universidad tradicional de los siglos XII y XIII por lo que ha absorbido, heredado e implantado métodos y dogmas medievales, así como la sistematización de las leyes propia de la ideología de la codificación. Cfr. Montoya Vargas, Juny, "The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal", en *Journal of Legal Education* 59(4), (2009-2010), 545-566.

<sup>7</sup> Escalante Barreto, Caviedes Estanislao, *Valoración Pedagógica de la Enseñanza del Derecho Penal General: Una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2016, p. 58.

<sup>8</sup> Por todos, véase la reconstrucción del estado actual de la enseñanza del derecho en América Latina que hago en *Valoración de la enseñanza del derecho penal general*, Cfr. Escalante Barreto, Caviedes Estanislao, *op. cit.*, pp. 49-91.

En efecto, la enseñanza del derecho se mantiene anclada en pretéritos modelos de enseñanza basados en la autoridad y unilateralidad del conocimiento dogmático y enciclopédico, quienes enseñan, enseñan lo que aprendieron y como lo aprendieron de sus antiguos maestros. Los maestros de nuestros maestros fueron y dieron las bases más importantes para la comprensión de la ciencia del derecho, pero fueron fruto de su tiempo y son una condición necesaria en la formación del abogado pero no suficiente.

Contrario a lo que sucedía en el paradigma de la enseñanza tradicional del derecho, hoy los estudiantes con cierta inquietud o iniciativa encuentran información a mano y en tiempo real. Sobre un mismo tema es posible adquirir en un teléfono celular, en un dispositivo electrónico o en cualquier dispositivo a la mano informes, aplicaciones, críticas, reseñas, infografías, líneas de tiempo, explicaciones, compendios normativos comparados y analizados, libros en diversos idiomas, etc., con diversidad de calidad, todo mientras el profesor expone en el aula de clases.

El contexto dibujado es la situación problemática que nos traza como reto la necesidad de plantear procesos de reflexión pedagógica que permitan hacer de la tecnología, de la información y de su acceso un aliado en el proceso de formación de los nuevos abogados y no un enemigo en el acto educativo. El aprendizaje en la universidad debe pasar del exceso de atención centrado en el discurso del profesor a la motivación por y para el uso adecuado de la información, los datos y los medios de información y comunicación actuales en perfecta coherencia con la información jurídica doctrinal y jurisprudencial.

Los retos de innovación pedagógica que se derivan de este planteamiento tampoco pueden ser procesos instrumentales para adquirir competencias de saber hacer. El nuevo contexto tampoco puede borrar la esencia de la Universidad como escenario de pensamiento universal, profundo, total y de creación de nuevo conocimiento. En términos sencillos: no podemos pasar de una Universidad que cultiva la ciencia, el conocimiento, la abstracción y la aplicación, a una Universidad “técnica” de aplicación instrumental por competencias en una u otra especialidad de la disciplina jurídica.

En esta oportunidad se presenta un dispositivo de prácticas pedagógicas con énfasis en el aula invertida en el marco de una investigación acción e innovación pedagógica. El propósito es que el lector conozca y reflexione sobre diversas formas de afrontar el proceso de aprendizaje en la enseñanza del derecho. En este proceso se articula *i)* una dimensión comunicativa del acto educativo como un acto complejo con *ii)* procesos de construcción de conocimiento en el que el estudiante es el principal actor de su proceso de formación, con *iii)* procesos transmedia de producción

y co-evaluación para comprender el acto educativo en la enseñanza del derecho de una manera diversa.

La esencia del proceso implica la articulación de redes de posibilidades que permitan al estudiante y al docente comprender el mundo que les rodea y se puedan desempeñar en él con un sentido ético, político, comunicativo, dialógico y en especial, como sujetos reflexivos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto no se trata de crear y aplicar aisladamente prácticas pedagógicas innovadoras con criterio práctico instrumental, sino de reconocer lo que implica el acto de enseñar, aprender y transformar la educación universitaria en la labor docente cotidiana.

Las prácticas que se presentan fueron diseñadas de manera articulada y convergente en el aula y fuera de ella. Se trata de prácticas que se han ejecutado en diversos contextos educativos que aquí se aplican al estudio del derecho, tales como el “Aula invertida”, el “Aprendizaje basado en problemas” y el “Estudio de casos” en el contexto de un acto de construcción de conocimiento individual y social cuya máxima expresión comunicativa es la sesión presencial de debate en clase y su extensión a través de medios virtuales.

## II. OBJETIVO

Valorar, reconstruir y reflexionar la aplicación de prácticas pedagógicas cualitativas que permiten realizar un enfoque pedagógico para la comprensión en el marco del constructivismo y el aprendizaje significativo para la transformación de la enseñanza del Derecho a partir de la construcción colectiva para el desempeño desarrollado entre el profesor y sus estudiantes en el aula de clases y fuera de ella.

## III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Del contexto histórico planteado y la configuración de la sociedad contemporánea surgen varias cuestiones, entre otras: ¿qué retos plantea la brecha generacional entre el docente y el estudiante, cuando en la actualidad el conocimiento está a la mano, se encuentra en medios digitales y se puede alcanzar de manera rápida, caótica y al por mayor? Esta pregunta se aborda en la exigencia de una educación jurídica que debe ir más allá de la simple memorización o explicación de la realidad hacia procesos de comprensión y desempeño profundo del estudiante como futuro abogado.

La formación profesional enmarcada en procesos de aprendizaje constructivista y de enseñanza para la comprensión se identifica como un tipo de educación más demandante, de más dedicación y reflexión pedagógica en la práctica, de manera que se reconfigura el rol del docente, del estudiante y el ambiente de aprendizaje.

Para lograr que el aprendizaje sea enfocado en el estudiante, de contenido práctico y profundo, es necesario desarrollar metodologías y prácticas pedagógicas que permitan potenciar las capacidades individuales, cooperativas y sociales para su formación profesional, no sólo en el campo del saber hacer, sino también en las competencias críticas, argumentativas y de creación que le permitan forjar su carácter y su ethos profesional como jurista.

#### IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

La pedagogía como práctica reflexiva<sup>9</sup> nos impone la necesidad de una reflexión pedagógica y didáctica constante en torno a las necesidades de los sujetos de interacción en el aula, sobre sus motivaciones, el contenido de los programas, las prácticas pedagógicas, didácticas y la reflexión sobre las formas de transformar la racionalidad instrumental y práctica, que subyace en el afán de obtener conocimiento a mano para resolver problemas prácticos y de saber hacer.

Con la concepción del acto educativo como un acto complejo y la creación de prácticas pedagógicas innovadoras en su contexto, se busca realizar una acción comunicativa, crítica, dialógica y cooperativa para comprender las normas y aplicarlas en contextos de litigio o práctica judicial, en contextos de políticas públicas, de solución alternativa de conflictos, de realización de políticas alternativas al castigo y de solución de problemas sociales cuya alternativa tradicional es punitiva.

Se trata también de una propuesta para aproximarnos a prácticas o formas de llegar a los participantes de manera organizada, planificada, con objetivos pedagógicos claros y susceptibles de transformación en el mismo ámbito de su aplicación, de manera que el proceso de conocimiento no sea eminentemente teórico o puramente práctico, sino que contenga elementos que le permitan al estudiante adquirir la comprensión de principios, de modelos teórico conceptuales y de la filosofía del derecho penal para desempeñarse adecuadamente en contextos argumentativos, comunicativos y reflexivos en la solución de problemas existentes o los que se le lleguen a formular.

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 157.

Para lograr articular las experiencias con el marco teórico y la reflexión pedagógica, se planteó un proceso de investigación acción pedagógica de tipo cualitativo, mediante el cual se construyeron y valoraron prácticas pedagógicas de innovación en el proceso de aprendizaje. Este proceso parte de reconocer al docente como sujeto investigador e investigado en un contexto específico de interacción pedagógica, al tiempo que valora la importancia del proceso de análisis y reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de formación como los sujetos activos de interacción pedagógica más importantes del proceso de aprendizaje.

## V. SOPORTE TEÓRICO

### 1. *El acto educativo complejo en la enseñanza del Derecho Penal como proceso de construcción multidimensional*

El punto de partida desde un punto de vista conceptual es la consideración del acto educativo en la enseñanza del derecho como un acto complejo<sup>10</sup> y como escenario de reflexión para la implementación de estrategias innovadoras de docencia universitaria en el contexto del constructivismo en educación.

La enseñanza tradicional ha sido objeto de fuertes y constantes críticas, entre otras, Estanislao Zuleta planteaba cómo ésta en la forma como se ha ejecutado históricamente, “reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar”, en este proceso tradicional el maestro se hace respetar no por cómo actúa sino por pura intimidación y criterio de autoridad.<sup>11</sup>

La ruptura con ese modelo de enseñanza tradicional lleva a la necesidad de que el docente universitario se haga una representación de sentido de lo que es el acto educativo, a que reflexione constantemente por la concepción que tiene del mismo: El acto educativo no se agota, ni se realiza, en la expresión *dictar una clase*.

El planteamiento que hacemos es que en la enseñanza del derecho el acto educativo debe ser comprendido como un acto complejo multidimensional. Esta caracterización compleja se presenta no por la concurrencia

---

<sup>10</sup> Sobre la caracterización a profundidad del acto educativo como un acto complejo remito a la investigación denominada “*Valoración pedagógica en la enseñanza del derecho penal general...*”. El presente trabajo rescata lo esencial de dicha postura y aclara algunos planteamientos críticos que se le han hecho a la misma. Cfr. Escalante Barreto, Cavedes Estanislao, *op. cit.*, pp. 117-144.

<sup>11</sup> Cfr. Zuleta, Estanislao, *Educación y democracia*, Ed. Planeta, Bogotá, 2016. p. 19.

de factores o acciones o la suma de hechos que se realizan en un salón de clases como se ha malentendido. La comprensión adecuada indica que es un acto complejo porque en él se ejecutan acciones que por su naturaleza comunicativa son dialécticas, impredecibles, argumentativos, constructivos y en especial, porque es un acto realizado por seres humanos en interacción comunicativa, por lo que deja de ser causal o vertical y es un acto único que se realiza en cada momento de manera diversa.<sup>12</sup>

En acto educativo así concebido implica diversos contextos de comunicación que se traducen en acciones y transformaciones concretas en el mundo de la vida, esto es, en la realidad del contexto y de los sujetos de interacción pedagógica. Esta transformación se presenta no solo en el aula de clases, sino también fuera de ella.

En esta forma de comprender el acto educativo se integra una dimensión/acción comunicativa, una dimensión/acción pedagógica, una dimensión política y crítica, así como una dimensión ética y otra multimedia.

#### *A. La dimensión acción comunicativa en la enseñanza del derecho*

Cuando hablamos de la dimensión comunicativa y dialógica hacemos referencia a la necesidad de darle un valor material a la interacción en el aula de clases y fuera de ella, lo que nos ubica en la comunicación como eje transversal de todo acto educativo y del proceso pedagógico. Este proceso es entonces un proceso dialógico, intersubjetivo, comunicativo y de construcción de realidad.

A través de actos de habla, de la palabra, del lenguaje, del diálogo y de la interacción entre sujetos se logra el acuerdo, se plantean argumentos, decisiones, comprensión del conocimiento y de la realidad social, todo lo cual tiene un alto grado de relevancia en el proceso de aprendizaje para transformar al sujeto y su relación con el mundo de la vida. La comunicación con este sentido dialógico nos lleva necesariamente al concepto de acción comunicativa para comprender el contexto de los sujetos de interacción pedagógica, en la que el diálogo deliberativo es fundamental para la reflexión personal del estudiante, su ser y su transformación permanentemente.

---

<sup>12</sup> En el análisis de las ciencias de la complejidad se dice que hay que distinguir sistemas simples, complicados y complejos. En este contexto, el problema como se aborda en esta oportunidad es como un sistema complejo, de manera que se intenta ejecutar una investigación problemática y no del análisis o descripción de una situación plana en el aula de clases. Para profundizar respecto del sentido de los sistemas complejos en el marco de la investigación social, *cf.* Maldonado, Carlos Eduardo, *Complejidad de las ciencias sociales, cit.*, pp. 1-41.



En el proceso educativo la persona se construye y reconstruye con la modificación del contexto, con la relación entre sujetos de interacción pedagógica (docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-docentes), con la creación de escenarios, de prácticas o reflexiones dialógicas, argumentativas y de debate racional para forjar sujetos autónomos en la decisión desde un punto de vista de la ética cordial.<sup>13</sup>

Al relacionarse con un mundo, en el debate se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser reconocidas o puestas en cuestión o entendimiento en el sentido de un proceso cooperativo de interpretación.<sup>14</sup> En este contexto y como ejemplo de comprensión de la acción comunicativa en el ámbito educativo, la omnipresencia de la palabra, el lenguaje y los actos de habla son instrumentos y acciones fundamentales con los que los educadores pretenden “no solo llegar a acuerdos, sino también producir influencias, ordenar, convencer”.<sup>15</sup>

Se espera que todo lo anterior forje al profesional de manera que se ejercita al estudiante en su actividad de aprendizaje y se le prepara para su desempeño profesional y cotidiano más allá de la especialización o práctica instrumental.<sup>16</sup>

Esta postura permite argumentar que la acción comunicativa implica una profunda transformación de la enseñanza que permite superar concepciones puramente causales (aprendizaje por causa-efecto), instrumentales (aplicación acrítica del derecho), unidireccionales (cátedra magistral), mecanicistas y conductistas.

Todo este dispositivo es entonces una articulación de herramientas, procesos, escenarios y también comunicación, especialmente comunicación humana. El lenguaje, el diálogo, la argumentación, el debate, la valoración de lo que dice el otro, el consenso racional y la deliberación, aumentan y dimensionan las posibilidades de comprensión de otros puntos de vista, el poder argumentativo del lenguaje y la capacidad de concertación que nos llevan, además de comprender, a un proceso de construcción del ethos profesional dialógico, tolerante y de aceptación de otros puntos de vista. Los “buenos abogados construyen argumentos válidos en todas las posiciones

---

<sup>13</sup> Cortina, Adela, *Justicia cordial*, Madrid, Trotta, 2010.

<sup>14</sup> García Carrasco, Joaquín, “Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas”, en *Revista de Educación*, 1993, p. 146.

<sup>15</sup> *Idem.*

<sup>16</sup> Un ejemplo de la importancia de la educación universitaria liberal y su relación con procesos de comunicación a través de la preparación del dialogo, al lógica y la argumentación, en Bain, Ken, *Lo que hacen los mejores estudiantes de universidad*, trad. de Óscar Baberá, Universitat de Valencia, 2014, pp. 217-239.

que les toca ocupar; los alumnos deben saberlo y además deben estar preparados para hacerlo así”,<sup>17</sup> sin miedo a superar la postura o ideología según la cual quien dice el derecho y lo enseña es el profesor porque “el estudiante existe para aprender”.<sup>18</sup>

Se trata entonces de estimular en los estudiantes la duda sobre lo que es y lo que puede ser, reconocer lo que ya sabe y transformarlo, de prepararlos para lo nuevo siendo conscientes de lo que ya conocen, generar admiración pasiva y activa, esto es, estimular procesos de pensamiento desde lo que se conoce y desde el punto de vista activo, procesos de pensamiento a partir de la pregunta, el interrogante, así como plantear problemas o dilemas que les hagan entrar en cuestión.<sup>19</sup>

En otras palabras, el proceso así previsto es constructivo de conocimiento y del ser humano, también es vertiginoso, dinámico y en constante tensión, de manera que se pone en cuestión la existencia del equilibrio, la seguridad, la estandarización, la homogenización, es decir, se pone en sospecha todo aquello que las ciencias causales y positivistas daban por verdadero: el equilibrio, el dogma y el método.

### B. *La enseñanza del derecho penal como acción política*

La educación puede ser un factor de cambio así como también un instrumento para mantener el *statu quo*, el modelo económico, político y social. La universidad no puede limitarse a lo técnico, a lo específico, a la aplicación de los conceptos, a la razón puramente instrumental; debe ir más allá, debe buscar el conocimiento, el saber y la reflexión de los fenómenos en su totalidad, en su complejidad. El estudio del derecho no puede ser una excepción, pues como lo hemos venido indicando, el derecho obedece a un contexto de construcción, de aplicación, de interpretación, todo ello mediado por el poder, por lo económico, lo político y lo social.

Al recoger el planteamiento anterior es necesario entonces asumir un punto de vista, una posición filosófica de la esencia del derecho penal, que guíe también una toma de posición política del mismo, del sistema punitivo y de los problemas sociales.

La complejidad del acto educativo, además de una reflexión sobre la forma de enseñanza como acción comunicativa, implica también, no menos

<sup>17</sup> Carbonell, Miguel, *Cartas a un profesor de derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2015, p. 2.

<sup>18</sup> Freire, Paulo y Faundez, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014, p. 66.

<sup>19</sup> Guitton, Jean, *Nuevo arte de pensar*, Bogotá, Paulinas, 1940.

trascendente, preguntarse por lo que se enseña, por su sentido, contenido y su función política y social en un momento histórico dado. El acto educativo en la enseñanza del derecho es una acción política, pero no somos conscientes de ello y no lo hacemos parte de nuestra reflexión docente.

El acto educativo como acción política implica reconocer que la cátedra magistral en la que el estudiante solo escucha e interpreta lo que el profesor dice sobre el derecho positivo puede hacer que se dejen de considerar aspectos importantes de la realidad, y que en el derecho existen aspectos con relevancia política. La supuesta neutralidad en la enseñanza del derecho lleva a reproducir un modelo económico, político y social, adherirse a él sin darle opciones al estudiante de conocer y formarse su propio criterio de la realidad y del contexto de aplicación, creación e interpretación del derecho es una forma soterrada de hacer política.

Los estudios críticos legales han hecho un fuerte desvalor a la supuesta neutralidad de la enseñanza del derecho.<sup>20</sup> Críticas que cobran mayor vigencia cuando se trata del derecho penal, pues en éste se puede identificar clara e históricamente la relación del derecho penal con el poder, su instrumentalización como forma de control social, así como los límites y fundamentos que se le imponen desde la Constitución Política y los DDHH.

De la concepción política del acto educativo se deriva un deber de mostrar al estudiante el contexto histórico, económico y de poder en el que se crean las normas, las decisiones político-criminales y las interpretaciones doctrinarias. El docente plantea las diversas versiones y discursos de verdad para que el estudiante reflexione y se aproxime a una comprensión propia del mundo de la vida, pues como plantea Kennedy, “la crítica al legalismo liberal es verdadera, y suprimirla es inmoral, es una violación de la responsabilidad del docente hacia sus alumnos. La verdad es la aliada del radicalismo en la educación jurídica”.<sup>21</sup>

En resumen, un nivel de comprensión adecuado del acto educativo en la enseñanza del derecho debe incluir la dimensión política como parte de su análisis, no solo por la definición y la valoración dogmática, sino por las relaciones que existen entre el derecho penal, la criminología y la política criminal, así como por la influencia de la cultura y la economía. El estudiante debería poder comprender desde estas relaciones, intra- y extrasistémicas, los fines y límites del derecho penal y la política criminal, sus relaciones de interdependencia, los discursos legitimantes y los discursos críticos, así

---

<sup>20</sup> Kennedy, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.

<sup>21</sup> *Idem.*

como las relaciones con otras disciplinas de control social en el marco de un Estado constitucional y en especial, de los derechos humanos y del ser humano como un fin en sí mismo. Olvidar la dimensión política del derecho penal es olvidar que el poder punitivo lo ha instrumentalizado para asegurar la violencia legítima de los estados autoritarios.<sup>22</sup>

### C. *La enseñanza del derecho penal como acción ética*

La comprensión de la dimensión ética del acto educativo tiene una doble proyección, en el estudiante y en el profesor. Como observamos, la perspectiva comunicativa implica la construcción de un sujeto de interacción pedagógica dado a la tolerancia, a la construcción de ciudadanía, al respeto por el otro, de sus ideas, de la comunicación entre pares, todo lo cual deriva en un fortalecimiento de la dimensión ética y de autonomía moral del sujeto; todas estas acciones y actitudes ayudan a forjar un ethos profesional y educativo, tanto en el docente como en el estudiante.

El docente tiene el deber moral de reflexionar sobre su quehacer educativo, preparar las sesiones, los talleres, las prácticas y la forma de cumplir sus objetivos y propósitos educativos en una perspectiva de enseñanza para la toma de decisiones con vocación moral de respeto y justicia, aunado al deber de integrar la dimensión política en su quehacer docente para la comprensión total del problema penal.

Al abordar la ética del docente universitario, también se debe reconocer que existe una ética de la universidad en perfecta interacción con una ética de la profesión.<sup>23</sup> En efecto, Adela Cortina plantea que los retos actuales de la profesión radican en encontrar para cada una de ellas, “cuál es el bien interno, las características y excelencias que hay que desarrollar y bajo qué principios tendría que moverse cada profesión”,<sup>24</sup> en este contexto la universidad tiene que preguntarse y desarrollar la reflexión sobre las metas de la profesión y las excelencias que hay que desarrollar. Desde el discurso sobre la ética de las profesiones de Adela Cortina y desde el concepto de Universidad de José Ortega y Gasset, se puede concluir que el buen profe-

---

<sup>22</sup> Una referencia importante al deber de contención del derecho penal frente al poder punitivo para evitar las masacres y la instrumentalización por parte de los estados autoritarios se deduce perfectamente de La Palabra de los muertos. Cfr. Zaffaroni, Eugenio Raúl, *La palabra de los muertos*, Bogotá, Ed. Ibáñez, 2015.

<sup>23</sup> Cortina, Adela, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, España, Universidad Iberoamericana, 2009.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 19.

sional no es el que solo conoce muchas técnicas, sino aquél que sabe que las técnicas hay que ponerlas al servicio de la sociedad para alcanzar el bien interno; el buen profesional tiene muchos conocimientos, pero pone los conocimientos al servicio de la sociedad. Lo otro es un buen técnico que sabe de muchas cosas, pero no sabe ponerlas al servicio de la sociedad.<sup>25</sup>

En esta misma línea, la ética de la razón cordial nos permite valorar lo que es justo, valorar y estimar a los demás interlocutores como valiosos, al sujeto como un fin en sí mismo, la comunicación deliberativa y la valoración política permiten cultivar el ethos, es decir, el carácter del sujeto que le permita poner por encima de los valores individuales los valores universales no egoístas, que esté predispuesto a aceptar la fuerza de los mejores argumentos.<sup>26</sup>

En el aula de clases, a través del dialogo y de la razón práctica discursiva, el docente puede llevar a un nivel de argumentación, de debate, de diálogo racional y de argumentación que permita a los estudiantes tomar decisiones con autonomía moral, precisamente esta como una respuesta natural al proceso de comprensión del derecho penal y de la valoración de las conductas humanas desde la perspectiva penal.

#### *D. La reflexión acción-pedagógica para la transformación de un problema generalizado en la enseñanza del derecho*

La profesionalización de la actividad de educador implica una enseñanza producto de una acción reflexiva, de una acción medida por la preparación profesional del que enseña; desde el punto de vista ético, todo docente debería profesionalizarse en su quehacer como profesor universitario, forjar su carácter y forma de ser en la interacción pedagógica y hacer de la reflexión sobre la práctica del acto educativo una forma de ser.

Es esta precisamente la práctica reflexiva que le corresponde valorar al docente, para la transformación del acto educativo que permita realizar otras formas de acción, de manera que integre al estudiante como un sujeto de interacción pedagógica con competencia para construir, descubrir y producir conocimiento, con metodologías y prácticas que potencien el descubrimiento de respuestas razonables en el derecho a partir de procesos de comunicación. Desde el punto de vista de la reflexión del acto educativo, el docente universitario debe comprender el contexto del acto educativo y transformarlo para hacer posible las dimensiones señaladas en su configuración.

<sup>25</sup> Cortina, Adela, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, cit., p. 19.

<sup>26</sup> Cortina, Adela, *Justicia cordial*, Madrid, Trotta, 2010.

En su reflexión pedagógica el docente debería preocuparse sobre la forma de introducir al proceso de aprendizaje la articulación con la práctica, con el contexto, con los hechos, con la política, sin excluir la obligatoriedad de la lectura de los textos jurídicos (normas, doctrina, jurisprudencia, literatura), desde un punto de vista crítico, constructivo, cuestionador y si se quiere provocador, pero nunca para fomentar la pasividad del estudiante o la competencia como factor determinante el eficientismo y el consumo que reinan en la actualidad.

Lo anterior implica repensar el rol del docente, pero también el rol que va a forjar en el estudiante, lo que este debe ser y hacer para aprender, comprender y actuar. La acción pedagógica implica para el docente tener en cuenta las demás dimensiones del acto educativo. De una parte la comunicación, al dejar de ser unilateral, debe llevar al docente a reflexionar sobre la mejor forma de darle la palabra al estudiante, de guiar el debate entre estudiantes, de promover la reflexión sobre los problemas que ha de plantearles.

En consecuencia, el profesor debe reflexionar la forma de preguntar, de motivar y crear discusión para la construcción de conocimiento; en este proceso, debería poder articular el sentido dialógico, político y ético del acto educativo, de manera rigurosa, profunda y válida en el contexto de la comunidad académica, las comunidades de práctica y en el sentido de sí del estudiante, en su propia significación.

## *2. Las estrategias de docencia universitaria en la ejecución de un acto educativo complejo en la enseñanza del derecho*

La realización decidida del acto educativo complejo en la enseñanza del derecho implica que las estrategias pedagógicas que se implementen deben potenciar cada una de las cualidades del proceso de aprendizaje y enseñanza en el paradigma de la comprensión. La alternativa al crear estrategias docentes debe ser una alternativa convergente y coherente con el planteamiento sustancial del acto educativo, en este caso, se trata de reflexionar sobre la aplicación de estrategias que logren llevar a cabo la concepción que le da sentido al mismo.

La propuesta de innovación pedagógica cuyas reflexiones se presentan contó con la puesta en escena de cuatro prácticas de trabajo docente con la finalidad de crear un proceso de articulación convergente, de manera que siempre están en interacción y diálogo complementario. Por cuestiones de espacio y dados los alcances del presente trabajo, se hará énfasis en la

práctica pedagógica que denominamos “Aula invertida” y reflexionaremos su articulación con un dispositivo de prácticas diversas que le dan sentido al acto educativo.

El eje central del curso está orientado al trabajo del estudiante, de manera que se han planificado momentos de construcción de conocimiento individual, colaborativo y social, de acuerdo con lo cual, el aula de clases deja de ser el epicentro del acto educativo y se convierte en parte de él y no en el todo.

El Aula Invertida como práctica pedagógica no presencial permite abordar y fijar el conocimiento conceptual, dogmático y técnico que requiere el estudiante, de manera que con ella se abordan los contenidos que tradicionalmente se ejecutan en la enseñanza dominante.

En esta práctica pedagógica se prepara al estudiante para el trabajo en el aula de clase, en ésta se pone a prueba lo que aprendió con otras prácticas convergentes e integradoras, tales como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Estudio de Casos (EC) y el Seminario Libre de Debate en Clase (SLDC), el proceso se dinamiza y se complementa con la práctica de una audiencia oral de debate judicial. Para finalizar, usamos narraciones transmedia como forma de producción, evaluación, reconstrucción y socialización del conocimiento aprendido.

En lo que sigue se describe el aula invertida tal como se desarrolló en el curso y se enuncia su integración con un dispositivo de prácticas pedagógicas. Su forma de interacción y evaluación será parte de un proceso de investigación a largo tiempo como reto de investigación pedagógica en desarrollo.

### *A. Aula Invertida*

La enseñanza tradicional nos ha acostumbrado a escuchar la clase en un salón, en cuatro paredes, con un tablero y algunas ayudas audiovisuales, también nos ha acostumbrado, culturalmente, a que el salón es el sitio “natural” para ir a estudiar. Con ello también se ha impuesto la disciplina, la doctrina, el horario, la llegada y la salida, una forma de control social. Estudiar en un centro educativo es un acto que se repite a diario y de manera casi monótona. Cuando el docente y sus estudiantes se atreven a salir del salón van al auditorio, al laboratorio, a la sala de audiencias, a los complejos judiciales, como vemos, mantenemos la tendencia a conservar nuestro cuadro de georreferencia: el salón de clases.

Pero, ¿y si “asistimos” a clase y conocemos los contenidos en cualquier momento?, en cualquier lugar, en repetidas ocasiones, ¿si repetimos la parte

de la sesión varias veces hasta encontrarle sentido?, ¿cómo hacerlo que no sea grabando las largas exposiciones del docente en una grabadora y después intentar reproducirla?, pero lo más importante, ¿cómo aprovechar más el tiempo, a los demás estudiantes y al docente cuando nos encontramos de manera presencial en el aula de clases y que no sea para escucharle hablar con poca interacción?

Esta sería una forma ideal de poder hacer las cosas de otra manera y seguramente todos tenemos ideas en mente de cómo hacerlo, especialmente en tiempos de uso masivo de tecnologías de la información, de grabadoras digitales, dispositivos electrónicos y sofisticados teléfonos celulares que nos permiten grabarlo todo y después reproducirlo, multiplicarlo y llevarlo a las redes sociales. Pero a decir verdad, esta estrategia no nos aporta valor agregado, pues estaríamos perdiendo tiempo valioso para aprender y aprender más, aprender a profundidad.

El tiempo que gastamos en ir a clase y después reproducir nuestras deficientes grabaciones,<sup>27</sup> implica un ejercicio de repetición y reiteración de contenidos, sin poder ir más allá de lo que el profesor pudo aportar.

En la actualidad los estudiantes universitarios están más tiempo en las redes sociales que en los libros, ven material audiovisual y series televisivas en diversos idiomas antes que entregarse a la lectura como pasatiempo. Los docentes no podemos ignorar esa realidad, tampoco hacerla nuestra enemiga, mucho menos hacerla blanco de nuestras críticas al observar fenómenos como el de los *youtubers* que hoy tienen más popularidad entre los jóvenes que los escritores más premiados de la literatura.

La alternativa es introducirnos en ese mundo digital y llevarles allí nuestro contenido, a su manera pero también a la nuestra, innovar en la forma de enseñarle a una generación que ya no ve la universidad y el conocimiento como en antaño, pero sin dejar de lado nuestro deber y *ethos* como educadores. Como alternativa planificada y con propósitos pedagógicos definidos llegamos al planteamiento de un método de docencia denominado “aula invertida”, precisamente a través de YouTube, de Instagram, de Facebook, el aula virtual, entre otros, como complemento de lo que hacemos en el salón, pero de manera diferente, como escenario de comunicación ésta ya no puede ser el mismo.

El aula invertida como práctica pedagógica no es invención reciente, pero si ha venido innovándose y transformándose dinámicamente. En in-

---

<sup>27</sup> En este sentido se hace referencia a la deficiencia del sonido de las grabaciones digitales por la distancia entre el docente y el dispositivo, el exceso de ruido en el auditorio, la dificultad de ubicar momentos precisos de la sesión, entre otros problemas detectados en la práctica docente cotidiana.



glés se le denominó *Flipped Room*, término acuñado por primera vez en Estados Unidos por académicos en la enseñanza escolar secundaria aproximadamente en el año 2000,<sup>28</sup> pero fue hasta el 2007 que los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams<sup>29</sup> le dieron una utilización práctica en la enseñanza de la química y que se extendió rápidamente a escuelas en los Estados Unidos, Europa y Australia.<sup>30</sup>

Esta práctica se implementó como necesidad de resolver un problema natural por ausentismo en las clases de aquellos estudiantes con actividades extracurriculares. La alternativa consistió en utilizar grabaciones de video para presentar sus clases, así como algunas diapositivas, de manera que subieron contenidos y datos a YouTube, con el objetivo de que estos estudiantes pudieran descargar la información y acceder a ella cuando lo consideraran conveniente y en el lugar que quisieran.<sup>31</sup> En la práctica se observó que el método presentaba efectos positivos en el desempeño académico, en la medida que se aumentó la participación en clase y los docentes pudieron disponer de más tiempo para los alumnos que necesitaran su atención y orientación.

Esta estrategia pedagógica consiste en la utilización de herramientas de la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) para que los estudiantes accedan fácilmente, en cualquier momento, lugar y desde cualquier dispositivo a los recursos previstos para mejorar su proceso de aprendizaje.

En nuestra actividad educativa esta práctica se usó para invertir las condiciones habituales de enseñanza del derecho. En el tiempo de trabajo individual los estudiantes accedieron a un contenido conceptual, histórico, expositivo y magistral. En el aula de clases se planteó la discusión de problemas, casos, debates, construcción de categorías emergentes, a través de la acción comunicativa, del dialogo, el debate, la reflexión y la construcción de conocimiento, todo con base en los temas vistos en el aula invertida.

No se trata de reproducir la cátedra magistral en los medios tecnológicos o virtuales, o de hacer del proceso educativo en la universidad una emulación de la enseñanza y aprendizaje a distancia. En el aula invertida los medios son la preparación para el encuentro en el salón con el profesor y con los demás estudiantes.

---

<sup>28</sup> Paz, Ángela Patricia *et al.*, “Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (SLC)”, *Conferencias LACLO 5.1, 2015*. En este texto los autores explican que en el año 2000 se utiliza el término por primera vez.

<sup>29</sup> Bergmann, Jonathan y Aaron Sams, *Pon tu aula de cabeza. Incide en cada estudiante, cada clase, de cada día*, 1a. ed. digital, México, Ediciones SM, 2014.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>31</sup> Yarbro, Jessica *et al.*, *Extension of a review of flipped learning. Flipped-learning network*. 2014.

Esta estrategia, observada desde múltiples dimensiones, puede potenciar el aprendizaje del estudiante. De una parte le permite estudiar los contenidos desde su casa o cualquier lugar en el que tenga acceso a Internet y a su propio ritmo e interés. A través de videos explicativos, conferencias o capsulas conceptuales se le aproxima al conocimiento y obtiene información que puede manipular en su propio proceso de aprendizaje personalizado. Cada estudiante a su modo e interés puede tomar notas, hacer apuntes, plantearse preguntas, hacer mapas mentales, esto es, hacer lo que haría en el aula si estuviera escuchando al profesor.

De otra parte, cuando el estudiante asiste a las sesiones presenciales con sus compañeros llega con el tema conceptual visto, lo ha reconocido, escuchado, apuntado y generado preguntas o cuestiones por resolver, caso en el cual, son estas condiciones las que permitirán al docente desarrollar la sesión con todo el sentido de acción comunicativa.

No obstante lo anterior, el proceso no es sencillo y requiere un cambio en la conducta de docentes y estudiantes al momento de planificar y ejecutar el acto educativo, se requiere un cambio en la cultura de aprendizaje y en los roles tradicionales del estudiante y el profesor.

El redimensionamiento de estas relaciones implica más compromiso y reflexión pedagógica por parte del docente y una actitud activa del estudiante como centro del proceso de aprendizaje. El rol del docente implica platearse una fase de diseño de estrategias pedagógicas que puedan ser llevadas a los medios audiovisuales y otras que puedan ser puestas en acción dentro del aula y que permitan el uso potenciado del tiempo. Un error común es llegar a repetir lo que dicen los videos o hacer un resumen de los mismos, que era lo que acontecía en las exposiciones orales del profesor que llegaba al salón a explicar las lecturas o sentencias que debían leer sus estudiantes.

El equipo de investigación tuvo que pensar en la forma de ejecutar un programa académico que tuviera en cuenta el marco teórico previsto como criterio orientador del proceso sin llegar a caer en excesos o atiborrar a los estudiantes de actividades que le llevaran a la confusión, al tedio o a la sobreocupación.

Después de algunos diálogos encontramos que el aula invertida era la forma de preparar a los estudiantes para poner en acción otras estrategias como el ABP, el Estudio de Casos en sus diversas modalidades o el seminario libre de debate en clase. Todo lo anterior llevaba a la necesidad de planificar la forma, los medios, las estrategias y especialmente los propósitos pedagógicos y de formación que se querían lograr.

En este sentido, se tuvo en cuenta una premisa que resulta fundamental: “El aprendizaje invertido requiere contenido intencional y seguimiento permanente”, de acuerdo con lo cual, debe existir intencionalidad por parte del docente en el sentido de planificar estratégicamente los contenidos que desea que el estudiante aprehenda y la forma como quiere que los aprenda en perfecta articulación con las demás estrategias pedagógicas.

Para lograr estos propósitos, se indagó por diversas posibilidades y luego de un trabajo de investigación individual y análisis grupal, como síntesis de una lluvia de ideas, se plantearon dispositivos y medios digitales para llevar la clase fuera de las coordenadas acostumbradas. El primer producto fue la elaboración de pequeñas cápsulas conceptuales inéditas,<sup>32</sup> la segunda idea consistió en elaborar material audiovisual<sup>33</sup> para “exponer” el contenido concreto que se quería discutir luego en clase, finalmente se planteó la necesidad de buscar contenido audiovisual ya elaborado por otros docentes, documentales históricos sobre temas de contexto o conferencias de expertos que fuera pertinente para los temas a tratar.

El hallazgo más relevante fue encontrar la posibilidad de acercar a los estudiantes a los principales exponentes de los temas a nivel mundial. En internet se encontraron vídeos de conferencias, entrevistas, sesiones de clases con reconocidos autores que plantean los debates actuales de los temas previstos en el programa. En este sentido no podía ser mejor el panorama, algunos temas explicados por sus propios autores y en diferentes lenguas a través de medios virtuales. También se seleccionó material audiovisual con contenido documental, películas, series de televisión, informes noticiosos y reconstrucción de casos relevantes penalmente que permitieran poner en acción los temas conceptuales.

La producción propia de vídeos y contenido multimedia fue uno de los aspectos más complejos que se detectó en el proceso.<sup>34</sup> La implementación de medios alternativos para dar a conocer un tema a través de medios audiovisuales debe tener en cuenta aspectos técnicos, de producción y aspectos

---

<sup>32</sup> Capsula conceptual: Pequeño video de aproximadamente cinco minutos de duración, diagramado o de diseño gráfico animado mediante el cual se explica de manera breve y clara un concepto, una estructura o una categoría dogmática relevante en el programa de la asignatura.

<sup>33</sup> Presentación oral: Vídeo de presentación personal a través del cual se desarrolla un tema o problema del programa académico combinado con imágenes, fotos, cortos, locaciones, su duración no puede ser mayor a 10 minutos.

<sup>34</sup> Una alternativa a la falta de material audiovisual sobre autores específicos fue la creación del mismo por parte de los estudiantes, todo lo cual se desarrolló como proceso transmedia como se explica en el siguiente apartado.

relacionados con capacidad de la estrategia para mantener el interés de su audiencia,<sup>35</sup> su originalidad y en especial la articulación con el programa académico y su suficiencia o no para desarrollar un tema de manera concreta en remplazo de un tema de una sesión magistral. Su contenido debe ser sustancial, atractivo y poco superficial.

Para lograr los objetivos del programa, el aula invertida se construyó con pequeños documentales de contexto histórico para que los estudiantes en clase dedujeran las bases filosóficas y teóricas del derecho penal liberal. Se identificaron y sistematizaron conferencias de los máximos exponentes del derecho penal y del garantismo penal de manera que los estudiantes tuvieran la posibilidad de escuchar a autores de diversas nacionalidades (Italia, Alemania, España, Argentina, Colombia y México) en torno al derecho penal liberal clásico.

Todo este conjunto de actividades les preparó para los debates en clase, la reconstrucción de postulados teóricos y los preparó para la lectura y comprensión significativa de libros básicos del programa, tales como “De los Delitos y de las Penas”,<sup>36</sup> y La introducción a “la ideología de la defensa social”.<sup>37</sup>

Superados los fundamentos del derecho penal liberal clásico, el aula invertida se diseñó para abordar los esquemas del delito, la teoría del delito y los problemas actuales de las categorías dogmáticas del derecho penal colombiano. Para el efecto se cambió de estrategia y se usaron videos con cápsulas conceptuales, vídeos explicativos del tema y casos. Los casos fueron fundamentalmente vídeos de hechos reales narrados en medios de comunicación, cortos de película o documentales sobre hechos con relevancia jurídico-penal.

El trabajo anterior plantea un uso eficiente del tiempo de trabajo individual de los estudiantes en el proceso de aprendizaje autónomo, al tiempo que plantea una oportunidad para dinamizar el trabajo en el aula de clases. Ese trabajo de dinamización y acción comunicativa se llevó a cabo a través de lo que denominamos dispositivo de prácticas pedagógicas complementarias que se pasa a explicar.

---

<sup>35</sup> Un aspecto importante que se debe tener en cuenta en el diseño de los medios audiovisuales es el tiempo promedio que la audiencia está dispuesta a observar. De acuerdo con las estadísticas del canal del curso en YouTube, la duración promedio de reproducción es de máximo catorce minutos de retención de audiencia.

<sup>36</sup> Beccaria, Cesare, *De los delitos y las penas*, Ed. Nuevo Foro, 1998

<sup>37</sup> Sobre la ideología de la defensa social, *Cfr.* Baratta, Alessandro, *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*, trad. de Búnster Álvaro, México, Siglo XXI, 1986.

### B. *Dispositivo de prácticas pedagógicas complementarias*

Como parte de la estrategia pedagógica el aula invertida fue articulada con el trabajo en el aula de clases con la finalidad de cumplir con el planteamiento teórico que concibe el acto educativo como un acto complejo. Para el efecto se plantearon casos de análisis en el marco del estudio de casos, análisis de problemas en el marco del Aprendizaje Basado en Problemas, el seminario libre de debate en clase y la preparación durante todo el semestre de una audiencia judicial como forma de cierre del semestre.

Para el estudio de casos se plantearon diversas modalidades en las que primó el planteamiento de casos reales, presentación visual de informes noticiosos, casos decididos formalmente por la Sala Penal de la Corte Suprema de Justicia o narración de historia de vida por parte del profesor. Estos casos buscaron poner a prueba lo que el estudiante aprendió en el aula invertida, al tiempo que los invitó constantemente a la reflexión, a la identificación de problemas jurídicos y al análisis de diversas soluciones conforme a las categorías dogmáticas estudiadas previamente.

Al final de cada estudio de caso, el cierre consistió en un debate general en el que los estudiantes valoraron el ejercicio, se valoró cada uno de los puntos comparativos de la decisión y se insistió en las preguntas que surgieron en el mismo. A manera de cierre conceptual, el docente explicó cada una de las categorías dogmáticas que presentaron duda, dio otros ejemplos con los cuáles se podría discutir su aplicación y relacionó el tema con las teorías que se discuten en la actualidad.

Se resalta el hecho, según el cual, este ejercicio requiere de un acompañamiento constante por parte del docente, con especial cuidado en el tratamiento a las preguntas, cuáles se deben resolver y cuáles no de acuerdo con el objetivo pedagógico planteado y sin distorsionar el propósito principal que es el aprendizaje por descubrimiento, el análisis de casos y la toma de decisiones argumentada, esto es, la comprensión para el desempeño. Asimismo, la dinámica del ejercicio implica tener la habilidad de reconocer variables en la práctica que se dan de manera natural, sin que el plan de trabajo sea una camisa de fuerza que pueda trasgredir el proceso y aprendizaje crítico natural.

Finalmente, el estudio de casos funcionó como una herramienta idónea para promover el aprendizaje por descubrimiento en la medida que el estudiante intentó resolver el caso con lo que ya sabía, con la información del aula invertida y con el esquema mental que ya poseía en su estructura cognitiva.

Una vez el estudiante reconoció las limitaciones de lo que conocía, complementó ese saber previo con los aportes de las lecturas, la información obtenida en medios virtuales, los debates en clase y la solución del caso de manera comparativa, bien con sus compañeros, con la planteada por el profesor y en algunos casos en comparación con las decisiones de la Sala Penal de la CSJ.

### C. *Aprendizaje basado en problemas (ABP)*

En la ejecución del ABP se problematizaron aspectos o problemas teóricos, aspectos de aplicación o análisis de hechos, debates relacionados con la teoría del delito o de interpretación de los diversos postulados de una teoría a la luz de la constitución y la jurisprudencia de las Altas Cortes en materia penal.<sup>38</sup> Al igual que las anteriores estrategias el ABP tiene la finalidad de facilitar el aprendizaje por trabajo autónomo, el pensamiento crítico y en especial las metodologías activas en el aula de clase, precisamente centradas en el estudiante.<sup>39</sup>

Para el efecto se tuvo en cuenta que son propósitos de esta estrategia que el estudiante aprenda a aprender, de acuerdo con la idea del cambio constante de los contenidos normativos y que acompañan la vida profesional del abogado, también que adquiera habilidades para el trabajo en grupo y en especial, desde sus inicios, a potenciar su criterio de decisión, sus competencias y habilidades para el desempeño profesional.

El “problema”, la discusión, el debate en el ABP, es el punto nuclear de la metodología y por ello ha sido objeto de análisis y caracterización. El planteamiento o proposición de un problema implica que el mismo sea cercano al estudiante, a su cotidianeidad, de manera que pueda serle significativo y que le vea utilidad, no obstante el fin del problema no puede ser solo significación/utilidad instrumental, sino que el problema debe ser el punto de partida para el análisis y la puesta en marcha de procesos de pensamiento complejo para la comprensión.

El desarrollo del programa permitió que el estudiante no sólo resolviera problemas jurídicos, sino que logro iniciarse en el entrenamiento para

---

<sup>38</sup> Un ejemplo de debate propuesto fue el relacionado con la función del derecho penal en el Estado Constitucional. La pregunta que formularon los estudiantes después de un debate sobre el contenido del aula invertida fue: ¿en Colombia el derecho penal tiene como función la protección de bienes jurídicos o la vigencia del derecho?

<sup>39</sup> Abel, Souto, “Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo”, en *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, REDS, 2013. pp. 20-39.

construir o crear nuevos problemas de conocimiento, problemas jurídicos o fácticos, de manera que está familiarizado con un conocimiento problémico más allá de la conceptualización, aplicación o simple sistematización de las normas positivas de la parte general del código penal.

#### D. *Procesos de evaluación y narración transmedia*

Como parte del proceso de construcción de conocimiento se integraron procesos transmedia como oportunidad para crear material de estudio para el aula invertida y también como parte del proceso de evaluación. De esta manera se integró al dispositivo de prácticas pedagógicas la posibilidad de creación de contenidos virtuales para la socialización y el aprovechamiento de las redes sociales.

En este contexto, en la investigación se parte del reconocimiento de las diferentes prácticas que se están generando en los jóvenes por la convergencia de medios, la cultura participativa y la construcción de contenidos digitales en ambientes informales. Es un hecho que desde hace diez años hacia acá el desarrollo, socialización, creación y divulgación de contenidos en las redes y medios virtuales están siendo centro de interés tanto para investigadores como para los educadores.<sup>40</sup> Al respecto Cobo y Moravec plantean que existen escenarios alternos al salón de clase donde se desarrollan saberes y habilidades no institucionalizadas e incluso no conscientes.<sup>41</sup>

Contextos diferentes de aprendizaje, un mundo de pantallas, usuarios interesados en ser parte de espacios de ficción y no ficción y otros modos de codificación y decodificación de la información hace necesario construir en los estudiantes habilidades particulares para interactuar y tomar decisiones en el mundo actual.<sup>42</sup> Para tal fin se integró a la observación participativa las vivencias de aprendizaje realizadas por los estudiantes en un entorno convergente y participativo a través del cual se les solicitó desarrollar medios audiovisuales, se publicó el material en las redes sociales y se obtuvo de ellos un espacio de debate, preguntas, aclaraciones y profundización de temas

---

<sup>40</sup> Se hace referencia al tiempo relacionado con la creación de las redes sociales que cambiaron la forma de comunicación, de obtener información y socializar entre las nuevas generaciones.

<sup>41</sup> Cobo, Cristóbal y Moravec, John W., *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*, Laboratori de Mitjans Interactius-Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

<sup>42</sup> Amador, Juan Carlos. "Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva". *Educación y ciudad* 25 (2015), pp. 11-24.

en el contexto de un fenómeno comunicativo y tecnológico que los afecta a diario pero que muy poco se usa en el medio educativo y pedagógico.

Con esta práctica se pretendió indagar por las transformaciones digitales y la construcción y transformación de su propio conocimiento sobre un tema, de manera que a través de procesos de investigación de contenidos de la asignatura, fueron capaces de crear contenidos multimedia y ponerlos en el debate público como jóvenes internautas que son, permitiendo con ello ser gestores y promotores de aprendizaje a partir de una experiencia inmersiva en el universo transmediático propuesto para la cátedra.

El resultado del proceso permitió que los estudiantes investigaran y reconstruyeran un guion sobre un autor del derecho penal liberal clásico determinado, crear un producto multimedia a través de cualquier aplicación y en consecuencia, se logró obtener doce vídeos cortos sobre autores clásicos del derecho penal. Este producto concreto fue socializado a través de YouTube y Facebook y como consecuencia se observó el nivel de apropiación de los contenidos de los estudiantes, se generaron procesos de creatividad y se plantearon dinámicas virtuales de intercambio de opiniones, expectativas, aclaraciones y críticas al contenido publicado de los demás compañeros.

En conjunto, el proceso multimedia permitió hacer una evaluación completa del proceso, de manera que con ello tomó una dimensión real en el mundo virtual al ver los estudiantes expuestos sus puntos de vista, sus productos académicos con la posibilidad de ser valorados por sus compañeros de clase, por su profesor, el equipo de investigación, pero también con la posibilidad de ser valorados por agentes externos al proceso de formación. Esta iniciativa también permitió hacer un proceso de evaluación integral, tanto por el material elaborado, como por la interacción con el mismo en las redes sociales y su interiorización en los debates del curso.

## VI. CONCLUSIONES

La comprensión del acto educativo como un proceso complejo multidimensional permite articular y generar un escenario en el proceso de formación que toma distancia cualitativa de la enseñanza tradicional que impera en la educación jurídica.

Para poder realizar el acto educativo complejo es necesario reconocer al estudiante como sujeto de interacción pedagógica con la capacidad valorativa, cognitiva y práctica de generar procesos de construcción de conocimiento individual (trabajo autónomo), de construcción de conocimiento



colaborativo (seminario libre de debate en clase) y de conocimiento social (relación con la realidad y creación de contenidos multimedia), de manera que el estudiante es actor central en su propio proceso de formación y su rol es predominantemente activo y propositivo. En este proceso, el profesor pasa de ser un dador de conocimiento para convertirse en sujeto de interacción pedagógica que guía, orienta, cuestiona, se cuestiona y genera procesos de reflexión, construcción y creación de conocimiento más allá del seguimiento a la simple memorización, repetición o aprehensión de contenidos.

Lo observado nos permite concluir que en el aula de clases ejecutada con base en la concepción compleja del acto educativo predomina la comunicación, el diálogo y el debate en torno a un problema, a un caso o una discusión dialéctica. Estos procesos están lejos del equilibrio, de la linealidad, de manera que existe en esta relación un equilibrio dinámico en los más básicos procesos cognitivos y dimensiones del conocimiento, tales como la oralidad, la argumentación la memorización, la comprensión, la aplicación, atención, concentración, etc., todo ello es contrario al control, al balance o al equilibrio, por lo que no pueden seguir siendo abordados como si lo fueran.<sup>43</sup>

El proceso en conjunto permite reconocer elementos fundamentales o pilares de un proceso de formación basado en la construcción de conocimiento, esto es, se trata de la creación de espacios flexibles y dinámicos en los que impera la incertidumbre y la generación de procesos de construcción por desarrollar, no hay respuestas dadas, únicas o correctas, se forja el carácter y el criterio jurídico para comprender problemas y procesos jurídicos en un ambiente de debate racional. Se genera un cambio en la cultura de aprendizaje y por tanto el estudiante toma conciencia de su rol y de su propio proceso de formación.

De esta manera, en el aula invertida o aprendizaje invertido se requiere de ambientes flexibles, no se trata de procesos de información, sino de verdadera comunicación dialógica, argumentada y debatida. Los educadores en su rol de orientadores del proceso deben entrenarse en técnicas para moderar correctamente un debate, generar preguntas y procesos de reflexión sin estropear los procesos de descubrimiento y creación de conocimiento, también prepararse para ser más tolerantes con el hecho de que la clase pueda desarrollarse de manera más ruidosa o hasta caótica si se la compara con el modelo tradicional, por ejemplo cuando se permite el tra-

---

<sup>43</sup> Maldonado, Carlos Eduardo, “¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?”, en *Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco*, 7, 2014, pp. 1-23.

bajo en grupo para la resolución de problemas. Crear procesos de formación constructivistas, basados en el desarrollo del estudiante no se agotan en la simple creación de “talleres”, de actividades o en la implementación de innovaciones pedagógicas. Su planificación, implementación, ejecución y valoración requieren de la puesta en escena de intencionalidades, convergencias, dimensiones y diversidad de respuestas, todo lo cual impone un proceso de profesionalización y preparación más profunda del profesor universitario.

Hablar de educadores profesionales implica que el docente tenga el carácter y la sensibilidad para detectar cuándo y cómo debe actuar para maximizar el contacto cara a cara al interior del salón de clase. Su capacidad de valorar e integrar las necesidades de los estudiantes y valorar todos los aportes que estos hacen en el debate. Esto implica que durante el tiempo presencial ocupa gran parte de su tiempo observando a sus estudiantes, orientando sus posturas, proveyéndoles retroalimentación, motivando a los que no se logran incorporar rápidamente y examinando su trabajo. En este proceso de construcción de conocimiento, el papel docente se orienta no sólo por tener dominio de su tema, sino que impone la necesidad de identificar espacios motivacionales y cognitivos en que los conceptos básicos son organizados y jerarquizados con la finalidad de construir formas de pensamiento más avanzadas.<sup>44</sup>

Frente al rol de los estudiantes, el aula invertida es una herramienta idónea para que los estudiantes se conviertan en sus propios agentes de aprendizaje en lugar de ser meros objetos de instrucción o de aprendizaje, de modo que se permite a los sujetos de interacción pedagógica ser el verdadero centro del debate y construcción de conocimiento reflexivo y participativo.

El aula invertida no se agota en la generación y valoración de contenido observado en el trabajo no presencial del estudiante. Ella se debe integrar a otros procesos que en el trabajo presencial logren dinamizar y explotar el potencial pedagógico del estudio de casos, del análisis de problemas y el seminario libre de debate en clases. Todo ello puede y es necesario articularlo al contexto tecnológico y multimedia en el que los estudiantes desarrollan hoy en día sus relaciones sociales. En este sentido, la educación jurídica debe empezar a incorporar los usos de las tecnologías, de las redes sociales y de la información al proceso de formación de sus estudiantes.

---

<sup>44</sup> Bain, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, Barcelona, Universitat de València, 2007.

## VII. FUTURAS INVESTIGACIONES

De acuerdo con el contexto planteado, el rol del docente implicó un proceso de creación de un dispositivo pedagógico para la realización del programa, sin embargo, se debe hacer énfasis en la necesidad de investigar alternativas para el aprendizaje y el manejo adecuado de la información; sin lugar a dudas que se trata de un proceso de investigación por realizar. En efecto, en un mundo en el que la información es de fácil adquisición, de acceso inmediato, el estudiante no solo debe saber que existe y conocer las fuentes apropiadas, sino que debe saber para qué sirve la información y poder crear con ella. Crear respuestas a problemas prácticos, teóricos, hipotéticos y reales. También aprender a aprender, a sistematizar la información, a darle sentido y construir significados personales. Todo lo cual implica crear un problema de investigación relacionado con la enseñanza del derecho en contextos de aprendizaje basado en la investigación sin dejar de lado los aspectos epistemológicos y de formación integral.

## VIII. BIBLIOGRAFÍA

- ABEL, Souto, “Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo”, en: *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad*, REDS, 2013.
- AMADOR, Juan Carlos, “Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva”. *Educación y ciudad* 25, 2015.
- BAIN, Ken, *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*, trad. de Óscar Barberá, Barcelona, Universitat de València, 2007.
- BARATTA, Alessandro, *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*, trad. de Búnster Álvaro, México, Siglo XXI, 1986.
- BAUMAN, Zygmunt y LYON, David, *Vigilancia líquida*, trad. de Alicia Capel Tatjer, Barcelona, Paidós, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt y LYON, David, *La globalización. Consecuencias humanas*, 1a. ed. electrónica, trad. de Daniel Zadunaisky, México, Fondo de Cultura Económica, 2016.
- BECCARIA, Cesare de, *De los delitos y las penas*, Ed. Nuevo Foro, 1998.
- BECK, Ulrich, *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*, Barcelona, Paidós Básica, 1998.
- BERGMANN, Jonathan y SAMS, Aaron, *Pon tu aula de cabeza. Incide en cada estudiante, cada clase, de cada día*, 1a. ed. digital, México, Ediciones SM, 2014.

- CARBONELL, Miguel, *Cartas a un profesor de derecho*, México, Porrúa-UNAM, 2015.
- COBO, Cristóbal y MORAVEC, John W., *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*, Laboratori de Mitjans Interactius-Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.
- CORTINA, Adela, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, España, Universidad Iberoamericana, 2009.
- CORTINA, Adela, *Justicia cordial*, Madrid, Trotta, 2010.
- ESCALANTE BARRETO, Caviades Estanislao, *Valoración Pedagógica de la Enseñanza del Derecho Penal General: Una apuesta por el aprendizaje activo y colaborativo*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2016.
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2014.
- GARCÍA CARRASCO, Joaquín, “Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas”, en *Revista de Educación*, 1993.
- GUITTON, Jean, *Nuevo arte de pensar*, Bogotá: Paulinas, 1940.
- KENNEDY, Duncan, *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2012.
- MALDONADO, Carlos Eduardo, “¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?”, en *Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco*, 7, 2014.
- MALDONADO, Carlos Eduardo, *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias y disciplinas*, Bogotá, Ediciones desde abajo, 2016.
- MONTOYA VARGAS, Juny, “The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal”, en *Journal of Legal Education* 59(4), 2009-2010.
- PAZ, Ángela Patricia *et al.*, “Hacia la Perspectiva de Aula Invertida (Flipped Classroom) en la Pontificia Universidad Javeriana desde una tipología de uso educativo del Sistema Lecture Capture (SLC)”. *Conferencias LACLO 5.1*, 2015.
- YARBRO, Jessica *et al.*, *Extension of a review of flipped learning, Flipped-learning network*. 2014.
- ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *La palabra de los muertos*, Bogotá, Ed. Ibáñez, 2015.
- ZULETA, Estanislao, *Educación y democracia*, Bogotá, Ed. Planeta, 2016.