

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

## Los niveles del conocimiento para el diseño curricular de las facultades de derecho

Os níveis de conhecimento para o desenho curricular das Faculdades de Direito

The levels of knowledge for the curricular design of Law Schools

Juan Sebastián Alejandro Perilla Granados 

*Universidad Tecnológica de Bolívar, Colombia*

**RESUMEN** Los resultados de aprendizaje previstos para los programas de las facultades de derecho determinan qué deben alcanzar quienes aprenden al finalizar el proceso de formación. No obstante, algunos de estos diseños curriculares no responden a un proceso de formulación reflexivo y consciente, lo que reduce la posibilidad de materializar los propósitos previstos para la educación jurídica de cada contexto. Con el ánimo de aportar a consolidar procesos reflexivos de diseño curricular, el presente artículo describe, en un primer lugar, los lineamientos para construir resultados de aprendizaje desde diversos niveles del conocimiento. Se trata de una sistematización teórica que, en un segundo lugar, es analizada desde las necesidades, intereses y exigencias de los actores de las facultades de derecho para aportar a procesos de formación de alta calidad. Es, por tanto, una propuesta que espera ser interpretada desde cada realidad con el fin de consolidar una educación jurídica desde y para la realidad profesional.

**PALABRAS CLAVE** Niveles de conocimiento, educación jurídica, innovación pedagógica, diseño curricular, resultados de aprendizaje.

**RESUMO** Os resultados de aprendizagem esperados para os programas da faculdade de direito determinam o que os alunos devem alcançar ao final do processo de treinamento. No entanto, alguns desses desenhos curriculares não respondem a um processo de formulação reflexiva e consciente, o que reduz a possibilidade de concretização dos propósitos pretendidos para o ensino jurídico em cada contexto. Com o objetivo de contribuir para a consolidação de processos reflexivos de desenho curricular, este artigo primeiramente descreve as diretrizes para a construção de resultados de aprendizagem a partir de diferentes níveis de conhecimento. Trata-se de uma sistematização teórica que em segundo lugar é analisada a partir das necessidades, interesses e demandas dos

atores das faculdades de direito, para contribuir com processos formativos de qualidade. É uma proposta que espera ser interpretada a partir de cada realidade para contribuir para consolidar um ensino jurídico a partir e para a realidade profissional.

**PALAVRAS-CHAVE** Níveis de conhecimento, educação jurídica, inovação pedagógica, Desenho curricular, resultados de aprendizagem.

**ABSTRACT** The expected learning outcomes for law school programs determine what learners should achieve by the end of the training process. However, some of these curricular designs do not respond to a reflective and conscious formulation process, which reduces the possibility of materializing the intended purposes for legal education in each context. With the aim of contributing to consolidating reflective processes of curricular design, this article first describes the guidelines for building learning results from different levels of knowledge. It is a theoretical systematization that in a second place is analyzed from the needs, interests and demands of the actors of the law schools, to contribute to high quality training processes. It is a proposal that waits to be interpreted from each reality to contribute to consolidate a legal education from and for the professional reality.

**KEYWORDS** Levels of knowledge, legal education, pedagogical innovation, Curricular design, learning outcomes.

## Introducción

Actualmente la educación jurídica se ve enfrentada a la necesidad de reflexionar en torno a los procesos de diseño curricular que fundamentan las facultades de derecho. Esto ha implicado para diferentes contextos que los cursos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos jurídicos sean objeto de una serie de revisiones, vinculando aquello que se desea alcanzar al finalizar la carrera, el rol de los actores del contexto educativo y las estrategias pedagógicas más pertinentes para asegurar una educación de calidad. Por lo mismo, recientemente hay propuestas sobre cómo debería ser el proceso de formación de los futuros abogados, que asocian exigencias de carácter social, político, económico, entre otras. Y, si bien los avances en investigación son considerables, aún existen múltiples espacios de discusión por abordar.

Uno de estos espacios gira en torno a los resultados de aprendizaje relacionados con los diferentes niveles de conocimiento que deben aprender los estudiantes. Aunque cada diseño curricular debería estructurarse de acuerdo con una intencionalidad de formación específica, muchas propuestas formativas en las facultades de derecho son resultado de un proceso que no siempre vincula ejercicios reflexivos que respondan conscientemente a las necesidades, intereses y exigencias de los actores de cada contexto. Por tal razón, hay propuestas de formación aparentemente coherentes, pero

con falencias estructurales que impiden materializar plenamente las exigencias de preparación profesional; a pesar de pretender formar a los estudiantes en determinado sentido, sin darse cuenta terminan en modelos o niveles educativos incompatibles con aquello que se busca.

En consecuencia, este artículo busca responder la pregunta: ¿Los diseños curriculares actuales de las facultades de derecho podrían dotar de sentido de utilidad al aprendizaje y la enseñanza desde la vinculación curricular y pedagógica de diferentes niveles de conocimiento en resultados de aprendizaje concretos? Sobre el particular se formula una hipótesis positiva al considerar que los diseños curriculares actuales de las facultades de derecho podrían dotar de sentido de utilidad al aprendizaje y la enseñanza desde la vinculación curricular y pedagógica de conocimientos estratégicos, argumentativos, procedimentales y descriptivos en resultados de aprendizaje concretos. La validación de esta hipótesis se realizará a través de un enfoque de investigación hermenéutico crítico, que vincula métodos de investigación cualitativos y estrategias de revisión documental.

El objetivo general del artículo es determinar si los diseños curriculares actuales de las facultades de derecho podrían dotar de sentido de utilidad al aprendizaje y la enseñanza desde la vinculación curricular y pedagógica de diferentes niveles de conocimiento en resultados de aprendizaje concretos. Mientras que los objetivos específicos son: 1) Delimitar los niveles del conocimiento aplicables actualmente a los diseños curriculares en relación con los resultados de aprendizaje; y 2) establecer, a través de procesos de reflexión, las estrategias para vincular los diferentes niveles de conocimiento en los resultados de aprendizaje propios de los diseños curriculares de las facultades de derecho. Estos objetivos específicos determinan la estructura argumentativa del artículo, según se evidencia en las siguientes secciones.

## **Resultados de aprendizaje desde los niveles del conocimiento**

El diseño curricular propio de la educación superior tiende a centrar parte de sus preocupaciones en un elemento articulador, que consiste en aquello que debe ser alcanzado por quienes aprenden una vez finalizan el proceso de formación. Sobre el particular se debe considerar que actualmente hay diferentes debates sobre cuál debe ser la denominación del mencionado elemento, por lo que hay pugnas en torno a términos como *objetivos*, *metas*, *propósitos* y hasta *logros* (Aparecido, Marilia y Ramos, 2022: 48). Más allá del debate sobre la denominación, en este artículo se adopta el término *resultados de aprendizaje* como aquellos conocimientos que deben demostrar haber apropiado los estudiantes una vez finalizan el proceso de formación estructurado por los actores de cada contexto educativo, desde y para la realidad a la que pretenden dirigirse las propuestas curriculares.

En este sentido, el debate sustancial deja de girar en torno a cómo denominar aquello que se debe alcanzar al finalizar el proceso de formación y centra su atención en los conocimientos específicos que articulan cada diseño curricular. Como es de esperarse para estos asuntos cualitativos propios de las ciencias sociales hay múltiples propuestas sobre cuáles deben ser los conocimientos que se aprenden en la educación, por lo que no es extraño que algunos trabajos académicos se complementen y otros se contradigan (Fontalvo y otros, 2022: 108). Esta diversidad en la comprensión de los conocimientos que se deben enseñar y aprender configura un marco hermenéutico amplio para construir las propuestas de formación de cada contexto educativo. Y es en este punto donde cada institución educativa —y sus diferentes programas académicos— encuentra el sello que la caracteriza.

En la determinación de estos rasgos académicos que distinguen a las instituciones entre sí han tomado especial relevancia las taxonomías que agrupan verbos alrededor de categorías cognitivas específicas. Aunque hay múltiples ejemplos de ellas, la dinámica general consiste en determinar, en primer lugar, un número plural pero reducido de conocimientos, cuyas denominaciones son generalmente discrecionales de cada autor (Díaz-Levicoy y otros, 2021: 45). Al interior de esas categorías se consolidan, en segundo lugar, listas de verbos redactados en infinitivo, a partir de los que sería posible formular los resultados de aprendizaje. Finalmente, se esperaría que todos los actores del contexto educativo encaminen sus esfuerzos para apropiarse de tales verbos en los diferentes momentos de formación, sean en el tiempo de acompañamiento directo o cuando los estudiantes desarrollan trabajo independiente.

Los denominados científicos educativos, o expertos en áreas pedagógicas y curriculares, han generado múltiples categorías encaminadas a considerar acciones o desempeños concretos que pueden hacer quienes aprenden. Así, se cuenta con taxonomías de verbos que pretenden ser un insumo para el diseño curricular a nivel macro y a nivel micro. Estas pretenden aclarar en un sentido lógico las tareas a desarrollar por parte de los estudiantes, generando así orientaciones que deberían asumir quienes enseñan para dotar de rigor y orden a la experiencia de formación (Perilla, 2018a: 45-46).

Se evidencia así que es una estrategia de diseño curricular extendida, pero eso no obsta para que las taxonomías fundadas en verbos se cuestionen desde un criterio práctico. Lo anterior se justifica al considerar tres premisas enunciativas: primero, existe una gran cantidad de verbos que es difícil de sistematizar en categorías discrecionalmente formuladas; segundo, un mismo verbo redactado en infinitivo puede tener varias interpretaciones según cada realidad específica; y tercero, pretender que el diseño curricular se automatice desde criterios aparentemente taxativos desconoce las dinámicas cotidianas de la educación. En consecuencia, se presenta una oportunidad curricular para considerar otras propuestas que definan

resultados de aprendizaje, las que si bien no están plenamente extendidas sí pueden representar una posibilidad importante de cara a las exigencias del contexto actual.

Se propone entonces reemplazar las listas de verbos por preguntas referentes a lo que deben alcanzar los estudiantes al finalizar los procesos de formación. Debido a que los resultados de aprendizaje contienen una intencionalidad, se sugiere que el diseñador del currículo se cuestione acerca de ella y no que pretenda describirla desde un cúmulo de acciones infinitivas (Li y Shavelson, 2003: 36). A diferencia de los verbos, las preguntas tienden a tener pronombres o adverbios interrogativos claramente delimitados en el lenguaje y, dada su continua utilización, cuentan con una intencionalidad hermenéutica con un alto nivel de univocidad en diferentes contextos (Perilla, 2018a: 52). En este sentido, para determinar los resultados de aprendizaje se plantea utilizar los elementos interrogativos: quién/es, qué, cuánto/-a/-os/-as, cuál/es, dónde/adónde, cuándo, cómo, por qué y para qué.

A partir de ellos se debe establecer cuál es la intencionalidad de estos pronombres o adverbios interrogativos, de manera que se pueda determinar si cada uno responde a diferentes conocimientos o si se pueden agrupar en criterios aparentemente objetivos. Para estos efectos es posible definir qué busca alcanzar un sujeto cuando formula una pregunta fundamentada en alguno de estos indicadores interrogativos. En este sentido, algunos de estos elementos pretenden alcanzar una descripción (quién/es, qué, cuánto/-a/-os/-as, cuál/es, dónde/adónde y cuándo); otro se refiere a un procedimiento (cómo); un tercero busca un argumento (por qué); y el último responde a una estrategia (para qué). Esto puede sugerir cuatro conocimientos diferentes: descriptivos, procedimentales, argumentativos y estratégicos.

Se pueden construir otras propuestas para comprender los niveles de aprendizaje, no fundadas en verbos sino en preguntas a resolver por los mencionados actores [...] el primero de estos corresponde a los conocimientos declarativos, centrados en la repetición [...] en segundo lugar se encuentran los conocimientos procedimentales referentes a la pregunta acerca del «¿cómo?» [...] como un avance de los dos niveles anteriores de aprendizaje se encuentran los conocimientos esquemáticos que abordan el cuestionamiento acerca del «¿por qué?» [...] y los conocimientos de último nivel corresponden con los estratégicos, los cuales exigen implementar lo visto en sus propios ambientes de manera rigurosa (Perilla, 2018a: 63-64).

Considerando la relevancia de estas cuatro categorías para sistematizar los indicadores de interrogación, es importante determinar si se trata de conocimientos en diferentes niveles. La categoría *niveles* debe ser entendida como la diferencia de desempeños alcanzados con cada uno de los conocimientos de los cuales se trate y no como una relación causal de subordinación (Young, 2008: 44). En este orden de ideas, es posible afirmar que existe una diferencia entre los desempeños descriptivos, procedimentales, argumentativos y estratégicos, pues no se trata de conocimientos

análogos o que, al finalizar el proceso de formación, impliquen adelantar los mismos desempeños (Restrepo y Navio, 2016: 199). Aunque todos pueden ser aplicados en contexto, no serán perfectamente análogos entre sí las descripciones, los procedimientos, los argumentos y las estrategias.

De este modo, para entender la diferencia de cada uno de estos conocimientos en relación con los desempeños que se exigen en el contexto formativo, se sugiere considerar primero que los indicadores de interrogación descriptivos representan un alto número en relación con el total formulado (Aguirre y Jaramillo, 2015: 181). Esto puede implicar una mayor probabilidad de cuestionar las descripciones o realizarlas en el momento en que se adelantan procesos de aprendizaje y enseñanza (González, 2011: 114). Al analizar diferentes casos propios de contextos educativos, los cursos o asignaturas de determinados programas delimitan, en un primer lugar, el asunto de estudio con descripciones sobre definiciones de lo que se va a estudiar (qué), sujetos implicados (quién/es), lugares concretos (dónde), parámetros temporales (cuándo), información introductoria cualitativa (cuál/es) y cuantitativa (cuánto/-os/-a/as).

Lo particular de esta información es que generalmente tiene un alcance teórico que bien puede exigir repetición a partir de un proceso de memorización declarativa. Así, la información descriptiva es puntualmente declarativa, lo que significa que puede consistir en respuestas exactas que difícilmente podrán cuestionarse más allá de la literalidad acordada como relevante en un determinado campo de estudio (González, 2014: 138). Por lo mismo, cuando los resultados de aprendizaje se centran en conocimientos descriptivos, probablemente tendrá mejor desempeño aquel que tenga la capacidad de memorizar información textual o literal (Cuenca y otros, 2013: 811). Esto implica que se debe determinar conscientemente si lo que se pretende con el proceso de formación es que los estudiantes aprendan información concreta para luego repetirla, caso en el que el diseño curricular en conjunto deberá atender a esta exigencia de manera sistemática.

Aquellos cursos en que más se ocupan cuadernos con apuntes son los centrados en conocimientos declarativos. El objetivo de los estudiantes es copiar lo más fidedignamente lo que el profesor plantea, pues deberá repetirlo con posterioridad [...] al momento de realizar los exámenes sobre este tipo de saberes es común que no se puedan utilizar apuntes o ningún tipo de material diferente de la memoria. Esto se debe a que las respuestas pueden ser tan literales, que son fácilmente identificables en textos que cuentan con respuestas exactas. Por lo mismo, centrar el proceso de formación en estos conocimientos es propio del enfoque tradicional de la educación (Perilla, 2018a: 55).

Estos conocimientos declarativos que describen dan lugar a comprender el alcance de los conocimientos procedimentales referentes al adverbio interrogativo del cómo. En este caso, los estudiantes podrán demostrar que tienen la habilidad para seguir

o cumplir con una serie de etapas con un sentido concreto y alcanzar un resultado específico (Stelzer y Urquijo, 2016: 21). Estos resultados pueden ser tan variados como áreas disciplinares existan y necesitarán instrucciones detalladas para que quien adelanta el procedimiento lo desarrolle de forma exacta a lo que se pretende (Álvares y Klimemko, 2009: 16). Mientras que en los conocimientos descriptivos se busca aprender información textual para repetirla lo más literalmente posible con posterioridad, en los conocimientos procedimentales no es necesario memorizar las instrucciones, sino saber aplicarlas a medida que se consultan (Pacheco y Martínez, 2021: 106); la memorización meramente teórica resultaría diferente a la aplicación práctica, pues se trataría de un conocimiento descriptivo y no procedimental.

Sin embargo, sería posible conjugar en un mismo proceso formativo los conocimientos descriptivos con los conocimientos procedimentales. Esto puede darse en aquellos casos en los que se exige que los estudiantes demuestren a manera de resultados de aprendizaje que memorizaron una serie de información descriptiva y que también tienen la posibilidad de aplicarla (Fuentes, 2015: 239); no se trata de conocimientos excluyentes, sino que dependerá de las necesidades y exigencias de cada contexto de formación. En diferentes diseños curriculares la conjugación de estos dos niveles del conocimiento constituye la educación técnica (Breijo y Peña, 2016: 36): un técnico conoce rigurosamente desde su literalidad las etapas que debe seguir en un caso concreto y luego tiene la habilidad para aplicarlas según los estándares de calidad esperados. Aunque no son prerrequisitos, sí tiende a enseñarse primero la información descriptiva y luego la procedimental.

A esos dos niveles del conocimiento se pueden vincular los conocimientos argumentativos referentes al por qué. Estos conocimientos también se conocen como esquemáticos y pretenden generar reflexiones para justificar, cuestionar o criticar descripciones o procedimientos (Bezanilla y Poblete, 2018: 94); se tiende a afirmar que estos conocimientos trascienden el alcance técnico de la educación para materializar el nivel profesional. En consecuencia, un resultado de aprendizaje fundamentado en argumentos exige que no solamente se repitan descripciones o se apliquen procedimientos, pues resulta fundamental explicar las razones que los sustentan, encontrar posibilidades de mejora y evidenciar problemas sustanciales (Calle, 2022: 12). Conocer el por qué de las construcciones cognitivas permite fortalecerlas desde y para la realidad en la que son interpretadas. En este sentido, se pronuncian diferentes investigaciones recientes, a saber:

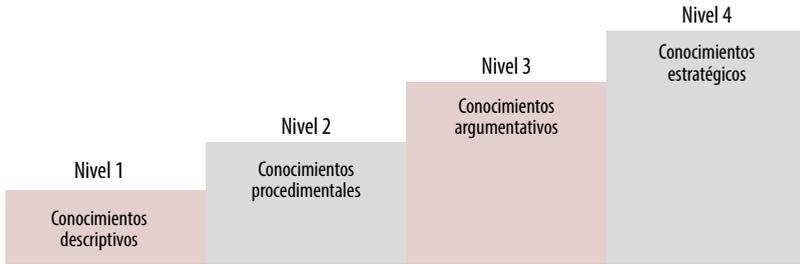
Los conocimientos esquemáticos buscan responder a la pregunta acerca del «¿por qué?». Esta pregunta enriquece el proceso de formación, pues no solamente describe aquello que existe o produce procesos, sino que explica a profundidad cada uno de los niveles anteriores. Las personas formadas bajo este nivel alcanzan una noción crítica, analítica y reflexiva mayor de la que los que permanecen en

niveles anteriores, pues logran comprender las dinámicas de consolidación del conocimiento y funcionamiento del mismo. Es posible generar estructuras de razonamiento más sólidas al momento de desempeñarse, sin limitarse a un mero proceso de reproducción de lo que se conoce (Perilla, 2018a: 57).

Se sugiere de esta forma que los conocimientos esquemáticos corresponden a un nivel de científicidad en el que se deben encontrar las causas, efectos y consecuencias de cada descripción o procedimiento que se aprenda. En determinados contextos no basta con saber describir y aplicar el conocimiento, sino que se requiere explicarlo rigurosamente desde las razones que lo fundamentan (Clavijo, 2015: 194). Sobre este nivel del conocimiento es relevante tener en cuenta que no debe considerarse como mejor o peor que otro, pues dependerá de las exigencias de cada diseño curricular si se vinculan o no en los resultados de aprendizaje. Pero se insiste en que sí es deseable que la decisión de construir los resultados de aprendizaje desde estos conocimientos sea una resolución consciente.

Ahora bien, esta consciencia en la toma de decisiones para el diseño curricular también es exigible de los conocimientos estratégicos que se refieren al para qué. Se trata del último nivel que centra sus aspiraciones en que los actores del proceso de formación puedan dotar de sentido de utilidad lo que aprenden desde un sentido crítico aplicado a su propia realidad (Aguayo y otros, 2018: 114). Se esperaría que los estudiantes no solamente repitan información concreta, la apliquen siguiendo instrucciones específicas y reflexionen sobre ella desde el cuestionamiento crítico, sino que construyan propuestas de mejoramiento plenamente aplicables desde los intereses, necesidades y exigencias del contexto en que están inmersos (Castello y otros, 2012: 136). Las estrategias requieren saber para qué se aprende determinado conocimiento desde la realidad para la que se supone está siendo preparado a través de la educación.

En este orden de ideas, los resultados de aprendizaje de un diseño curricular aplicado a un contexto educativo se pueden estructurar a través de cuatro categorías que corresponden a cierto nivel del conocimiento. En un primer lugar, está el *conocimiento descriptivo* que se fundamenta en información declarativa: objeto de aprendizaje textual o literal para luego repetir; se incluyen conceptos, sujetos, fechas, lugares y datos concretos. A partir de esta información, en un segundo lugar se pueden aplicar los *conocimientos procedimentales* desde etapas claramente establecidas a través de instrucciones. Los procedimientos exigen habilidades aplicadas, aunque no necesariamente reflexivas o críticas. Por lo mismo, en tercer lugar, están los *conocimientos argumentativos* que aportan desde el por qué. Finalmente, la reflexión y la crítica permiten construir estrategias desde el último nivel (*conocimientos estratégicos*). Tal relación se puede representar de la siguiente manera:



**Figura 1.** Relación escalonada entre los niveles del conocimiento.

Téngase en cuenta que la **figura 1** sugiere una relación dinámica entre los niveles del aprendizaje, pero esto no exige que se deban comprender los conocimientos de abajo hacia arriba ni con prerrequisitos. Lo único que señala es que cada escalón representa diferentes desempeños por parte de los estudiantes, que deben ser diferenciables por quienes construyen el currículo; mientras que unos contextos educativos requieren conscientemente centrar sus resultados de aprendizaje en las estrategias, otros lo deberán hacer desde las descripciones. En tal sentido, y en desarrollo del objetivo general del presente artículo, resulta importante determinar cuáles son las exigencias aplicables a las facultades de derecho del contexto actual para que construyan sus resultados de aprendizaje desde los niveles del conocimiento, tal como se desarrollará continuación.

### **Niveles de conocimiento para las facultades de derecho**

Al considerar la propuesta de cuatro niveles de conocimiento para adelantar las actividades de enseñanza y aprendizaje, es posible analizar la aplicación que puede tener en las facultades de derecho. Para estos efectos lo primero que se debe considerar es que teóricamente estas facultades deberían diseñar sus currículos con fundamento en los conocimientos argumentativos y estratégicos, dado que se refieren a una formación profesional y no necesariamente técnica. En este sentido, quienes finalizan sus procesos de formación deberán estar en la capacidad de describir información, adelantar procedimientos de manera hábil, reflexionar en torno a los constructos que aplican en el procedimiento y generar estrategias para responder a las exigencias de aquello que quieren alcanzar. En últimas, se trata de unos resultados de aprendizaje ideales desde la integralidad de la educación.

Sobre el particular se debe considerar que el diseño curricular formal de varios planes de estudio de las carreras de derecho se ha estructurado siguiendo esta lógica de los niveles de conocimiento, aunque no necesariamente como consecuencia de

un proceso consciente de reflexión, lo que puede implicar que la aplicación práctica no materialice el propósito formativo que reside tras la propuesta (Sanromán y Morales, 2016: 187). Los mencionados planes de estudio han tendido a estructurarse históricamente en cinco años o diez semestres, aunque actualmente se ha reducido su duración a cuatro años u ocho semestres en el afán por la competencia existente en el mercado de la educación superior (Rodríguez, 2020: 182); cada vez existen más programas de derecho en el contexto actual, por lo que se requiere generar atracción de nuevos estudiantes ofreciendo propuestas curriculares más cortas.

En esas propuestas, cuya duración está en el centro de la atención, la dinámica en la relación con las asignaturas es muy similar entre las diferentes facultades de derecho: en los primeros semestres se estudia el derecho sustancial como fundamento teórico, luego se cursan las asignaturas del derecho procesal para desarrollar habilidades, a partir de allí se hacen las prácticas de consultorio jurídico en los últimos semestres y, para optar por el título de abogado, se exige generalmente un trabajo de investigación (Santos, 2021: 238). Aunque la denominación de estas etapas formativas varía, se tiende a seguir en el diseño formal la escalera de conocimientos propuesta, pues con las asignaturas sustanciales se aprenden descripciones, con las procesales se fortalecen habilidades para el procedimiento, en las prácticas se requiere argumentar y en la investigación se espera proponer estratégicamente.

No es extraño encontrar en regímenes jurídicos un cúmulo de normas que pueden parecer caprichosas o arbitrarias, pero que en la comunidad jurídica reconoce como de obligatorio e incuestionable cumplimiento porque manifiestan la voluntad casi perfecta del legislador. Muchas de las dinámicas al interior de las aulas de clase de derecho justifican sus procesos de enseñanza y aprendizaje así, por lo cual la ley es la inspiración más importante que puede llegar a tener el proceso educativo tendiente a formar nuevos abogados. Tal es la influencia de la ley en los procesos educativos en las facultades de derecho, que incluso la mayoría de los planes de estudio se justifican en sí mismos en el orden que tienen los códigos vigentes. En la mayoría de facultades de derecho la estructura de organización del Código Civil es exactamente igual al orden en que se estudian las asignaturas por parte de los estudiantes (Perilla, 2017a: 24).

Se evidencia así que las facultades de derecho contemplan justificaciones formalistas para sus carreras, donde la relación entre asignaturas es fundamental para la propuesta formal del diseño curricular. Para ejemplificar estos diseños, se puede considerar la línea de derecho privado que estudia descriptivamente civil general o personas (primer semestre), bienes (segundo semestre), obligaciones (tercer semestre) y contratos (cuarto semestre); para luego estudiar teoría general del proceso (quinto semestre), procesal civil (sexto semestre) y pruebas (séptimo semestre). A partir de allí se realizan las prácticas de consultorio jurídico (entre octavo y décimo semestre)

y una vez finalizadas las asignaturas se elabora un trabajo de investigación (requisito de grado). En apariencia el diseño es plausible, pues se alcanzaría la educación integral desde los cuatro niveles de conocimiento propuestos.

Sin embargo, la realidad de un número plural de facultades de derecho sugiere un fuerte énfasis en la educación técnica de los niveles descriptivos y procedimentales imposibilitando la materialización plena de los conocimientos argumentativos y estratégicos (Perilla, 2016: 27). Esto implicaría que en las carreras de derecho se forman sujetos que saben obedecer la ley de manera generalmente descriptiva para aplicarla bajo parámetros normalizados, pero quizás no generan reflexiones críticas que propongan estrategias de mejoramiento desde y para realidades concretas (Clavijo, 2020: 136). Tal situación se evidencia al considerar tres premisas fundamentales: primero, la división de asignaturas desde un alcance sustancial y otro procesal; segundo, la enseñanza de estas desde niveles de conocimiento no esperables para ellas; y tercero, la falta de articulación de experiencias educativas entre los actores del contexto.

Con relación a la primera premisa es importante tener en cuenta que hay una fuerte división entre las áreas sustanciales y procesales en algunas facultades de derecho, donde hay una serie de profesores que lideran las asignaturas mal llamadas teóricas y otros que lideran las asignaturas aparentemente prácticas. Esto lleva a consolidar un imaginario colectivo de división curricular, que tiende a concebir que, por una parte, va lo sustancial y, por otra parte, está lo procesal (Larranhaga y Andrade, 2022: 42). Se trata de una división artificialmente construida, pues la práctica profesional del derecho vincula permanentemente los conocimientos sustanciales con los procedimentales; aunque en las facultades de derecho tiende a decirse que un tema concreto no es parte de una asignatura o se estudiará en otro momento, la práctica profesional exige que todo se aplique simultáneamente de forma inmediata.

En muchas facultades de derecho no se abre espacio para la creación de novedades, para alejarse de la ley válidamente aprobada y, en consecuencia, se presenta el derecho con una aparente pureza. En caso de que se considere que la norma objeto de memorización es ambigua, se exhorta a los estudiantes para que entiendan aquello que el legislador ha querido expresar a través de métodos teleológicos o históricos. Todo esto, coarta significativamente la posibilidad para que los estudiantes lleven el derecho a la práctica, genere novedades desde las problemáticas globales y asegure una obediencia que fortalece los parámetros de normalidad (Perilla, 2021: 20).

Se evidencia de esta manera que las propuestas curriculares materializadas en los planes de estudio de las carreras de derecho configuran una brecha significativa con aquello que la práctica profesional exige a los abogados. Si bien son múltiples las causas de esta división, se puede sugerir enunciativamente que se trata de una noción cuestionable sobre prerrequisitos y la falta de preparación integral de los profesores (Perilla, 2017b: 115). En algunas facultades de derecho se considera que

no es posible adelantar un procedimiento sin conocer previamente lo sustancial, descartando posibilidades para estudiar simultáneamente los dos conocimientos en un mismo momento formativo (Wanderlei y André, 2022: 3). Esa imposibilidad de estudio simultáneo se adiciona que algunos profesores manejan los conocimientos sustanciales, pero no los procesales y viceversa (Domingos y César, 2022: 5). En ocasiones, los conocimientos de los profesores están divididos entre lo sustancial y lo procesal, impidiendo la consolidación de relaciones dinámicas entre ellos.

A esta división artificialmente creada entre lo sustancial y lo procesal, se debe adicionar, en desarrollo de la segunda premisa enunciada, que no siempre se genera una alineación entre el conocimiento que se espera alcanzar en una asignatura y cómo se aborda pedagógicamente. En otras palabras, se esperaría, por ejemplo, que los conocimientos descriptivos se enseñen con estrategias pedagógicas de declaración de información y los conocimientos procedimentales con estrategias tendientes al desarrollo de habilidades aplicadas (Villalobos y Melo, 2019: 125). Sin embargo, parte de los conocimientos procedimentales se enseñan y se aprenden desde la descripción formalista de la ley escrita: no se aprende el procedimiento practicando, sino memorizando información para luego repetirla en un examen enmarcado por los parámetros tradicionales de la educación.

Esta falta de alineación entre los conocimientos que se esperan aprender y las estrategias pedagógicas puede llevar a que solamente se aprendan, por ejemplo, conocimientos descriptivos a pesar de que las asignaturas llevan el nombre de procesal. Si se enseñan los conocimientos procedimentales, argumentativos y estratégicos repitiendo lo que textualmente dice la ley, los estudiantes aprenden a repetir información literalmente y la práctica se aplaza a lo que eventualmente suceda, la educación jurídica queda proscrita a un primer nivel descriptivo que dista mucho de la realidad profesional (Giménez, 2003: 278). Si no se generan relaciones entre diferentes niveles de conocimiento a medida que se enseña y se aprende por falta de preparación de los profesores o por incoherencias pedagógicas, los resultados de aprendizaje tampoco materializarán la pretendida aspiración de la educación jurídica integral.

Pueden que se formulen unos fines o unas metas que se condensan en un único objetivo, pero la consecución del mismo puede quedar sujeto a diferentes variables por la falta de planeación. He ahí donde surge la alineación curricular como una posibilidad para dotar de rigor al proceso educativo, desde parámetros de coherencia de diferentes elementos [...] en este caso se generan procesos educativos robustos, encaminados hacia la consecución de un fin coherente con las exigencias que cada contexto plantea [...] no significa lo anterior que la alineación curricular sea una solución con aspiración de perfección para el logro de los objetivos educativos. Se trata de una orientación para el diseñador del currículo, que asegura mayores posibilidades de éxito dado el rol reflexivo que tiene la planeación, pero que puede

seguir siendo fortalecida desde cada una de las situaciones específicas que se analizan (Perilla, 2018b: 42).

Ahora bien, en el desarrollo de la tercera premisa formulada, se debe tener en cuenta que la falta de alineación no se da solamente entre los conocimientos y la estrategia pedagógica al interior de una asignatura, pues también se puede configurar entre diferentes cursos del plan de estudios. Esta falta curricular entre asignaturas —que dificulta desarrollar diferentes niveles de conocimiento— se puede dar desde una perspectiva formal y material (Perilla, 2018c: 29). La perspectiva formal refiere a la falta de relación que tienen las asignaturas de un mismo semestre o año entre ellas, así como a la relación que deben tener entre años o semestres anteriores o posteriores. Esto no significa que se deban crear prerrequisitos, pero sí exige que las asignaturas desde su diseño se complementen en torno a los mismos resultados de aprendizaje de las carreras de derecho.

Además de esa perspectiva formal, también se presenta una falta de alineación material en lo que se hace cotidianamente en las asignaturas. Algunas veces, los profesores de un mismo programa de derecho no se conocen entre sí y en caso de conocerse llevan sus asignaturas independientemente de lo que hacen sus colegas en el mismo, anterior o siguiente semestre o año (Álvarez-Flores y otros, 2022: 40). Esto puede implicar contradicciones, repetición de conocimientos e incluso una falta de aporte robusto al cumplimiento del resultado de aprendizaje establecido. Lo anterior no significa que se deba inaplicar la libertad de cátedra, sino que el ejercicio de ella se debe fortalecer de cara al protagonismo de quienes aprenden (Aguilar y otros, 2015: 172); la educación es más que dar clase, se trata de una experiencia que ha de ser dinámica en torno a un sentido que ha de ser común entre todos los actores del contexto del que se trate.

En consecuencia, se propone que para apropiarse en las facultades de derecho los conocimientos descriptivos, procedimentales, argumentativos y estratégicos se construyan conscientemente diseños curriculares en torno a resultados de aprendizaje. Esta consciencia en la estructuración de un currículo exige que las facultades de derecho trasciendan la división artificialmente creada entre el derecho sustancial y procesal para generar procesos de formación dinámicos que no requieran prerrequisitos gracias a una rigurosa preparación del cuerpo profesoral. Esto implicaría que cada conocimiento se enseñe y se aprenda con estrategias pedagógicas coherentes, de tal forma que se logre una articulación tanto formal como material al interior de cada asignatura y entre los diferentes cursos del plan de estudios de las carreras de derecho. No se trata de una propuesta única y generalizable, sino de un marco orientador del cual pueden múltiples posibilidades ser reflexivamente formuladas.

Se requiere que a través de un proceso de revisión de las propuestas teóricas y de las características cotidianas de los contextos, se generen las condiciones específicas

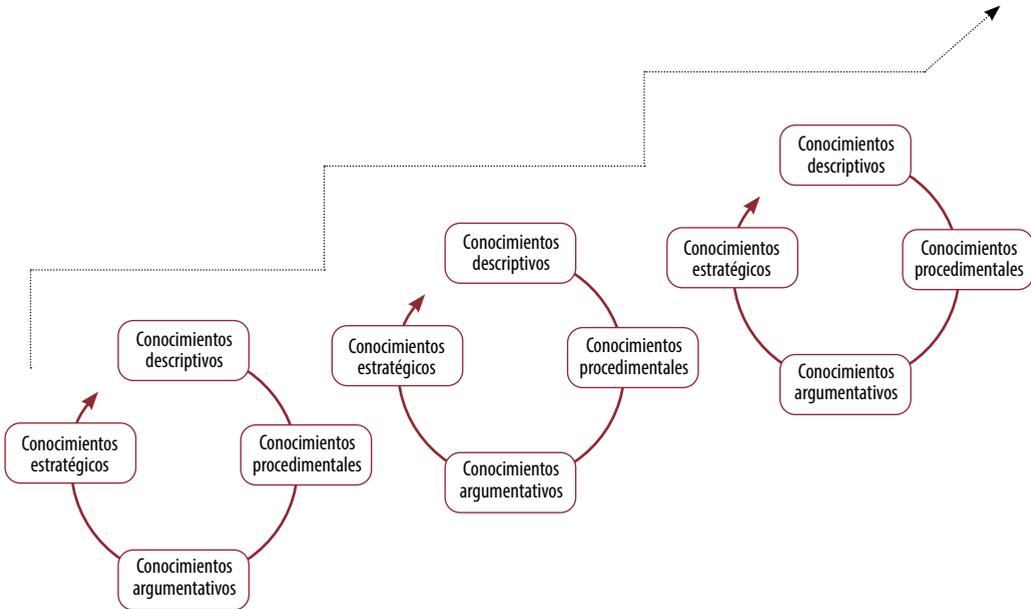
para la implementación de los diferentes enfoques [...] este proceso de complementación de las propuestas teóricas, desde la abstracción científica y la realidad práctica, es lo que se denomina el eclecticismo reflexivo. Sin embargo, el eclecticismo reflexivo no consiste en realizar mezclas o combinaciones de elementos al azar, pues el punto central del asunto es asegurar una plena caracterización de los contextos. Generar propuestas eclécticas sin reflexión suficiente puede llevar a que el resultado sea altamente riesgoso para las aspiraciones de formación que deben ser desarrolladas con criterios de calidad. Por lo anterior, la reflexión fundada en procesos de investigación, rigurosos desde la teoría y mixtos desde la práctica, permite la generación de los lineamientos más pertinentes para alcanzar en una medida posible unos objetivos bien estructurados (Perilla, 2018d: 58).

En el marco del mencionado criterio reflexivo téngase en cuenta, en un primer lugar, la necesidad de construir currículos en las facultades de derecho que materialicen una formación profesional y no meramente técnica. Para estos efectos se sugiere que en todo momento de la carrera se resuelvan las preguntas de los cuatro niveles del conocimiento, iniciando por la pregunta estratégica referente al para qué. Esto se justifica al considerar que, si desde el comienzo se determina el sentido de utilidad de cada institución jurídica, necesariamente se deberán responder las demás preguntas de la **figura 1**. Así, por ejemplo, si una persona tiene la posibilidad de determinar para qué sirve cierto contrato, podrá responder por qué es necesario hacerlo en una situación concreta, cómo debería estructurarlo y, finalmente, qué información incluiría.

Lo anterior representa un cambio disruptivo en las facultades de derecho, pues los primeros semestres no se centrarían solamente en aprender qué es una determinada norma, para luego saber cómo aplicarla en los semestres intermedios y, en los últimos semestres, procurar justificarla desde el por qué y encontrarle utilidad desde el para qué. Si desde el primer momento de la carrera es posible entender para qué se enseña y se aprende determinado conocimiento jurídico, los actores del contexto formativo podrán reflexionar críticamente en torno a la posibilidad de aplicarlo y definirlo. Se dejaría de esperar indeterminadamente por ser abogado para vivir el derecho de forma dinámica y permanente en las facultades; trascender la repetición de información para aprenderla con criterios de utilidad críticamente fundamentada otorga mayor nivel a la formación jurídica.

En este sentido, los niveles del conocimiento tendrían un punto de partida desde la estrategia, dejando de ser escalonados para ser cíclicos. En un mismo momento formativo es posible vincular los cuatro niveles de conocimiento, aunque para ello los profesores deben tener la formación suficiente para fundamentarlo teóricamente y enseñarlo con coherencia pedagógica. Para estos efectos podrían abordarse metodologías como el aprendizaje basado en problemas o las clínicas jurídicas, de tal forma que desde los primeros semestres se busque aplicar con sentido de utilidad los conocimientos jurídicos. Si en cada asignatura se abordan los

cuatro niveles de conocimiento, se puede asegurar coherencia entre los diferentes semestres y finalmente en el plan de estudios en conjunto. Para ello, se requiere una articulación transversal e institucional que de lograrse haría que los resultados de aprendizaje formulados desde la integralidad del conocimiento puedan ser plenamente materializados, a saber:



**Figura 2.** Relación de niveles de conocimiento desde la dificultad de los aprendizajes.

La **figura 2** ya no sugiere una relación escalonada entre tipos de conocimiento, sino entre semestres, pues al interior de cada semestre se abordan los cuatro niveles de conocimiento. La diferencia de un nivel a otro no será el conocimiento que se estudia, sino la complejidad de las situaciones que deben ser solucionadas; mientras que en el primer semestre se vinculan todos los conocimientos para responder a una situación concreta con dificultad sencilla, en los semestres posteriores se seguirán aplicando los mismos conocimientos para aumentar el nivel de dificultad. De este modo, la propuesta que queda planteada consiste en diseñar conscientemente currículos que vinculen de forma transversal los conocimientos estratégicos, argumentativos, procedimentales y descriptivos en procura de materializar resultados de aprendizaje del nivel profesional con pleno sentido de utilidad.

## Conclusiones

Los diseños curriculares de las facultades de derecho están frente a la posibilidad de transformar disruptivamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje que actualmente se dan para vincular de forma dinámica diferentes niveles del conocimiento; si bien depende de cada realidad, se trata de un posible marco de actuación. Generalmente los niveles de conocimiento tienden a ser explicados según las preguntas a las que responda la intencionalidad de la formación: conocimientos descriptivos (quién/es, qué, cuánto/-a/-os/-as, cuál/es, dónde/adónde y cuándo), conocimientos procedimentales (cómo), conocimientos argumentativos (por qué) y conocimientos estratégicos (para qué). Estos niveles deben ser interpretados según la conveniencia de cada contexto educativo para lo que se requiere un proceso reflexivo y consciente que estructure los resultados de aprendizaje de cada propuesta de formación.

Cuando se vinculan los cuatro niveles del conocimiento en un mismo proceso de formación se está en presencia de un nivel profesional de educación. En este sentido, las facultades de derecho deberían estructurar los planes de estudio vinculando estos niveles de conocimiento de manera integral. En apariencia, el diseño curricular actual de varios programas de derecho materializa estas pretensiones, pues en un primer momento ven asignaturas sustanciales desde la descripción, luego las asignaturas con carácter procedimental, hacia el final de la carrera aplican desde la reflexión y finalmente estructuran investigaciones desde la estrategia exigida para recibir el título. Sin embargo, este diseño curricular cuenta con falencias formales y materiales que impiden su real materialización.

Las falencias son múltiples, aunque se pueden delimitar en tres premisas: primero, la división artificialmente creada entre el derecho sustancial y el derecho procesal al interior de las facultades de derecho; segundo, la falta de coherencia entre los conocimientos que se pretenden enseñar y las estrategias pedagógicas que se vinculan para lograrlo; y tercero, la falta de articulación entre asignaturas de una misma propuesta de formación. Lo anterior consolida estancos aislados en los procesos educativos, que impiden el desarrollo pleno de resultados de aprendizaje interpretados desde la integralidad del conocimiento. No se trata de la responsabilidad exclusiva de un actor concreto del proceso de enseñanza o aprendizaje, sino de un asunto estructural que puede ser fortalecido a través de un proceso de eclecticismo reflexivo tendiente a fortalecer lo existente.

En este sentido, se propone que los diseños curriculares al interior de las facultades de derecho doten de sentido de utilidad los procesos educativos desde el primer momento en que los estudiantes se vinculan con ellos. Se sugiere que las facultades de derecho diseñen currículos escalonados, pero que los niveles no sean por conocimientos, sino por dificultad. De este modo, no se debe considerar que primero se deben estudiar los conocimientos descriptivos, luego los procedimentales,

los argumentativos y los estratégicos; sino que, a través del análisis de situaciones concretas, se puedan abordar los cuatro tipos de conocimiento simultáneamente en torno a la necesidad de darle sentido de utilidad a lo que se aprende. Se trata, por tanto, de un modelo cíclico donde los niveles dejan de separar a los conocimientos entre sí para diferenciar los niveles de dificultad.

En este sentido, se avala la hipótesis de investigación, pues efectivamente los diseños curriculares actuales de las facultades de derecho podrían dotar de sentido de utilidad al aprendizaje y la enseñanza desde la vinculación curricular y pedagógica de conocimientos estratégicos, argumentativos, procedimentales y descriptivos en resultados de aprendizaje concretos. Para ello, se requiere de un análisis contextual para determinar cuál es la mejor estrategia pedagógica para dotar de sentido de utilidad a los estudiantes, vinculando el rigor de la formación de todos los actores del proceso de formación y asegurando la materialización plena de una educación profesional. Se trata, por tanto, de una propuesta marco que espera por ser discutida en cada contexto educativo concreto, de tal manera que deje de ser un cúmulo de descripciones procedimentales para materializar sentido de utilidad desde la reflexión crítica desde y para cada facultad de derecho.

## Referencias

- AGUAYO, María, Sara Jiménez e Italo Martillo (2018). «El pensamiento crítico y su relación con el pensamiento estratégico y el liderazgo». *Revista Universidad y Sociedad*, 10 (3): 112-116. Disponible en <https://bit.ly/42hTl7F>.
- AGUILAR, Raúl, Melchor Sánchez y Teresa Fortoul (2015). «La libertad de cátedra: ¿Una libertad malentendida?». *Investigación en Educación Médica*, 4 (15): 170-174. Disponible en <https://bit.ly/3J1pfOS>.
- AGUIRRE, Juan y Luis Jaramillo (2015). «El papel de la descripción en la investigación cualitativa». *Cinta de moebio*, 53: 175-189. DOI: [10.4067/S0717-554X2015000200006](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006).
- ÁLVARES, José y Olena Klimenko (2009). «Aprender cómo aprendo: La enseñanza de estrategias metacognitivas». *Educación y Educadores*, 12 (2): 11-28. Disponible en <https://bit.ly/3qf148Z>.
- ÁLVAREZ-FLORES, Erika, María Romero-Espinoza y Sofía Amavizca (2022). «El profesorado universitario ante la enseñanza digital: Necesidades y eficacia de un programa de formación adaptativa». *Formación Universitaria*, 15 (5): 37-48. DOI: [10.4067/S0718-50062022000500037](https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000500037).
- APARECIDO, Jefferson, Francis Marilia y Galdino Ramos (2022). «O uso de músicas sertanejas no ensino de história do direito (“direitonejo”) e a adoção de metodologias ativas no ensino jurídico». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 8 (2): 39-53. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i2.9323](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i2.9323).

- BEZANILLA, María y Manuel Poblete (2018). «El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios». *Estudios Pedagógicos*, 44 (1): 89-113. Disponible en <https://bit.ly/45D6hrn>.
- BREIJO, Taymi y Redy Peña (2016). «La educación técnica y profesional: El desarrollo de habilidades profesionales técnicas en profesores habilitados». *Mendive - Revista de Educación*, 14 (1): 33-38. Disponible en <https://bit.ly/42nYVVL>.
- CALLE, Gerzón (2022). «A nuevos retos y posibilidades, iguales estrategias: Docencia universitaria durante la pandemia». *Educación y Educadores*, 25 (2): 1-20. DOI: [10.5294/edu.2022.25.2.3](https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.3).
- CASTELLO, Monserrat, Eva Liesa y Carles Monereo (2012). «El conocimiento estratégico durante el estudio de textos en la enseñanza secundaria». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2): 125-141. Disponible en <https://bit.ly/3qfUor7>.
- CLAVIJO, Darwin (2015). «El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI». *Justicia*, 27: 185-212. DOI: [10.17081/just.3.27.327](https://doi.org/10.17081/just.3.27.327).
- (2020). «La calidad y la docencia universitaria: Algunos criterios para su valoración». *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 11 (1): 127-139. DOI: [10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688](https://doi.org/10.19053/20278306.v11.n1.2020.11688).
- CUENCA, Maritza, María Jústiz y Modesta López (2013). «Métodos, procedimientos y estrategias para memorizar: Reflexiones necesarias para la actividad de estudio eficiente». *Humanidades Médicas*, 13 (3): 805-824. Disponible en <https://bit.ly/3qmHo4L>.
- DÍAZ-LEVICOX, Danilo, Andrea Minte, Héctor Sepúlveda y Roberto Jaramillo (2021). «Evaluación en educación superior: Características y demandas cognitivas de preguntas escritas». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (44), 43-52. DOI: [10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.003](https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.003).
- DOMINGOS, Isabela y Marco César (2022). «Desafíos y oportunidades metodológicas con el uso de las nuevas tecnologías para la educación jurídica». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 8 (2): 1-19. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i2.9160](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i2.9160).
- FONTALVO, Tomás, Enrique Delahoz-Dominguez y Gustavo de la Hoz (2022). «Resultados de aprendizaje y mecanismos de evaluación en los programas académicos de educación superior en Colombia». *Formación Universitaria*, 15 (1): 105-114. DOI: [10.4067/S0718-50062022000100105](https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100105).
- FUENTES, Cristina (2015). «Investigación en educación: De la práctica docente a los aspectos epistemológicos, éticos y sociales». *Praxis y Saber*, 6 (11): 235-244.
- GIMÉNEZ, Cristian (2003). «Enseñar derecho no es solo conocer la ley». *Revista Duc in Altum*, 4: 73-80. Disponible en [bit.ly/3xwfUX8](https://bit.ly/3xwfUX8).
- GONZÁLEZ, Enrique (2011). «Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: Algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento». *ACIMED*, 22 (2): 110-120. Disponible en <https://bit.ly/3qnm2Hb>.

- GONZÁLEZ, Jorge (2014). «Los niveles de conocimiento: El Aleph en la innovación curricular». *Innovación educativa*, 14 (65): 133-142. Disponible en <https://bit.ly/3WI6ENk>.
- LARRANHAGA, Sandy y Frederico Andrade (2022). «O ensino do direito no país das maravilhas». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 8 (1): 37-55. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i1.8706](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i1.8706).
- LI, Min y Richard Shavelson (2003). «Validating the links between knowledge and test items from a protocol analysis». *The AERA Annual Meeting Chicago*.
- PACHECO, David y Esther Martínez (2021). «Percepciones de la incursión de las TIC en la enseñanza superior». *Estudios Pedagógicos*, 47 (2): 99-116. DOI: [10.4067/S0718-07052021000200099](https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200099).
- PERILLA, Juan (2016). «Alineación iusteórica de los enfoques educativos para las facultades de derecho». En Juan Perilla (coordinador), *Debates educativos contemporáneos en contexto* (pp. 15-42). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- . (2017a). *Derecho de Sucesiones*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- . (2017b). *Constructivismo antiformalista: Conceptualización pedagógica y materialización jurídica*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- . (2018a). «Los niveles de conocimiento del aprendizaje y su relación con los procesos de investigación en contextos educativos». En Juan Perilla (compilador), *Experiencias de innovación educativa desde investigaciones antiformalistas* (pp. 43-70). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Secretaría de Educación Distrital.
- . (2018b). «La alineación curricular como una estrategia para el fortalecimiento de los contextos educativos». En Juan Perilla (compilador), *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas* (pp. 41-68). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Secretaría de Educación Distrital.
- . (2018c). «Estrategias de diseño curricular desde antecedentes y exigencias contextuales». En Juan Perilla (compilador), *Diseño curricular y transformación de contextos educativos desde experiencias concretas* (pp. 13-40). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Secretaría de Educación Distrital.
- . (2018d). «Las competencias como un enfoque educativo para el diseño curricular desde el eclecticismo reflexivo». En Juan Perilla (compilador), *Aprendizaje basado en competencias: Un enfoque educativo desde y para cada contexto* (pp. 43-68). Bogotá: Universidad Sergio Arboleda y Secretaría de Educación Distrital.
- . (2021). «Los centennials como un reto antiformalista para las facultades de derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 11-28. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.61529](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.61529).
- RESTREPO, Jhon y Antonio Navio (2016). «Las competencias del docente de maestría en universidades colombianas: Apreciaciones de alumnos y profesores». *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16 (31), 191-204. DOI: [10.22518/16578953.649](https://doi.org/10.22518/16578953.649).

- RODRÍGUEZ, Javier (2020). «La secuencia didáctica del Digesto: De iudiciis y de rebus». *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, (42): 167-191. DOI: [10.4067/S0716-54552020000100167](https://doi.org/10.4067/S0716-54552020000100167).
- SANROMÁN, Roberto y Luisa Morales (2016). «La educación por competencias en el campo del derecho». *Boletín mexicano de derecho comparado*, 49 (146): 179-203.
- SANTOS, Alfonso (2021). «Proyección internacional del Centro de Investigaciones Sociojurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica de Colombia en la clasificación QS como referente para su desarrollo estratégico». *Novum Jus*, 15 (2): 235-258. DOI: [10.14718/novumjus.2021.15.2.9](https://doi.org/10.14718/novumjus.2021.15.2.9).
- STELZER, Florencia, María Laura Andrés, Lorena Canet-Juric, Isabel Introzzi y Sebastián Urquijo (2016). «Relaciones entre el conocimiento conceptual y el procedimental en el aprendizaje». *Investigación Educativa*, 7 (1): 13-27. Disponible en <https://bit.ly/3MM6ZKl>.
- VILLALOBOS, Alejandro y Yenía Melo (2019). «Narrativas docentes como recurso para la comprensión de la transferencia didáctica del profesor universitario». *Formación Universitaria*, 12 (1): 121-132. DOI: [10.4067/S0718-50062019000100121](https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100121).
- WANDERLEI, Horácio y Carlos André (2022). «Educação remota: Perspectivas no pós-pandemia». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 8 (1): 1-22. DOI: [10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i1.8659](https://doi.org/10.26668/IndexLawJournals/2525-9636/2022.v8i1.8659).
- YOUNG, Sue (2008). «Theoretical frameworks and models of learning: Tools for developing conceptions of teaching and learning». *International Journal for Academic Development*, 13 (1), 41-49. DOI: [10.1080/13601440701860243](https://doi.org/10.1080/13601440701860243).

## Reconocimiento

Este trabajo es resultado del proyecto de investigación *Legal Tech desde la Educación Jurídica y para la Administración de Justicia* desarrollado en el Grupo de Investigación de Justicia Global de la Facultad de Derecho de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia), con el apoyo de los estudiantes del *Semillero de Investigación en Derecho y Administración de Justicia* de la misma institución.

## Sobre el autor

JUAN SEBASTIÁN ALEJANDRO PERILLA GRANADOS es abogado de la Universidad de los Andes, doctor en Derecho, magíster en Educación y en Derecho Privado, y especialista en Derecho Comercial. Además, es investigador senior reconocido por el Ministerio de Innovación, Ciencia y Tecnología de Colombia. También se desempeña como profesor invitado en la Facultad de Derecho de la Universidad Tecnológica de Bolívar (Cartagena). Sus correos electrónicos son: [js.perilla117@gmail.com](mailto:js.perilla117@gmail.com) y [jperilla@utb.edu.co](mailto:jperilla@utb.edu.co).  <https://orcid.org/0000-0001-5283-7601>.

## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas  
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipografía  
([www.tipografica.io](http://www.tipografica.io))