

**VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO: Una experiencia de constructivismo social y enseñanza para la
comprensión del Derecho Penal General**

CAVIEDES ESTANISLAO ESCALANTE BARRETO

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA, COLOMBIA
2015**

**VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO: Una experiencia de constructivismo social y enseñanza para la
comprensión del Derecho Penal General**

**Trabajo de grado para la obtención del título de Magister en Pedagogía
Línea de investigación: Docencia Universitaria**

Autor

CAVIEDES ESTANISLAO ESCALANTE BARRETO

Director

FERNANDO CAMACHO MERCADO

Profesor

**UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
CHÍA, COLOMBIA
Junio de 2015**

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Como sujeto de interacción pedagógica en el contexto universitario, este trabajo de investigación debo dedicarlo y agradecerlo, sin lugar a dudas, a todos y todas las estudiantes que me han acompañado en estos años de aprendizaje como monitor, auxiliar docente, profesor, abogado y especialmente como persona, a Johanna Moreno que me acompañó como auxiliar docente en cada una de las clases de la asignatura.

Sin lugar a dudas, todos y cada una de ellas y ellos me han llevado a plantear la necesidad de cambio constante y de dialogo comunicativo.

Agradezco también a todos los profesores y profesoras de la maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana por los aportes, la formación y la paciencia en orientar a un abogado que por primera vez se asomó a una disciplina que desconocía pero que por mandato ético de educador debía conocer. En especial a la doctora Rosa Julia Guzmán R por sus aportes y enseñanzas, a John Alexander Alba V. por escucharme y al profesor Fernando Camacho Mercado por dirigir el trabajo, a Juan David Enciso por los debates frente a la institución universitaria.

Especial mención al doctor Francisco Casas por motivarme y orientarme siempre a pensar de manera aún más crítica.

No obstante lo anterior y sus invaluable aportes, el suscrito estudiante es el único responsable por los errores, las malas interpretaciones y las cosas que pueda haber escrito mal.

ABREVIATURAS

ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
ApC	Aprendizaje para la Comprensión
AS	Aprendizaje Significativo
CC	Corte Constitucional Colombiana
CP	Código Penal Colombiano
CPP	Código de Procedimiento Penal
CSJ	Corte Suprema de Justicia
DDHH	Derechos Humanos
DPG	Derecho Penal General
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EJRLB	Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”
EpC	Enseñanza para la Comprensión
ESC	Enfoque Socioformativo Complejo
IES	Instituciones de Educación Superior
PEP	Proyecto Educativo de Programa
SNIES	Sistema Nacional de Información de la Educación Superior
SPA	Sistema Penal Acusatorio
UNAL	Universidad Nacional de Colombia

RESUMEN

En la enseñanza del derecho en general y del derecho penal en particular, se observan diversos modelos o procesos de ejecución del acto educativo. La diversidad de métodos, concepciones, didácticas o procesos ha permitido diversificar la forma como los juristas/profesores asumen la enseñanza de la disciplina, sin embargo, no todos los profesionales del derecho que asumen una cátedra universitaria hacen de la reflexión pedagógica un insumo para el fortalecimiento de su *ethos* como profesor universitario.

La investigación da cuenta de la preponderancia de la enseñanza magistral en las Facultades de Derecho en Colombia y América Latina, en procesos de enseñanza cuyo principal actor es el docente y el estudiante es un receptor pasivo de información. En este sentido, en el ejercicio de la actividad docente es común observar a excelentes profesionales o abogados que enseñan en la institución universitaria cuyo modelo de acción pedagógica predominante es la enseñanza como transmisión de puntos de vista teóricos, conceptuales, normativos y en menor medida, aspectos prácticos de la disciplina.

Como acción en la práctica en este trabajo de investigación, desde un enfoque de constructivismo social, se pone a prueba una caja de herramientas que promueve el aprendizaje significativo. En este contexto se busca superar la enseñanza tradicional del derecho y se promueve la reflexión sobre la comprensión no solo de la disciplina jurídica, sino de su enseñanza y del acto educativo como un acto complejo que requiere además de la práctica reflexiva del docente, la construcción y articulación de comunidades de práctica educativa y pedagógica. Al final, el lector encontrará una evaluación de la enseñanza constructiva y significativa del derecho penal general desde una perspectiva pedagógica distinta, proceso en el que se invita a que se generen situaciones reales de reflexión colectiva de lo que enseñamos y como lo enseñamos, al tiempo que muestra algunas prácticas para la valoración de la comunidad académica, educativa y profesional del derecho penal general.

Palabras claves: Pedagogía, Educación Legal, Enseñanza del derecho, Constructivismo social, Aprendizaje derecho penal. Derecho penal general.

ABSTRACT

In the teaching practice of law in general, and specifically criminal law, there are variety of models and procedures for addressing this discipline. The diversity of methods, concepts, didactics and procedures have promoted the way laws professors assume their roles

while teaching this subject. However, not all lawyer, who teach at the university level to undergraduate students or lawyers-to-be, consider pedagogy didactics as a mean of strengthening their competencies as professors.

The research accounts for the preponderance of the master lecture in the Colombian and Latin American Law Schools in teaching practices in which the main character is the professor and the student become just a passive receptor of information. In this sense, it is common to find excellent lawyers and professionals who give lessons at the law programs implementing in their classes a traditional pedagogy where teaching is more focused on transmitting theoretical, conceptual, legal points of view than in practical and real issues of the discipline itself.

As the participatory action research of this Project since the perspective of a social constructivist approach, it is a pilot tool box that promotes the meaningful learning. In this context, it seeks to improve the traditional teaching of law and promotes the reflection about comprehension not only of the legal discipline but also of the teaching as a complex act. It requires that teachers reflect on their own praxis and share all those great pedagogical experiences among themselves to build an academic community in order to better both learning and teaching. At the end, the reader will find an evaluation of the constructivist teaching and the meaningful learning of the general penal law since a different pedagogical perception, process which invites to generate real situations of collective reflection on what we teach and how we teach it, at the same time, it shows some practices for the valuation of the academic, educational and professional community of the general criminal law.

Key words: pedagogy, legal education, law teaching, social constructivism, criminal law learning, general criminal law.

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO UNO. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL: RECONSTRUCCIÓN DE UN PROBLEMA (DE INVESTIGACIÓN) GENERALIZADO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA.....	18
2.1 LAS PRINCIPALES FORMAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO.....	23
2.1.1 <i>La cátedra magistral</i>	26
2.1.2 <i>La experiencia y el estudio de casos</i>	35
2.1.3 <i>La construcción social de conocimiento</i>	40
2.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA	44
2.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	48
CAPÍTULO DOS. EL ACTO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL: APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONSTRUCTIVISMO SOCIAL EN PEDAGOGÍA Y LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DESDE UN PUNTO DE VISTA DIALÓGICO/COMUNICATIVO	49
2.1 EL CONSTRUCTIVISMO COMO CONTEXTO Y COMO MEDIO PARA LA COMPRENSIÓN	52
2.2 LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN DEL DERECHO PENAL GENERAL	57
2.2.1 <i>Tópicos generativos</i>	60
2.2.2 <i>Las metas de comprensión</i>	62
2.2.3 <i>Los desempeños de comprensión</i>	63
2.2.4 <i>La evaluación diagnóstica continua</i>	63
2.3 EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COMO HERRAMIENTA PARA LA COMPRENSIÓN	63
2.3.1 <i>La problemática del ABP en nuestro contexto. Un reto por superar</i>	64
2.4 SÍNTESIS PROPOSITIVA: EL ACTO EDUCATIVO COMO ACTO COMPLEJO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL	65
2.4.1 <i>La enseñanza del derecho penal como acción comunicativa dialógica</i>	67
2.4.2 <i>La enseñanza del derecho penal como acción política</i>	73
2.4.3 <i>La enseñanza del derecho penal como acción ética</i>	79
2.4.4 <i>La reflexión pedagógica para la transformación de un problema generalizado en la enseñanza del derecho</i>	83
CAPÍTULO TRES. LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA DE CLASES. PRÁCTICAS, HERRAMIENTAS Y PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL. ..	89
3.1 EL ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN COMO RETO DEL DOCENTE QUE INTERACTÚA EN EL ESCENARIO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA.....	90
3.1.1 <i>La investigación en educación: Perspectivas de investigación cualitativa</i>	92

3.1.2	<i>La dimensión cualitativa: El método de investigación en la práctica del acto educativo</i>	94
3.1.3	<i>El docente: sujeto investigador – investigado</i>	97
3.2	CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA Y ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL	98
3.2.1	<i>El programa de derecho penal general en la carrera de derecho</i>	98
3.2.2	<i>Los estudiantes del curso de derecho penal general</i>	103
3.2.3	<i>Síntesis del programa académico implementado</i>	104
3.3	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	111
3.3.1	<i>Primera etapa. Estado del arte y diseño de instrumentos de investigación</i>	111
3.3.2	<i>Segunda etapa. El diseño del programa académico y la caja de herramientas</i>	112
3.3.3	<i>Tercera etapa. La práctica reflexiva y la transformación del acto educativo</i>	113
3.4	LA AUTOEVALUACIÓN Y EL APORTE DE LOS ESTUDIANTES EN EL DISEÑO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	113
3.5	LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DIFERENTE: DE LA CÁTEDRA MAGISTRAL AL CONSTRUCTIVISMO PARA LA COMPRENSIÓN DEL DESEMPEÑO	118
3.6	CAJA DE HERRAMIENTAS: LAS PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	120
3.6.1	<i>El trabajo individual como momento de construcción reflexiva en el proceso de aprendizaje autónomo</i>	120
3.6.1.1	Reseñas de texto	121
3.6.1.2	Reseñas de texto en proceso de indagación e investigación.....	122
3.6.1.2.1	La acción y reflexión pedagógica.....	123
3.6.1.3	El Ensayo	124
3.6.1.3.1	La acción y reflexión pedagógica: la práctica docente de la escritura como proceso epistémico	130
3.6.1.3.2	La comunicación y objetivos de la escritura académica como proceso complejo	131
3.6.1.3.3	La acción y reflexión pedagógica: características de la escritura de los estudiantes de derecho penal	133
3.6.1.3.4	Matriz de evaluación como instrumento de comunicación y reflexión de la práctica educativa	135
3.6.1.3.5	De vuelta a la creación. El ensayo como instrumento para reflexionar la realidad. Cárcel “La Modelo” de Bogotá	137
3.6.1.4	Mapas conceptuales.....	148
3.6.1.4.1	La acción y reflexión pedagógica.....	149
3.6.2	<i>Acción pedagógica de constructivismo social: Grupos de trabajo cooperativo</i>	157
3.6.2.1	Juego de roles	158
3.6.2.1.1	Individualización del tema e indagación	159
3.6.2.1.2	Identificación del problema y la puesta en escena.....	159
3.6.2.1.3	Estructuración y distribución de roles.....	160

3.6.2.1.4	Presentación pública.....	161
3.6.2.1.5	La acción y reflexión pedagógica.....	162
3.6.2.2	Estudio de casos a través de problemas.....	167
3.6.2.2.1	Fase de preparación o lectura previa.....	168
3.6.2.2.2	Trabajo presencial.....	168
3.6.2.2.3	La acción y reflexión pedagógica.....	170
3.6.2.3	Seminario libre de debate en clase.....	175
3.6.2.3.1	La acción y reflexión pedagógica.....	176
3.6.2.4	Rutinas de pensamiento. Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido.....	178
3.6.2.4.1	La acción y reflexión pedagógica.....	179
3.7	REFLEXIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUNOS INDICADORES DE COMPRENSIÓN Y CONSTRUCTIVISMO EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL GENERAL.....	184

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES SOBRE LA EJECUCIÓN DEL ACTO EDUCATIVO EN EL DERECHO PENAL GENERAL: APRENDIZAJES DOCENTES DE LA INTERACCIÓN EN EL AULA..... 186

4.1	VALORACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN: LAS UNIDADES DE COMPRENSIÓN EN EL DERECHO PENAL.....	186
4.1.1	<i>PRIMER UNIDAD DE COMPRENSIÓN: “INTRODUCCIÓN AL DERECHO PENAL GENERAL Y AL SISTEMA PENAL: Comprensión crítica e histórica del poder punitivo y sus límites constitucionales.”</i>	188
4.1.2	<i>SEGUNDA UNIDAD DE COMPRENSIÓN: “EL DERECHO PENAL LIBERAL COMO LÍMITE AL PODER PUNITIVO DEL ESTADO. Entre la garantía de derechos y la ideología de la defensa social.”</i>	189
4.2	PRÁCTICAS Y HERRAMIENTAS EMERGENTES: LA RESPUESTA NECESARIA A UN PROGRAMA ACADÉMICO DE FORMACIÓN DINÁMICO Y EN PERMANENTE CONSTRUCCIÓN.....	190
4.2.1	<i>El estudio trasversal de casos complejos: Una herramienta para el análisis de la conducta punible y los dispositivos amplificadores del tipo.....</i>	191
4.2.2	<i>El trabajo de campo: La visita a la cárcel “Modelo” como una forma de asomarse a la realidad del sistema penal.....</i>	193
4.2.3	<i>La rutina de pensamiento: Ruptura como rutina, oportunidad para el aprendizaje crítico natural</i>	194
4.3	SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN (I): LA VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN	195
4.3.1	<i>El aporte del estudiante.....</i>	196
4.3.2	<i>El aporte del y al profesor.....</i>	197
4.4	SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN (II): LOS RETOS DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	199

4.4.1	<i>Papel del docente en el diseño del programa</i>	201
4.5	LA COMUNIDAD ACADÉMICA COMO PRESUPUESTO	203
4.5.1	<i>La proyección social del conocimiento: la construcción de comunidades de práctica y redes profesionales jurídicas en acción</i>	203
4.6	SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN (III): NUEVOS PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA. RETOS DE LA PEDAGOGÍA EN LA ENSEÑANZA DISCIPLINAR CONSTRUIDA DESDE LAS CIENCIAS DE LA COMPLEJIDAD. 206	
4.7	EXCURSO FINAL: SÍNTESIS CONCEPTUAL, GUÍAS DE ACCIÓN Y NUEVAS CUESTIONES INVESTIGATIVAS.	210
	BIBLIOGRAFÍA	215
	ANEXOS	223

Índice de tablas

Tabla 1 Enfoques pedagógicos y el acto educativo complejo	88
Tabla 2 Principios orientadores de los programas curriculares de la UNAL	100
Tabla 3 Agrupación curricular: derecho penal	103
Tabla 4 Práctica emergente: salida de campo	115
Tabla 5 Práctica emergente: Juego de roles	116
Tabla 6 Otras prácticas emergentes	118
Tabla 7 Matriz de valuación de una reseña de lectura	122
Tabla 8 Matriz de características de la escritura de los estudiantes.....	134
Tabla 9 Matriz de evaluación de ensayos académicos	137
Tabla 10 Actividades, conductas o hábitos de un buen escritor	147
Tabla 11 Valoración y punto de vista sobre mapas conceptuales.....	154
Tabla 12 Diseño de los grupos de trabajo.....	157
Tabla 13 Primera unidad de comprensión. Programa de derecho penal general.	188
Tabla 14 Segunda unidad de comprensión. Programa de derecho penal general...	190

Índice de ilustraciones y fotografías

Ilustración 1 Situación actual de la cárcel “La Modelo”	138
Ilustración 2 Visita al patio de la tercera edad. "La Modelo"	144
Ilustración 3 Blog http://estanislaoescalante.blogspot.com/	148
Ilustración 4 Mapa conceptual: antijuridicidad	155
Ilustración 5 Mapa conceptual: antijuridicidad	156
Ilustración 6 Estudiante en audiencia oral	166
Ilustración 7 Trabajo en grupo. Proceso colaborativo	174
Ilustración 8 Trabajo colaborativo	185
Ilustración 9 Caso "Los chinches" Canal YouTube.....	191
Ilustración 10 Visita cárcel "La Modelo"	193
Ilustración 11 Trabajo colaborativo en equipo	195

INTRODUCCIÓN

Este libro es por todos y cada una de mis estudiantes, con quienes comparto la trascendencia del acto educativo, la exploración del conocimiento y su transformación, especialmente por las enseñanzas que ellos también me han dejado en este camino de aprendiz como profesor.

Con la convicción de que si no los escuchamos, nunca mejoraremos en la enseñanza del derecho y tampoco ayudaremos en la transformación de una sociedad comunicativa e incluyente. El acto educativo es un acto de construcción social que debe trascender la comprensión dogmática a la construcción del ser como persona.

En el ejercicio de la actividad docente en las facultades de derecho es común observar a excelentes profesionales o abogados que enseñan en la cátedra universitaria y que tienen como modelo de acción pedagógica predominante la enseñanza como transmisión de puntos de vista teóricos, conceptuales, normativos y en menor medida, aspectos prácticos de la disciplina, sin desconocer claro está, que en la mayoría de los casos se trata de abogados con sólida formación académica, investigativa, dominio del conocimiento en la comunidad científica y en ocasiones con experiencia en la producción literaria de textos jurídicos y dogmáticos del área de desempeño.

Ahora bien, con los procesos de reestructuración y flexibilización de los programas académicos imperantes, la implementación de sistemas de créditos académicos, la necesidad de conocimientos prácticos y la acreditación institucional, la institución universitaria exige nuevas prácticas pedagógicas en la enseñanza del derecho, sentido en el cual, desde un punto de vista normativo se ha prescrito jurídicamente el desarrollo y contenido de un modelo pedagógico práctico y participativo, no obstante, en la realidad ese modelo regulado y regularizado a través de discursos de verdad y de poder no se lleva a la práctica¹.

¹ Se resalta en el contenido del Proyecto Educativo de Programa de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, mandato según el cual, “...la enseñanza debe abocarse a la construcción del conocimiento y no solo a la transmisión de información, el programa de Derecho busca la implementación de estrategias pedagógicas que permitan trascender la memorización de contenidos (...), contribuyendo a la formación de profesionales integrales, con excelencia académica y sentido de responsabilidad y justicia social, que contribuyen a la resolución de problemas concretos mediante la

A partir de la consulta del estado del arte sobre educación legal, la enseñanza del derecho, la pedagogía en la educación jurídica y el contexto planteado, emerge un problema de investigación pedagógica, que desde el punto de vista de la ejecución del acto educativo, niega las pretensiones del deber ser normalizadas a través del mandato legal. La investigación da cuenta de este panorama a partir de las experiencias de investigación pedagógica en Colombia y otros países de América Latina y que ilustran la dimensión generalizada de la enseñanza enmarcada en el contexto de la cátedra magistral, unilateral, vertical y de autoridad.

De acuerdo con lo anterior, se plantea la tesis según la cual, *“los docentes en el ámbito jurídico no siempre se preguntan por su quehacer como profesores universitarios y su acción la limitan al ejercicio de la profesión como insumo para la cátedra”*, en consecuencia, se hace necesaria la reflexión pedagógica que implique la comprensión del acto educativo como un acto complejo en la enseñanza del derecho penal desde una perspectiva constructivista, comunicativa y de comprensión, en perfecta dialéctica con el contexto del que surge y desde donde se fundamenta el problema de investigación.

Al reconocer la ausencia de preocupación sobre la práctica del acto educativo, es necesario indagar por las prácticas docentes que permitan llegar a procesos de comprensión y construcción de conocimiento crítico y profundo, así como la reconstrucción de los fundamentos que lleven al docente y sus estudiantes, de manera natural, a una constante *reflexión sobre la práctica*, a la *práctica reflexiva* y a la superación de la simple repetición acrítica de contenidos.

La reflexión sobre el acto educativo implica entonces, reconocer que el aprendizaje además de ser un acto de reflexión individual, es también un proceso de construcción

investigación, orientación y construcción de conocimiento jurídico en el país y en la región latinoamericana.” (2014, pág. 26), mandato que sin lugar a dudas es de trascendencia en el acto educativo en la enseñanza del derecho y que todos los profesores y profesoras debemos tener en cuenta en el desarrollo de nuestras sesiones presenciales, en el trabajo autónomo y especialmente en la planificación del proceso educativo si queremos cumplir éticamente nuestro mandato como formadores.

colectiva de conocimientos a través del diálogo, la argumentación, la reflexión pedagógica y la solución de problemas, permeado por un compromiso ético y político en el ámbito universitario y en especial en cumplimiento de las funciones y sentido que se le da a la institución universitaria como centro de pensamiento y reflexión. El acto educativo es un escenario de preparación y acción del abogado para resolver e interpretar los problemas jurídicos y sociales de manera acertada, justa, con sustento teórico profundo, al tiempo que de manera práctica y flexible. Todo lo anterior nos sumerge en el paradigma de la crítica educativa, del constructivismo social y en esencia, de la reflexión constante sobre lo que hacemos en el aula de clases para mejorar la educación, para mejorar el acto educativo como escenario de transformación de sujetos de interacción pedagógica, esto es, la transformación de los profesores y de los estudiantes.

El propósito general de la investigación es reconstruir, diseñar, aplicar, tomar prestadas y validar prácticas docentes cualitativas que permitan realizar un enfoque pedagógico para la comprensión en el marco del constructivismo social y el aprendizaje significativo del Derecho Penal General en la Universidad Nacional de Colombia, todo lo cual se realiza a partir de una construcción colectiva para el desempeño desarrollado entre el profesor y sus estudiantes. Este propósito implicó validar e interpretar las estrategias metodológicas, pedagógicas y didácticas aplicadas en la ejecución del programa de Derecho Penal General y determinar su pertinencia en el ámbito de aprendizaje significativo y constructivismo del desempeño.

Desde el punto de vista práctico, para cumplir con la finalidad de la investigación, se diseñó un programa académico para la asignatura de derecho penal general de la Universidad Nacional de Colombia, en el que se compartió de manera clara y explícita el propósito pedagógico y el marco teórico con los estudiantes. Así las cosas, el documento de partida fue el programa docente de la asignatura al que se le denominó *“Programa académico para el aprendizaje del derecho penal general desde una perspectiva pedagógica de la enseñanza del derecho y su reflexión constructiva”*. (Anexo uno)

La finalidad del programa docente fue comunicar al estudiante, como sujeto de interacción pedagógica, los dos momentos de acción educativa y la pregunta que subyace a cada uno: 1. ¿Cómo vamos a aprender/comprender? y ¿Qué vamos a aprender? en el marco de una propuesta académica de enseñanza para la comprensión. El aspecto más importante, desde el punto de vista metodológico fue la recopilación, adaptación y creación de estrategias para la ejecución del acto educativo a modo de caja de herramientas, dispositivo que se constituyó como el eje fundamental para la acción educativa y que como se verá, una vez implementado, el desarrollo dialógico de aprendizaje natural implicó prácticas emergentes, modificaciones a las propuestas y flexibilización de las categorías planteadas en el acto educativo y la Enseñanza para la Comprensión (EpC)².

Como consecuencia de lo anterior, se buscó identificar si el contenido y la caja de herramientas, prácticas y didácticas indicadas, tuvieron en cuenta o reflejaron las motivaciones e intenciones de los estudiantes de la carrera de derecho. Así mismo, se crearon nuevas prácticas y se pusieron a prueba otras metodologías activas para el aprendizaje significativo en el marco de la construcción de conocimiento colectivo para el desempeño.

Para cumplir dichos propósitos el informe de investigación, desde el punto de vista de su estructura interna, se plantea con una disposición articulada que inicia en el primer

² La “caja de herramientas” como “concepto” es aprehendido del dispositivo Foucaultiano, al usar las prácticas pedagógicas no como camisa de fuerza, sino como herramientas que nos permiten comprender y reconstruir la realidad y a nosotros mismos como sujetos históricos de interacción social, también como herramientas que permiten al docente y al estudiante reconocer/se en un contexto de poder y de dispositivos disciplinarios y control que subyacen al concepto y práctica de la educación tradicional, de la educación disciplinaria, totalizante, sujetadora y reproductora de dispositivos de poder. Tomamos prestado el aporte de Foucault a la educación, por lo que entendemos que “...la labor del intelectual es desarmar las verdades ficciones que nos atraviesan. Esto implica una doble operación, pues supone reconstruir lo dado, pero incluyendo la deconstrucción de nosotros mismos, ya que fuimos hechos en verdades ficciones, en el interior de dispositivos. Este doble movimiento sólo puede darse en el no lugar, en la falta de asideros, la angustia y la resistencia. La teoría es para los intelectuales una “caja de herramientas”. Las herramientas permiten operar desde los dispositivos concretos, sobre los artefactos, pero no cualquier herramienta produce cualquier efecto. Del mismo modo, la teoría, en la medida en que se imbrica en prácticas concretas, no es producto de la mera subjetividad, tienen efectos materiales concretos, pero sólo en tanto es usada en el momento y en el lugar adecuado, de manera precisa, evitando aplicaciones mecánicas y toda forma de narcisismo que intente anteponer el propio deseo a la realidad.” (Murillo, 1996), en alguna parte se lee al respecto lo siguiente: “En una entrevista en el suplemento literario del *Le Monde* publicado en 1975, Foucault decía: “Todos mis libros son pequeñas cajas de herramientas. Si la gente quiere abrirlos, usar tal frase o tal análisis como un destornillador o una pinza para provocar un cortocircuito, descalificar o quebrar los sistemas de poder, incluidos aquellos de donde eventualmente salen mis libros... ¡Y bueno, mucho mejor!”.”

capítulo destinado a reconstruir el problema de la educación legal, su relación con la enseñanza del derecho y la problemática del acto educativo en el aula de clases en las Facultades de derecho. El desarrollo del primer capítulo pone de presente la problemática central de la investigación, según la cual, en la acción educativa el educador profesional del derecho se encuentra con un acto complejo merecedor de constante reflexión y reconstrucción práctica y que a pesar de ser así normativa y teóricamente, la realidad de la enseñanza es diversa. En consecuencia, el lector encontrará como del estado del arte se puede deducir un nivel práctico tradicional en la enseñanza del derecho, uno teórico mediado por la necesidad de una enseñanza activa y de praxis legal; finalmente, en ese análisis precedente se encuentra el punto de partida para la propuesta que se presenta en esta investigación.

En un segundo capítulo se aborda el marco teórico que acompaña la puesta en ejecución del programa de derecho penal general en la Universidad Nacional de Colombia en el primer semestre de 2015. A partir de la reflexión de lo evidenciado en el estado del arte, el predominio de la cátedra tradicional, el programa académico se estructuró con una posición docente y académica distinta a través del planteamiento de un marco teórico que implica una necesaria ruptura con la práctica dominante. Este marco teórico está influenciado por el paradigma del constructivismo en educación y la pedagogía crítica³. En consecuencia, se plantea una síntesis del marco teórico y conceptual que permite superar aquellas concepciones pedagógicas basadas en modelos conductistas de aprendizaje y enseñanza (Ortiz Ocaña, 2004), así mismo se muestra cómo la implementación de diversas formas metodológicas y didácticas pueden llevar a la excelencia o al “*aprendizaje crítico natural*” (Bain, 2007)

En este contexto se proponen nuevas formas de construir conocimiento a partir de la identificación y sentido de todos los participantes del acto educativo, esto es, se transforma la visión de autoridad y conocimiento del docente, para dar preponderancia a la motivación y necesidades del estudiante, convirtiéndolo en sujeto de su propio proceso de construcción

³ A manera de recuento, una exposición clara y sintética de las principales vertientes críticas y prácticas de la pedagogía crítica, se pueden encontrar en Bórquez Bustos, especialmente el capítulo 5 que analiza el origen de la pedagogía crítica y expone analíticamente las corrientes más destacadas (Bórquez Bustos, 2006).

de conocimiento y no en simple “*objeto*” receptor del mismo, sin dejar de lado el papel orientador, crítico y de gestor de procesos de formación e investigación del docente.

En evidente contraposición a la práctica, surge una nueva forma de comprensión del proceso de aprendizaje, no como una forma de transmitir conocimiento, sino como una construcción, tanto individual como colectiva de significados (Pozo Municio, 1996), como un proceso complejo tejido y construido de valores, representaciones, actitudes y habilidades, en el cual, la realidad no es simplemente adoptada por los estudiantes, sino que es construida por la experiencia propia y el diálogo permanente de manera reflexiva y guiada en el aula por el docente. En la investigación se comprende el acto educativo como un proceso complejo y lleno de sentido a partir de las inquietudes de sus propios actores y su constante reflexión crítica. Contexto en el cual surge una propuesta de comprensión del acto educativo como acción en el aula y en el proceso: acción comunicativa, pedagógica, ética y política.

El planteamiento no pretende caracterizar completamente lo que significa el acto educativo en la enseñanza del derecho penal, por lo que a título enunciativo recoge algunas significaciones de la acción educativa, sin perjuicio de que el lector le pueda dar el orden que considere adecuado, le pueda incluir otros significados o contenidos, que con seguridad surgirán al observarse la realidad desde otras disciplinas, miradas o subjetividades. Lo que sí es evidente, es que todas ellas son parte de un todo y no se pueden ver de manera desarticulada o fraccionada, sino que se complementan de manera transversal y sistémica, entonces la concepción múltiple de la acción educativa es constitutiva de un objeto mediado por las características actuales de las ciencias de la complejidad, sin que por ello propongamos una investigación con tal alcance y significación en las ciencias actuales.

Así, el primer aporte que presentamos a la comunidad académica es la caracterización del acto educativo como un acto complejo y multidimensional compuesto por diversos contenidos o significados de acción: i. Una *acción comunicativa* que implica comunicación intersubjetiva de tipo horizontal y ya no vertical del profesor hacia sus estudiantes, los sujetos de interacción educativa, el aula de clases, su entorno social, todos ellos son sujetos de comunicación, de diálogo y de construcción horizontal de conocimiento, ii. Una *acción*

pedagógica que implica la reflexión constante sobre la práctica de la enseñanza del derecho penal y su necesaria transformación constante. iii. Como *acción ética* implica no sólo la conciencia de sí y la reflexión sobre la enseñanza, sino el reconocimiento del estudiante como sujeto de derechos y sujeto de interacción pedagógica con la capacidad de construir conocimiento, también implica reconocer la necesidad de ser consecuentes entre lo que se enseña y como se actúa, reconocerse con un *ethos*, con un carácter determinado forjado por lo que implica ser profesor y el acto de enseñar, y finalmente iv. El acto educativo es una *acción política*, por lo que el docente debe ser consciente del contenido ideológico de la tesis de neutralidad del conocimiento, de la ciencia y por supuesto de la enseñanza del derecho penal. La conciencia política de la enseñanza del derecho penal debe llevar a la comprensión de éste como límite al poder, identificar la falsa conciencia que subyace en el penalista que pasa por alto el dispositivo de control y dominación que implica la ideología de la defensa social, de doctrina de la seguridad en sus diversas modalidades, la penalidad y la restricción de derechos propias de los estados neoliberales de la actualidad. Se concluye entonces que la acción educativa implica reconocer las anteriores como un todo interrelacionado sistémicamente y no como conceptos o categorías de análisis autónomas o aisladas.

En el tercer capítulo la investigación refleja la descripción, la valoración y puesta en acción de la caja de herramientas en el aula de clases, momento en el cual se proponen, implementan y se hace la valoración de algunas prácticas pedagógicas y procesos de construcción de conocimiento que ayudan a ese propósito para la enseñanza del derecho penal general. En la práctica se demostrará como la pedagogía y la didáctica en la acción educativa no son elementos, instrumentos o técnicas de la enseñanza, sino que son actividades llenas de sentido reflexivo con propósitos pedagógicos dialógicos y comunicativos. Esta interpretación implica reconocerlos como parte de una acción comunicativa que supera cualquier concepción causal, utilitaria o instrumental práctica.

En este apartado se mostrará al lector las principales estrategias implementadas en el programa académico, con lo cual se buscó pasar de la cátedra magistral al constructivismo social con la ayuda de la “*caja de herramientas*” elaborada para la ejecución del programa docente. El contenido de las prácticas y estrategias de enseñanza/aprendizaje se diseñó desde

dos puntos de vista, uno de trabajo y reflexión individual y otro de trabajo colaborativo, juego de roles, estudio de casos a través de problemas y la implementación de seminarios libres de debate. Así las cosas, en este capítulo se indicará cuál fue la apuesta metodológica de cada práctica individualmente considerada, se describirán las estrategias implementadas, como se diseñaron y la percepción de los sujetos de interacción pedagógica a partir de la valoración de su puesta en práctica, siempre consultado con la voz de los estudiantes, articuladas con la percepción del profesor y los resultados en el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento.

En el cuarto capítulo se hará la valoración del cumplimiento o no de los propósitos y objetivos planteados en las dos primeras unidades de comprensión del programa de derecho penal general. Se debe tener presente que en el proceso no se valoran las estrategias individualmente consideradas, sino que se valora el proceso de aplicación de los mismos en un contexto determinado, identificando en los trabajos de los estudiantes, en su desempeño y en su propia voz, si aquellos le permitieron lograr la comprensión del aprendizaje propuesto.

Finalmente, se hará la respectiva reflexión sobre la ejecución del acto educativo en el derecho penal general, especialmente, se valora el aprendizaje docente a partir de la interacción en el aula. En esta evaluación, a modo de conclusiones en permanente re/construcción, se indicará cuáles fueron las prácticas y herramientas emergentes, cuál fue la respuesta de los sujetos de interacción pedagógica en la ejecución de un programa académico de formación dinámica y al final plantharemos nuestro punto de vista y valoración de lo que se ha llamado enseñanza para la comprensión.

No se trata en estas conclusiones de dar por cerrado un debate que se inició hace más de tres décadas en el marco de los estudios sobre educación y pedagogía, pero que en la enseñanza del derecho no se ha profundizado. Se trata, precisamente, de abrir las puertas, las ventanas, los espacios y los escenarios para una discusión que está por darse y que puede aportar a la transformación de la enseñanza del derecho, que como se verá, sigue anclada en

los formalismos, el adoctrinamiento y la falta de reflexión pedagógica sobre el acto educativo.

Desde el punto de vista metodológico la investigación se abordó desde dos ángulos diversos aunque convergentes en la realidad social, específicamente, de la construcción de la realidad en el aula de clases. En la investigación se parte de la concepción, según la cual, la realidad es compleja y está integrada por la relación e interacción de las dimensiones cuantitativa (objetiva) y cualitativa (subjetiva) que se determinan y reconstruyen mutuamente (Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 1997), así mismo se planteó la superación de un enfoque eminentemente positivista, físico-natural o cuantitativo (Jiménez Lozano, 1994).

En consecuencia, se construyó un enfoque mixto en el que se abordó el acto educativo desde posturas externas al mismo, entre ellas, estado del arte y marco teórico, se indagó por algunos supuestos cuantitativos de la educación legal, la profesión jurídica y el aula de clases, así como los aportes respectivos de la sociología de la educación y de la profesión jurídica, todo ello como contexto del análisis de caso. Desde el punto de vista cualitativo, la investigación se centró en el análisis de las herramientas de aprendizaje propuestas en el programa académico y su aplicación en el aula de clases, todo lo cual implicó un esfuerzo por comprender la doble vinculación del docente, como sujeto de interacción docente y como sujeto de investigación pedagógica.

Desde el punto de vista epistemológico se precisó la dificultad que supone la investigación en el aula cuando el investigador hace parte de la realidad pedagógica. En el caso concreto, al tratarse de una reflexión e investigación en el aula de clases, el problema se abordó desde un enfoque participativo⁴, postura metodológica en la que se ubicó al investigador en el plano de sujeto de interacción investigativa y educativa⁵, por lo que es, a

⁴ Jiménez Lozano denomina a esta perspectiva como aquellas “...*alternativas hermenéuticas y de la teoría social crítica*” (1994),

⁵ En este contexto la relación del sujeto investigador es horizontal frente al sujeto investigado, superando la tradicional separación entre sujeto y objeto, lo que supone también un cambio en la concepción docente en el desarrollo y ejecución del acto educativo.

su vez, actor constructor de realidad social e investigador observador de la misma, esto se traduce en la comprensión de la relación sujeto-sujeto en investigación social.

En un primer momento el lector va a identificar elementos de *“investigación sobre educación”* enmarcada en la investigación social desde el punto de vista de otras disciplinas que hacen contribuciones a la educación como proceso histórico, extra-institucional o como fenómeno social. Se trata de contextualizar los problemas y las prácticas de la enseñanza del derecho abordadas por otras disciplinas, desde miradas no pedagógicas que aportan conceptos, teorías e instrumentos para el análisis de problemas de la educación, tales como las ciencias básicas de la educación, la sociología de la educación y economía de la educación., etc. (Restrepo Gómez, 2002).

Pero como se trata de un estudio especialmente de la práctica pedagógica, también se abordará la *“investigación educativa”*, comprendida como la investigación centrada en lo pedagógico, en la reflexión del acto pedagógico con el propósito de mejorarlo y mejorar la educación, específicamente se evaluará el método de enseñanza, la pedagogía y la didáctica como prácticas pedagógicas, esto es, como lo sugiere Restrepo, se trata de una investigación que *“se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela”* (Restrepo Gómez, 2002).

En este contexto, se intentó realizar un proceso de investigación acción *“...emprendido por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.”* (Restrepo Gómez, 2002). Esta postura lleva implícito el reconocimiento de que en el aula interactúan diversos sujetos y son todos ellos constructores de conocimiento, también que el estudiante es importante en su propio proceso de construcción de conocimiento, todo lo cual implica un necesario complemento cuyo propósito investigativo es transformar la práctica pedagógica de los que he denominado *sujetos de interacción pedagógica*, el profesor y el estudiante.

La propuesta de trabajo en el aula plantea en esencia la valoración de una práctica pedagógica transformadora de la institución universitaria, del docente, de los estudiantes y de los programas académicos en la enseñanza universitaria; de su lectura se pueden tomar prestados hallazgos, aportes, debates, modos de ser, de actuar, de enseñar, de interactuar, dialogar, escuchar, etc., no como un recetario de acciones o actividades, sino como una experiencia para la transformación constante de todos aquellos que decidimos como opción de vida la enseñanza de una disciplina con sentido ético, transformador, crítico y comprometido.

CAPÍTULO UNO. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL: Reconstrucción de un problema (de investigación) generalizado en la formación jurídica.

“Toda práctica educativa que se funda en la estandarización, en lo preestablecido, en una rutina en la que todas las cosas ya fueron dichas, es burocratizante y, por eso mismo, antidemocrática”.

Paulo Freire

En Colombia se han realizado diversos estudios sociológicos sobre la profesión jurídica, la educación legal y los problemas de la profesión desde un punto de vista sociológico⁶, mas no es común que los abogados se propongan investigar y menos profundizar sobre problemas relacionados con la educación jurídica, la pedagogía o la enseñanza del derecho, ya no desde investigaciones externas al acto educativo, sino desde la acción en el aula de clases, desde el punto de vista interno y reflexivo del acto educativo, por lo que es un campo que apenas se empieza a explorar.⁷

⁶ En este capítulo se dará cuenta del amplio estado del arte en lo relacionado con la investigación sobre la educación legal, la educación jurídica y la profesión jurídica, a medida que se vaya avanzando se citarán las fuentes bibliográficas que dan cuenta de tal proliferación.

⁷ Un trabajo de perspectiva histórica, 1886 – 1936, que permite analizar las formas de enseñanza del derecho y su relación con las perspectivas teóricas dominantes en un periodo histórico dado, en: (Goyes Moreno, 2010). De reciente aparición, una propuesta para abordar la sociología jurídica desde una perspectiva pedagógica participativa del estudiante se puede consultar la obra de Camilo Borrero García. Esta propuesta implica la reflexión pedagógica sobre el ejercicio de su propia cátedra y la apuesta por una reflexión participativa en el campo de la sociología jurídica. Esta obra académica y sociológica es un buen ejemplo de reflexión pedagógica en el ejercicio de la práctica docente de la Facultad de derecho, ciencias políticas y sociales, sin embargo, el problema que se aborda es sobre la enseñanza de la sociología jurídica y no un problema dogmático, como la apuesta que se presenta con este trabajo de investigación que busca abordar la enseñanza del derecho penal general. (Borrero García, 2014). Un trabajo de crítica a la cátedra magistral que impera en la enseñanza del derecho se puede leer en Bertel Oviedo: (Pedagogía del derecho, 2014) aunque el título y objeto de estudio sea la pedagogía del derecho, el trabajo hace una crítica formal a la enseñanza del derecho, a la institución universitaria y aporta un punto de vista sobre el docente, su perfil, la función de la institución universitaria, etc., sin embargo, no aporta criterios teóricos, prácticos o de comprensión en la construcción de procesos de formación diversos a la cátedra magistral, más allá de proponer la cátedra como una parte del proceso dada por “maestros” experimentados y acompañados por monitores como orientadores de talleres, trabajos prácticos y el aporte de visiones actualizadas de las teorías y los problemas jurídicos, la cátedra magistral unida a sistemas de enseñanza que permitan confrontar la teoría con la práctica. Desde un punto de vista crítico se podría decir que el texto parte de una crítica a la cátedra magistral pero al final la revive al lado de otras formas de enseñar que le aporten al proceso.

En el marco de la investigación sociológica, como contexto general del problema de investigación planteado, es común escuchar “*quejas*” sobre la proliferación de facultades de derecho, la sobreoferta de abogados, su falta de profesionalismo y de sentido ético, así como la falta de una preparación adecuada para el ejercicio de la profesión, no obstante que los abogados, de las élites sociales y políticas, han tenido una importante influencia en la historia institucional del país⁸, amén de ser quienes ocupan la mayoría de los principales cargos en el poder público, especialmente los funcionarios del poder ejecutivo, la mayoría de funcionarios de la Rama Judicial, de la Fiscalía General de la Nación y también del Ministerio Público.

La investigación más reciente en nuestro país sobre la profesión jurídica, “*Los abogados en Colombia*”, tal vez la única con un esfuerzo de investigación empírico, ilustra no solo esa falta de investigación sobre la profesión, sino que también deja ver los problemas que se han suscitado con el crecimiento desordenado, desarticulado y poco controlado de abogados, Facultades y programas de derecho en el país (García Villegas, y otros, 2010), circunstancia ésta que también está presente en países como Perú, Venezuela, Chile, Ecuador y Argentina. (Centro de estudios de Justicia de las América CEJA, 2005)

El análisis cuantitativo de las facultades de derecho en Colombia muestra que en el año 1993 existían 32 universidades que ofrecían la carrera de derecho; éstas aumentaron en el año 2001 a 63 instituciones. En el año 2007 la cifra llegó a 72 universidades que ofrecían la carrera; no obstante, algunas de estas Instituciones de Educación Superior (IES) ofrecían la carrera en doble o triple jornada, en diversas seccionales y regionales, por lo que para ese año la cifra real llegó a 178 programas de derecho ofrecidos en esas mismas instituciones. (García Villegas, y otros, 2010, pág. 112). En el año 2012 la cifra llegó a 230 programas de derecho ofrecidos en el país según Londoño Toro (Londoño Toro & Padilla Muñoz, 2013, pág. 36).

⁸ De acuerdo con estudios políticos y sociales de “*investigación sobre educación*” legal, Colombia no es el único país con estas problemáticas. Un ejemplo de las dificultades generalizadas y compartidas en América Latina puede verse en la revista chilena del Centro de estudios de Justicia de las América - CEJA (2005) “Abogacía y educación legal” Sistemas Judiciales, número 9 del año 5, especialmente los artículos de Pérez Perdomo (2005) y Pasará (2005).

Al consultar en la actualidad el Sistema Nacional de Información de la educación Superior SNIES (Sistema Nacional de Información de la educación Superior SNIES, 2015, 03/04/2015), el número de IES que ofrecen la carrera de derecho asciende a 96 instituciones, de las cuales solo 24 son universidades oficiales, las restantes 72 son instituciones privadas. En este conjunto se puede determinar la existencia de 165 programas de derecho en todo el país⁹ (Sistema Nacional de Información de la educación Superior SNIES, 2015), de los cuales, las universidades que más ofrecen el programa son del sector privado, la Universidad Cooperativa de Colombia con 29 programas, la Universidad Antonio Nariño con 17 programas, la Universidad Libre y la Universidad Inca con ocho programas cada una, y entre las que más ofrecen el programa se encuentra una universidad pública, la Universidad de Antioquia, con 11 programas. De las 96 IES que ofrecen programas de pregrado de Derecho, únicamente 23 cuentan con acreditación institucional, entre ellas, la Universidad Nacional de Colombia que ofrece la carrera de derecho en la ciudad de Bogotá como programa único (Ver Anexo dos).

Tal como se observa, el crecimiento de instituciones de educación superior y los programas de derecho no han dejado de elevarse en los últimos años. Así mismo, la oferta más amplia de la carrera de derecho se está dando en el sector privado, sector en el que sesenta y dos programas son ofertados por solo cuatro universidades, situación en la que se supera el número total de programas ofertados por las universidades oficiales en conjunto que es de solo 46. En todas ellas en la actualidad existen 128.686 estudiantes de derecho (marzo de 2015).¹⁰

De acuerdo con la investigación de García y que tiene vigencia en la actualidad, el crecimiento planteado ha tenido influencia negativa en la calidad de la educación jurídica del país, no solo por la falta de control de las IES, su heterogeneidad, la diversidad de

⁹ Fuente: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, respuesta a derecho de petición, 15/04/2015. Datos con corte en el mes de octubre de 2014.

¹⁰ De acuerdo con el Ministerio de educación, en respuesta de la entidad al investigador, “En 2014 (fecha de corte: marzo 2015, Cifras preliminares), la matrícula registrada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES, en la carrera de Derecho corresponde a 128.686 estudiantes, de los cuales 60.918 son hombres (47%) y 67.768 son mujeres (53%).”

orientaciones e intereses ideológicos, sino también por la existencia de un modelo informal de clasificación entre universidades. Esta clasificación no oficial pero comúnmente aceptada, indica que hay universidades de élite, normalmente privadas y costosas, universidades públicas de difícil ingreso, y aquellas de carácter privado de fácil ingreso y menor costo económico, pero con poca calidad académica y sin control (García Villegas, y otros, 2010). Este panorama sociológico llevó a poner la mirada sobre los asuntos de la educación universitaria desde un punto de vista externo, atendiendo la realidad, desde el punto de vista de la investigación sociológica de la educación.

Aunque los autores de la investigación indicada hacen referencia a esos factores determinantes de la calidad, hablan de la ausencia de procesos adecuados de investigación científica, a la falta de infraestructura, de bibliotecas actualizadas, de material bibliográfico, etc., y abordan la situación de la educación y la profesión jurídica, no indagan sobre la pedagogía, sobre la preparación del profesor universitario como educador, o la reflexión de su ejercicio como “*profesional de la educación*” en el derecho. La mirada sobre la educación jurídica y su crítica estructural ha sido de manera prevalente una investigación externa al acto educativo¹¹.

¹¹ Desde un punto de vista metodológico, como se verá en el tercer capítulo, las prácticas educativas se abordan desde las ciencias propias de la educación o desde otras disciplinas sociales, de ello da cuenta el estado del arte desarrollado desde diversas concepciones metodológicas, entre otras tantas, las concepciones positivistas, los enfoques de investigación cuantitativa y cualitativa, y los enfoques mixtos. En este trabajo se dilucidó en primer momento el significado de “*investigación en educación*”, y su posible desarrollo en dos perspectivas: i) la “*investigación educativa*” y ii) la “*investigación sobre educación*” (Restrepo Gómez, Investigación en Educación, 2002). Al respecto, el concepto de “*investigación en educación*” es comprendido como todo estudio investigativo general que se relaciona con educación, como noción genérica implica que en él se considera la “*investigación educativa*” y la “*investigación sobre educación*” (Restrepo Gómez, Investigación en Educación, 2002, pág. 23), son dos formas de abordar y comprender la investigación que en sí mismas son complejas, amplias y diversificadas. En la primera de las acepciones se identifica la investigación centrada en lo pedagógico, en la reflexión del acto pedagógico con el propósito de mejorarlo y mejorar la educación, entre otros, la investigación sobre currículo, métodos de enseñanza, la pedagogía y la didáctica, las teorías educativas y pedagógicas, así como la práctica pedagógica, la psicología educativa y la sociología de la enseñanza, etc. Restrepo explica que este tipo de investigación “*se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela*” (2002, pág. ídem). Por su parte, la “*investigación sobre educación*” está enmarcada en la investigación desarrollada desde el punto de vista externo, esto es, de otras disciplinas. Éstas hacen contribuciones a la educación, según el autor citado, como proceso histórico, extra-institucional o como fenómeno social. Se caracterizan por ser científicos explicativos o comprensivos de fenómenos relacionados con la educación, abordados por otras ciencias y disciplinas desde miradas no pedagógicas que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación, tales como las ciencias básicas de la educación, la sociología de la educación, filosofía y economía de la educación, psicología del aprendizaje, de la adolescencia, de grupos, etc., (2002, pág. Ídem). En este sentido,

Ahora bien, el punto de partida que se acaba de describir es el contexto del estado actual de la profesión jurídica en Colombia, cuya relación es inescindible con la institución universitaria y con la enseñanza del derecho. De este factor externo de investigación sobre la educación jurídica, surge la preocupación sobre la situación de la educación jurídica dentro del aula de clases, específicamente de la enseñanza del derecho penal en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia.

El proceso de investigación que ahora se aborda pretende indagar, desde un punto de vista pedagógico, sobre los problemas evidenciados en la investigación sociológica de la educación en el derecho y la enseñanza de la profesión en un mundo cambiante, complejo y cada vez más abierto a procesos de comunicación y saturación de información. En este contexto de cambio y transformación, el ejercicio del derecho también se ha transformado, ha cambiado, aunque no del todo la forma como se enseña, la forma catedrática que sigue los parámetros de la enseñanza tradicional, magistral o expositiva.

En la Universidad todavía se “*transmite*” el conocimiento a pesar del contexto social que requiere profesionales con experiencias y aptitudes para solucionar problemas complejos de manera flexible pero con conocimiento profundo en todo lo relacionado con el ser humano y sus interacciones sociales. Hoy el profesional del derecho debe tomar decisiones y procurar la solución de problemas diversos en las interacciones humanas e institucionales. Se requiere de abogados con criterio jurídico, con capacidad de investigación y manejo de abundante información para resolver adecuadamente los problemas de la cotidianidad; información que también está en constante aumento, transformación, interpretación y aplicación (Pérez

cuando hacemos referencia a investigaciones de tipo sociológico debe entenderse que se trata de “*investigaciones sobre educación*” en el sentido indicado.

De acuerdo con posturas metodológicas que integran las dimensiones de la realidad social, García Guadilla, (García Guadilla, 1987, págs. 51-76), Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, (1997), Se parte del presupuesto, según el cual, lo educativo es un asunto o problema social y que al ser parte de la realidad social, su conocimiento debe ser integral, y si se quiere complejo en un objeto de estudio transdisciplinar por construir. En el caso concreto, se trata de una investigación en educación, enmarcada en la investigación educativa, delimitada específicamente al ámbito de la reflexión sobre la práctica del acto pedagógico en la enseñanza universitaria del derecho penal, abordado en sus dimensiones cualitativas y cuantitativas, por lo que se trata de una investigación de mediano alcance. Un alcance más profundo, en el marco de las ciencias de la complejidad requerirá de un esfuerzo inter y transdisciplinar que desborda el objeto de un estudio como el presente, pero que es deseable que se aborde desde ese tipo de investigación científica contemporánea.

Perdomo, 2005, pág. 10), de manera que no es suficiente el modelo por años trabajado y que como se verá no es de poco uso actualmente.

En lo que sigue, expondremos la síntesis del estado del arte en la enseñanza del derecho, contexto que permite reconstruir nuestro problema de investigación desde una perspectiva descriptiva en el ámbito nacional, con algunos ejemplos de otros países que mantienen la misma situación, así mismo abordaremos las preguntas que surgen y la caracterización observada de lo que es el acto educativo como acto complejo de interacción social. El propósito trazado es la reconstrucción del problema de investigación y su formulación desde un punto de vista crítico, histórico y social.

2.1 Las principales formas de enseñanza del derecho

Desde el punto de vista pedagógico del acto educativo, en el ejercicio de la actividad docente en el ámbito universitario y en la disciplina jurídica, es común observar a excelentes profesionales o abogados que enseñan en la cátedra universitaria desde un punto de vista teórico y práctico. Ejercicio que en algunas ocasiones está acompañado de una sólida formación académica, investigativa, dominio del conocimiento en la comunidad científica y en ocasiones con experiencia en la producción literaria de textos jurídicos del área de desempeño.

Desde el punto de vista del ejercicio de la profesión, todas las cualidades indicadas le imprimen el carácter o modo de ser determinado al profesional de la disciplina jurídica como abogado, en otras palabras, el ejercicio cotidiano de la profesión le ha forjado un *ethos* que lo distingue como tal, su forma de actuar, de ser y de relacionarse con los demás (Altarejos, Jordán, Jover, & Ibáñez Martín, 1998). No obstante la anterior fortaleza disciplinar, los docentes en el ámbito jurídico no siempre se preguntan por su quehacer como profesores y su acción principal la desarrollan en el ejercicio profesional del derecho.

En contraposición está la profesión de educador, de acuerdo con la cual, ser educador implica el ejercicio docente como profesión, actividad que desde luego también imprime una

forma de ser y actuar, también forja un carácter, el que sin duda, se empieza a construir por quien ejerce la docencia jurídica como profesor por vocación. En consecuencia, la condición ideal es la del educador profesional que ejerce el derecho y reflexiona sobre el acto educativo como tal. El *ethos* profesional del jurista educador es un proceso en constante construcción y que la sola cátedra ocasional o el sólo ejercicio de la profesión no siempre logra forjar.

Un indicio del perfil profesional del docente universitario en la enseñanza del derecho, es el predominio de profesores de cátedra y profesionales que hacen de la cátedra una actividad ocasional, que si bien son necesarios en la ejecución de un programa curricular, en su mayoría y por el ejercicio de su profesión, son docentes que desarrollan el acto educativo magistralmente, verticalmente y con máximo apego a la norma positiva o actividad conceptual, en lo que se ha denominado como “*enseñanza tradicional*”¹². Por el ejercicio de su profesión, el jurista en estas condiciones poco se pregunta por la metodología en la ejecución del acto educativo, tampoco se plantea como propósito el mejoramiento de los niveles de comprensión de sus alumnos, ni los hace partícipes de ese proceso de

¹² De acuerdo con el estado del arte en general, a manera de síntesis, en este trabajo se entenderá como “*enseñanza tradicional*” a aquella forma o método de enseñanza en la que el acto educativo es comprendido como una forma de transmisión de conocimientos, proceso en el cual, el principal actor es el profesor como conocedor y sabedor de un conocimiento enciclopédico, sistemático y concreto que posee y que enseña a sus estudiantes, al tiempo que la evaluación es un momento de finalización del proceso o una etapa del él, en el que se evalúa la memoria del estudiante, su capacidad para retener esa información y la forma como la expresa. Por su parte, el estudiante es un sujeto receptor de información, de manera pasiva obtiene la información, la escribe, la memoriza, la repite y responde a las preguntas del docente de manera especialmente literal a la expresada por el docente en el aula de clases. Este tipo de enseñanza tradicional se caracteriza por ser: 1. “*Aula-centrista*” en la medida que se entiende como único lugar para la ejecución del acto educativo el aula de clases; 2. “*docente-centrista*” en el sentido de darle mayor valor al docente como eje fundamental del proceso educativo, éste es la base, el fundamento y quien organiza, planifica, enseña y evalúa, en este sentido sistematiza, organiza, elabora y organiza el conocimiento; 3. Es “*unilateral*” en cuanto existe una relación asimétrica entre el estudiante y el profesor, aquel es objeto receptor de conocimiento, éste es protagónico, la comunicación es de emisor a receptor de manera unilateral; 4. Es “*ideológica*” en la medida que reproduce los esquemas y normas del *status quo* sin permitir el aporte o la reconstrucción de la realidad, en términos generales se aprende lo que dice el profesor que reproduce un sistema de principios, valores, normas, modelos económicos y políticos. En algunos casos, las críticas que se hacen al sistema son las que hace el profesor y transmite a sus estudiantes como aquellas críticas válidas; 5. “*Repetidor*” en cuanto el programa académico es organizado y sistematizado para repetirlo periódicamente sin distinción de las características de los estudiantes, especificidades o el tiempo de ejecución, siempre será el mismo programa, la repetición es la forma de aprendizaje, el repaso es el método para recordar e interiorizar lo informado por el profesor; y, 6. “*Dogmática*” en la medida que busca aprendizaje de formas y dogmas aceptados en la ciencia o la comunidad científica, lo que la hace resistente al cambio y mantiene un carácter conservador al no asimilar fácilmente las novedades o cambios.

construcción¹³, sino que se les identifica como receptores de su información, su conocimiento y punto de vista.

De reciente producción colaborativa, se editó en España el texto “*La enseñanza del derecho en Europa y América*”, (Albertí & Turull, 2014) mediante el cual se describen los planes de estudio, las metodologías, evaluación y acceso a las profesiones jurídicas de 19 países de Europa y América¹⁴. La tarea emprendida por investigadores de los países participantes buscó, desde un punto de vista analítico descriptivo, dar cuenta de los aspectos generales indicados a partir de la indagación de un profesor o experto nativo que abordó y explicó la educación jurídica en su país, luego de lo cual se realizó una reescritura y adecuación lingüística de un profesor español para dar homogeneidad y coherencia a la diversidad de textos que allí se compilaron a partir del reconocimiento de realidades, contextos y tradiciones jurídicas diferentes.

Aunque la obra es limitada en cuanto no concluye a partir de datos empíricos concretos, si es ilustrativa de las generalidades de cada uno de los países que describe, para efectos de reconstruir nuestro estado del arte, se resumirán en esencia las principales características de las formas como se imparte la enseñanza del derecho. En consecuencia, el valor de la obra es que nos ubica, descriptiva y sucintamente, en las prácticas metodológicas con las que se aborda el acto educativo en esos países, pudiendo identificarse en la gran mayoría de ellos el predominio de la cátedra magistral, seguido de una segunda adopción metodológica en la que se complementada dicha cátedra con otro tipo de prácticas pedagógicas, como seminarios o estudios de casos y un tercer grupo de aquellos países que se basan en metodologías totalmente participativas, de análisis de problemas y el estudio de casos, todas las cuáles se

¹³ La problemática planteada también es reconocida por docentes investigadores que, desde el ámbito universitario, se han preocupado por la educación en el derecho desde un punto de vista de la investigación sociológica de la educación, entre otros, en américa latina similar descripción hace Luis Pasará en la enseñanza del derecho en Perú (Pasará, 2005, págs. 15-25), en ella describe el autor que la información obtenida en el trabajo de campo, entre estudiantes, profesores, profesionales, es que se enseña el texto literal de la ley, normas positivas, no se hacen prácticas y tampoco se aproxima al estudiante a la realidad (pág. 21), por lo que prevale la enseñanza de memoria, la posición pasiva del estudiante y poco se profundiza en otros procesos cognitivos.

¹⁴ Se trata de la compilación sobre la enseñanza del derecho en los siguientes países: De tradición romanista describe a Italia, España y Francia; se describe al Reino Unido, *common law*, los países nórdicos Dinamarca, Suecia y Finlandia; de Centroeuropa se identifica a Alemania, Polonia, Suiza, también se incluyó a Bélgica, Países Bajos y Rusia. De América se han seleccionado del norte a Estados Unidos y Canadá, del resto de América se seleccionó a México, Brasil, Argentina y Chile. (Albertí & Turull, 2014)

identifican, precisamente, con la tradición jurídica arraigada en el respectivo país, que como se verá, da cuenta del vínculo existente entre la tradición jurídica y la forma de enseñanza .

El anterior planteamiento invita a reconocer algunas de las “*formas*” que más se observan en el ejercicio de la enseñanza del derecho. Precisamente, esas diversas formas de acción del acto educativo generaron la necesidad de indagar por diversas estrategias de enseñanza y la construcción de un programa como el que se avalúa en esta investigación. No se trata de valorar sus bondades o dificultades como métodos de acción del acto educativo; por el contrario, se trata de identificar el panorama general como punto de partida para definir un proceso pedagógico propio con repercusión en el programa de derecho penal general diseñado y aplicado para el desarrollo de esta investigación.

2.1.1 La cátedra magistral

Una de las formas de abordar el acto pedagógico, por cierto la más común, puede estar cercana a la modalidad de enseñanza tradicional, expositiva y si se quiere vertical del profesor al estudiante. En ésta se busca “*transmitir*” conocimiento dogmático, normas positivas, conocimientos objetivos, verdades absolutas o memorización de reglas, principios y conceptos que el estudiante debe acumular, recordar y reproducir posteriormente para garantizar que ha aprendido¹⁵. Este proceso ha sido desarrollado principalmente a través de la cátedra magistral, en el proceso se cree que el alumno recoge las experiencias del profesor y plantea respuestas acordes con el pensamiento y la forma de quien dirige el proceso formativo, por todo ello se dice con razón que en el modelo de enseñanza tradicional el principal protagonista del proceso es el profesor. Independiente de la valoración que se pueda hacer de este modelo, es posible que el estudiante participe muy poco en el proceso de

¹⁵ También denominado conductismo jurídico, según el cual, se “*puso en el profesor el monopolio del saber y lo impuso a los estudiantes*”. Premisa de la cual se deriva, en síntesis, la entrega o depósito de información al estudiante como un hecho externo, y se considera al profesor como un transmisor de contenidos denominados “*conocimientos*”, éstos son memorizados y expuestos al grupo oralmente de manera “*acrítica, imitativa e individualista*”, esto es, de manera repetitiva respecto de lo que otro ha reflexionado. (González Galván, 2012)

enseñanza/aprendizaje y adopte una posición pasiva en la que “*aprende*” lo que enseña el profesor¹⁶.

No se trata de una situación aislada o de mera percepción subjetiva la que en principio guió la inquietud investigativa. En efecto, si bien es cierto el problema planteado en el proceso de investigación surgió de la inquietud personal del autor de su experiencia como docente y especialmente como estudiante en diversos niveles (pregrado, especialización y maestrías), también la voz de los estudiantes aportó a la percepción de una transmisión del derecho generalizada y lejana de prácticas, ejercicios, actividades que hicieran del estudiante un actor activo en su propio proceso de formación (*infra* 2.2 El problema de investigación pedagógica), de hecho, algunos estudiantes manifestaron llegar a las prácticas del consultorio jurídico sin conocer o haber practicado una audiencia, sin conocer un expediente o la situación propia de una controversia o un litigio más allá de las exposiciones teóricas o explicativas dadas en clase.

La percepción de la enseñanza del derecho como una enseñanza formal, preferentemente de corte magistral, expositiva y basada en el contenido de manuales es corroborada en las descripciones sobre educación legal en países como Argentina, Brasil, Chile, México, (Albertí & Turull, 2014, págs. 177-178) Perú, Venezuela y Ecuador (Centro de estudios de Justicia de las Américas CEJA, 2005). Al tiempo que países como Alemania, Bélgica, Finlandia, Francia, Rusia desarrollan la cátedra magistral complementada con componentes prácticos y seminarios de discusión dentro del aula de clases o fuera de ella, sin embargo predomina la explicación del profesor y el estudio a través de manuales.

Un artículo publicado en “*Journal of Legal Education*”, caracterizó la enseñanza del derecho en América Latina de una manera muy puntual y acertada. Según la investigación, la educación jurídica en Latinoamérica ha sido dominada por la tradición del derecho civil y se ha considerado así misma como parte de la universidad europea desde la Edad Media, esto

¹⁶ Adicional a la anterior nota, a esta forma de enseñar el derecho también ha sido denominada como la “*concepción formalista o positivista ortodoxa*”, según la cual, las normas generales o particulares expedidas por el legislador deben ser enseñadas de manera que los estudiantes las conozcan y cuya formación le permita desempeñarse en diversas profesiones jurídicas. (Vásquez, 2008)

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. (Montoya Vargas, 2009-2010)

De acuerdo con este estudio, la ideología de la codificación está ligada con el dogmatismo jurídico que se caracteriza como un análisis fuera de contexto de los sistemas jurídicos y de sus relaciones intrasistémicas para la toma de decisiones. Por su herencia dogmática, el derecho se observa y se lee como un sistema deductivo, aunque en la práctica, las lecturas que se hacen de esos marcos normativos no van más allá del comentario del texto legal, todo lo cual, se indica, ha llevado a que en la cultura jurídica Latinoamericana se tenga prevención y rechazo a hacer uso de métodos inductivos, tales como el método de estudio de caso. Todo lo anterior, se concluye y con mucha razón, que esa codificación y formalismo legicentrista tiene una fuerte influencia y resulta de especial importancia para la enseñanza del derecho en nuestro margen latinoamericano.¹⁷

Llama la atención que se comparan las características de la educación jurídica mexicana con la del resto de Latinoamérica, con la que se puede identificar, entre otras cosas, porque tienen rasgos a resaltar en común, tales como, que las instituciones que ofrecen la titulación de abogado son simples centros de transmisión del conocimiento, muy pocas IES están involucradas en investigación u otras actividades académicas, se ofrecen dos o más programas en las mismas instalaciones, se trata de planes de estudio rígidos, la gran mayoría de los profesores, (90% dice el artículo), combinan la enseñanza con la práctica profesional de la abogacía, y la mayoría de los programas no permiten una dedicación a tiempo completo

¹⁷ “Latin American legal education has been embedded in the civil law tradition, part of the European university since its origins in the Middle Ages (12th to 13th centuries). The teaching of law has inherited medieval, dogmatic methods and later incorporated a further, inner dogmatism shaped by the ideology of codification. The ideology of codification also gives rise to legal dogmatics, which is the non-contextual analysis of legal systems and their internal relationships in order to reach decisions. In the continental tradition—to which Latin American legal culture is heir—legal dogmatics was organized under the model of Euclidean geometry. This explains why Latin American treatises on law seek to present the law in the form of deductive systems; even though the result in most cases is nothing more than a commentary on a legal text, usually for professional reasons. This also explains why Latin American legal culture is reluctant to make use of inductive methods, such as the case method. This feature of the region’s legal culture is, as we will see, especially important in examining the teaching of law” (The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal, 2009-2010, pág. 546)

del profesor. Respecto a la educación jurídica como negocio, la investigación es muy concluyente, en cuanto que especifica que para abrir una facultad de derecho, a su juicio, lo único que se requiere son conferencistas con remuneración escasa, instalaciones mínimas, un salón de clases para cada año o semestre y una biblioteca con los libros mínimos recomendados para cada curso.¹⁸

De otra parte, en Rusia por ejemplo, se habla de la impartición de clases magistrales en las que se reúnen los estudiantes de un mismo nivel y son impartidas por el profesorado más preparado y con más experiencia, normalmente profesores titulados y con grado de doctor, por lo que se indica que la exposición oral del profesor es la forma principal de impartir clase. Llama la atención en este caso concreto que el profesor *“no solo reproduce mecánicamente el contenido de cualquier materia, sino que reflexiona en voz alta para expresar sus pensamientos, sus actitudes frente a diferentes situaciones y analiza los diferentes puntos de vista sobre un tema”* (Albertí & Turull, 2014, pág. 261)

En Alemania, las universidades suelen dividir la docencia en tres momentos o situaciones, las clases magistrales, los trabajos en grupo y los seminarios. En las sesiones magistrales, el profesor expone sistemáticamente la lección ante los estudiantes, se trata de sesiones activas entre profesor y estudiantes, en las que se tiene en cuenta tanto la dogmática tradicional como el desarrollo jurisprudencial. Se resalta el hecho según el cual, las sesiones magistrales buscan incentivar la argumentación en la medida que los exámenes consisten en la solución de casos, que suelen ser largos, complejos y que incluyen diversos temas tratados en las sesiones. El desarrollo magistral consiste en la solución del caso a través de la

¹⁸ Al efecto, el texto original plantea: *“Some general features of Mexican legal education are shared across Latin America including: a) The basic law degree is earned in undergraduate study, which students begin after they complete high school. b) Generally, institutions offering the law degree function only as centers for the transmission of knowledge. Fewer than 20 percent of the institutions that offer the law degree are involved in research or other scholarly activities. Some institutions offer two or more law degrees in the same facility by requiring different durations of study, putting students on an array of schedules, including part- or full-time or other options, and by running classes at varying times of day. c) In most law schools, the curriculum is rigid. This means that students at each level are assigned their courses, professors, and schedule without choices. In every law program, students take between forty and seventy mandatory courses during their studies. d) More than 90 percent of the law professors combine teaching with professional practice, and most law programs do not have full-time faculty. e) The cost for opening and operating a law program is low. In general, all that is required is a few meagerly-paid lecturers; minimal facilities with but one classroom for each level; and a library with the books recommended for each course.”* (Montoya Vargas, 2009-2010)

exposición del problema, la hipótesis, los argumentos, conceptos jurídicos y las conclusiones (Albertí & Turull, 2014, pág. 22).

En el contexto planteado, *“Todas las cuestiones jurídicas que plantea el caso son abordadas de manera sistemática y según un esquema predeterminado. Este enfoque encorsetado asegura la uniformidad tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. Además, proporciona seguridad jurídica a la hora de evaluar, porque, sea quien sea el corrector, los parámetros son siempre los mismos”* (2014, pág. 23)

En Francia parece estar más reglamentada la metodología de enseñanza al identificarse en cada asignatura la asignación de un coeficiente entre 1 y 5, según sean prácticas o magistrales (Albertí & Turull, 2014, pág. 177 y ss). En este sentido, se asigna a cada asignatura una carga de horas de clase magistral y unas horas determinadas de horas prácticas, siendo siempre superiores las primeras.

De otra parte, en Argentina por ejemplo, se indica que la tradición *“romanocanónica”* ha sido determinante para mantener una tendencia conservadora que se evidencia en la clase magistral o expositiva (Huichi Sancho & Espósito, 2014), esta se caracteriza por basarse en el discurso del profesor que desarrolla los contenidos del programa de la asignatura, mientras que los estudiantes, de manera pasiva, toman apuntes e interrumpen para hacer preguntas o solicitar aclaraciones. La función se limita, en este caso particular a egresar profesionales *“con un perfil esencialmente técnico instrumental, y una concepción jurídica resistente a la reflexión crítica y a la valoración de la ley y de las prácticas profesionales a través de sus consecuencias sociales, éticas, económicas y políticas”* (2014, pág. 44).

Dentro de las características generales que se describe sobre Argentina, se señala que son pocos los casos en los que el estudiante se enfrenta a casos, prácticas o situaciones que los ubique en el posible ámbito de ejercicio profesional (2014, pág. 45), de hecho los estudiantes indican que *“de nada sirve ir a la clase porque en ellas sólo se repite lo que dicen los libros”* o en el mejor de los casos se explican los textos o en su defecto se orienta sobre el tema que saldrá o no en el examen. (Böhmer, 2005, pág. 29)

Pues bien, en Colombia la situación no es diversa a la planteada en los países descritos hasta el momento, tanto así que se ha llegado a denominar la *“crisis de la enseñanza del derecho”* (Figueroa Camacho, 2011) no sólo porque se comparte la ejecución del acto educativo en la misma forma, en escenarios y contenidos como los descritos, sino porque se pasa por un debate más profundo, de una parte se plantea la discusión sobre el contenido del concepto de derecho, pues se piensa que éste determina o influencia su enseñanza y de otra se desarrolla la idea del perfil del abogado, que como se verá se encasilla en una falsa dicotomía, entre el abogado y el jurista, entre el técnico/práctico y el científico/teórico.

Una reciente investigación de maestría de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, plantea la discusión y recoge el estado del arte al respecto, en especial el recorrido de la enseñanza del derecho en América Latina y nos ubica en la discusión colombiana. (Figueroa Camacho, 2011)

En efecto, el punto de partida para desarrollar el tema en Colombia es la referencia a la investigación institucional realizada por el Ministerio de Justicia y del Derecho en el año 1995, que en cumplimiento del Decreto 2157 de 1992 se planteó el propósito de adelantar un *“Estudio socio-jurídico sobre la enseñanza del Derecho en Colombia”* y *“evaluar permanentemente el sistema jurídico del país, su aplicación, su impacto y su desarrollo, con el fin de formular una política general que contribuya en el fortalecimiento del Estado social de Derecho”*. (Figueroa Camacho, 2011, pág. 23)

Si bien es cierto el documento se proyecta desde la preocupación por la profesión jurídica, la función social del abogado en la sociedad y la percepción negativa que la sociedad en general tiene del mismo en el ejercicio profesional y la superación de una época en la que ser abogado era un prestigio social, económico y político, también plantea como factores asociado a esa ilegitimidad los *“vacíos en la formación del abogado”*, así como los *“problemas críticos en los programas de formación y educación legal que ofrecen las Facultades de Derecho y del mismo sistema de educación superior en Colombia”*, programas amparados en la autonomía universitaria, falta de control en la calidad de los mismos y

finalmente, los problemas relacionados con la falta de ética profesional. (Figuroa Camacho, 2011, pág. 25)

En lo relacionado con la enseñanza del derecho, el trabajo caracteriza las condiciones del acto educativo, en primer lugar muestra lo que a juicio del Ministerio es uno de los problemas de la deficiente preparación de los abogados, esto es, la prevalencia de la memoria como forma de enseñar, más que la comprensión y la práctica. En segundo lugar se expone que el énfasis de los programas es la profundización en temas de procedimiento y contenciosos, no en temas sustantivo o de sistemas alternativos de resolución de conflictos.

Así mismo se indica, en su momento, que el estudio de derecho comparado era poco profundo y la metodología, cualquiera que fuera, debería transformarse y pasar de la simple enseñanza de la legislación, a la orientación y al estímulo de la adquisición de habilidades para pensar como abogado y desarrollar un criterio jurídico, además de la necesidad de combinar la teoría y la práctica.

Si bien este estudio referido acusa el paso del tiempo, más de 20 años de haberse realizado y a pesar del cambio paradigmático que implicó la constitución de 1991 en la comprensión del derecho en Colombia, lo cierto es que las conclusiones, datos y cifras allí expuestas mantienen, en esencia y de manera sorprendente, la misma vigencia que en el pasado. En la actualidad se sigue demandando mayor calidad en el ejercicio de la profesión del abogado en Colombia, se denuncia la proliferación de Facultades de derecho, la mala preparación de los abogados, la ausencia de docentes con dedicación y carrera profesoral y lo más preocupante, es que veinte años después se siga denunciando la falta de compromiso ético y social del abogado.

Profesores como Carvajal (2009), al relacionar el auge de los grupos de investigación y los centros de investigación socio-jurídica con la enseñanza del derecho, encuentra un paulatino cambio en dicha producción jurídica y una relación directa con la cátedra universitaria. Como si fuera un asunto del pasado, indica que existe últimamente un dinamismo en la producción socio jurídica que no ha sido una constante histórica, lo cual es

totalmente cierto, pero como hemos visto, los cambios en la investigación social no siempre han repercutido en la enseñanza del derecho.

En efecto, el aporte de la enseñanza de la sociología del derecho o de asignaturas de “*práctica jurídica*”, no han logrado influenciar la enseñanza en los curso de carácter dogmático o teórico, por lo que el cambio se ha dado, pero especialmente en aquellas asignaturas que están relacionadas con el contexto social, cultural o político, pero no del todo en las que su objeto de enseñanza es el derecho positivo como tal. Todo lo cual genera una hipótesis general de interpretación, según la cual, las asignaturas dogmáticas tendrían una forma de enseñanza catedrática magistral y las asignaturas sociológicas, valorativas o de contenido político serían objeto de un proceso de enseñanza diverso al tradicional.

Para Carvajal *“Durante muchas décadas, las facultades de derecho se caracterizaban por el desarrollo de una educación memorística, ligada a los códigos, a la glosa o al dogmatismo jurídico. La realidad se subordinaba al derecho y no existía el menor esfuerzo por construir un discurso que se preocupara por entender los efectos del derecho en la sociedad. Los textos que se publicaban se caracterizaban por ser manuales que tenían como objetivo una recopilación de la normatividad sobre un tema del campo jurídico, gran parte de estos trabajos carecían de algún rigor científico. Salvo contadas excepciones se encontraban textos que implementaban los métodos de investigación de las ciencias sociales o que tuvieran una perspectiva que vinculará la norma jurídica con lo social, con lo económico o con una lectura política. Finalmente, al interior de las facultades de derecho primaba un modelo de docente ligado a la práctica jurídica, se privilegiaba al abogado prestigioso o al docente conocedor de la práctica jurídica aquel proveniente de la rama judicial quien podía dar pistas de cómo leer la norma jurídica”* (La Educación Legal y los Centros de Investigación Sociojurídica en Colombia, 2009)

Si bien es cierto que se han implementado seminarios, cursos y asignaturas de investigación social, ellas se han visto en el mayor de los casos de manera aislada y fragmentada en los programas de derecho, pues no todos los profesores están vinculados a un grupo de investigación socio-jurídico o no a todos les interesa incorporar los estudios

sociales a la práctica docente y no se ha planteado, por lo menos en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional, su articulación como insumo y como parte de la reflexión pedagógica del docente, más que como casos aislados y no una política transversal o proyecto de Facultad.

La enseñanza del derecho sigue siendo dogmática, conceptual y de memoria en el mismo sentido de la enseñanza tradicional, esto es, un profesor que expone lo que sabe a un grupo de estudiantes que toman apuntes¹⁹. En algunos casos, la cátedra magistral se complementa con exposiciones de los estudiantes en los que se replica la tradición magistral, en otros, se complementa con talleres, actividades o trabajo participativo, pero en términos generales las actividades didácticas o pedagógicas se ven como complementos intrascendentes y poco significativos para el docente y menos para el estudiante, prácticas que son ejecutadas por profesores menos experimentados, auxiliares docentes o monitores, todo lo cual se ve reflejado en la evaluación que en condiciones típicas recurre a la memoria, los conceptos o las categorías dogmáticas.

Desde un punto de vista crítico, este proceso de enseñanza, que si bien es generalizado y comúnmente aceptado, no es del todo suficiente para los fines de una educación de calidad, puede verse entonces como una condición pero no suficiente, en la medida que parte de un presupuesto eminentemente causal de la enseñanza, según el cual, el profesor dice lo que sabe y el estudiante lo aprende como efecto causal de un acto de habla que pronuncia por emisor y lo adquiere el receptor, es una especie de monólogo, unilateral y positivista.

¹⁹ En la misma línea, González G., muestra como *“Esta pedagogía heteroestructurante está también arraigada en la enseñanza del derecho. En Europa, (...) esa función la tenía el anciano, el padre de familia, y que luego fue centrada en el practicante, después en los clérigos y laicos, para finalizar siendo una función institucionalizada por el Estado como detentadora del monopolio de “lo justo”. También “destaca algo que todavía es vigente en la enseñanza del derecho: el texto y su práctica (como actos externos al alumno). El primero con mayor impacto en los sistemas romano-germánicos (llamados civilistas), y el segundo en los sistemas de la Common Law (llamados publicistas). En la enseñanza que se basa en los textos jurídicos, por una parte, se aplica como método: la interpretación. Destacándose como método principal de interpretación desde el siglo XIII la exégesis, la interpretación literal: “Son los lectores que comienzan leyendo un fragmento, explican el vocabulario palabra por palabra y continúan con un breve resumen del sentido (sumario), donde el autor puede dar su opinión”.* (González Galván, 2012, pág. 121)

En este contexto se rescata la postura crítica de Habermas, en relación con la educación, al describir el problema de la enseñanza y relacionar la cátedra magistral mediante la cual el estudiante recibe instrucción de procesos, aprende normas y reconoce el contenido de los conceptos, dice el autor alemán que el estudiante recibe información técnica indispensable que debe dominar, pero deja de lado una parte del proceso que es de suma importancia, el estudiante deja de recibir orientaciones prácticas adecuadas al mundo de la vida, quedando ausente de su proceso la formación del carácter, en otras palabras, se aleja de la “*formación intelectual general*” y la “*configuración armónica de la personalidad*” al “*aprender*” únicamente la ciencia positiva. (Habermas, 1987, págs. 339-340)

Por ello, no es difícil encontrar en la práctica a quienes ven el mundo desde las normas jurídicas, desde el deber ser, confundiéndolo con la realidad; o para quienes la ética, la deontología del abogado, los dispositivos de poder, la economía o la cultura no tienen nada que ver con el derecho y su ejercicio, actúan de manera que su mundo es el del derecho positivo, sin comprender la incidencia de su actuar en el mundo de la vida, en su acción como constructora de la realidad y la comunicación intersubjetiva que permite reconocer y reconstruir la realidad. A modo de síntesis, podría plantearse que el abogado en este sentido asume una postura profesional de técnico del derecho, aplicador de normas de manera técnica, más no comprende la esencia de la justicia y su función en la realidad social.

2.1.2 La experiencia y el estudio de casos

En un segundo escenario se encuentra la enseñanza del derecho de aquellos docentes que trabajan su clase a partir de la experiencia profesional y el estudio de casos, este proceso sería necesario, pero no suficiente como el del primer planteamiento. En este proceso se comprende la experiencia profesional como el relato o la ejemplificación de casos y problemas que el docente ha vivido en su práctica profesional, el docente describe, relata o cuenta a su auditorio la experiencia, el problema y en algunos casos la forma como se resolvió, la mayoría de las ocasiones las respuestas ya están preconcebidas y determinadas por lo que sucedió en su experiencia profesional. En cuanto al estudio, el debate y la solución de casos producto de su experiencia es posible que el profesor reflexione y comente como se

analizó en el caso concreto y según su punto de vista se haga la corrección de una u otra posibilidad de solución, pero también que el docente promueva el debate y la reflexión sobre posibles respuestas por parte del auditorio y que el docente ya conoce. En este escenario es posible que el estudiante sea partícipe de debates y adquiera competencias comunicativas más sólidas que en el modelo anterior, en algunos casos le permite al estudiante explorar habilidades, expresar oralmente su punto de vista y resolver problemas planteados por el profesor, por lo que su máxima posibilidad es lograr que el estudiante aplique los conceptos, normas o principios de la disciplina, sólo que su respuesta tiene un parámetro de validez, precisamente la respuesta que ya el docente tiene del planteamiento que les hace.

Como se vio en el apartado anterior frente a la importancia que se le da a la cátedra magistral o a la explicación de contenidos, en esta modalidad de enseñanza es posible encontrar aquellas experiencias en las que se complementa la enseñanza tradicional con el estudio de casos, los seminarios y la solución de problemas. En este proceso de integración entre cátedra magistral y planteamiento de problemas, estudio de casos y reflexión desde la experiencia, recordemos la práctica de países como Bélgica, Finlandia, Francia y Rusia que tal como lo indicamos, se complementa la clase magistral con componentes prácticos, clínicas jurídicas y seminarios de discusión dentro del aula de clases o fuera de ella.

En Canadá la enseñanza formal del derecho tiene influencia el método desarrollado en Harvard, acto mediante el cual, el derecho se estudia a través del método socrático, atribuyendo un mayor énfasis al análisis jurídico de los estudiantes, la solución y estudio de casos mediante los cuales *“se analizan los aspectos legales en los diversos campos del derecho”*. El propósito que se plantea dicha metodología es que los estudiantes asuman el rol como abogados y piensen como tal. (Campins Eritja, 2014, pág. 84)

Entre las características principales de este proceso, se encuentra la lectura previa, especialmente de doctrina y jurisprudencia en la que se identifican principios o reglas de solución que dan forma jurídica a las situaciones y los factores que llevan a un resultado particular; argumentación y discusión en clase dirigida por el docente que provoca y estimula

la discusión; que estimula la interacción con prácticas profesionales y se hacen clínicas jurídicas con el propósito de hacer el aprendizaje particularmente aplicado (ídem).

En Dinamarca se caracteriza la formación del jurista por ser práctica y especialmente en aprendizaje basado en problemas, en la Universidad de Aalborg, por ejemplo, se especifica que es la única metodología usada. (Burriel Rodríguez-Diosdado, 2014, pág. 119) Entre las características más importantes, se encuentra el constante intercambio con profesores extranjeros, grupos reducidos de clase (25-40 estudiantes), en las asignaturas se utiliza combinación de actividades de aprendizaje, tales como trabajo individual, grupos de trabajo, seminarios, conferencias y tutorías.

Otro de los países que desarrollan un sistema de aprendizaje diverso a la cátedra magistral es Estados Unidos de Norteamérica, en este país se caracteriza el aprendizaje por la utilización generalizada de metodologías de caso y metodología socrática. Debido a la relevancia de los precedentes judiciales la casuística es coherente con el desempeño de los abogados, en cambio el uso de los manuales de clase son casi que inexistentes y las obras de referencia para el estudio del derecho son los denominados libros de casos *casebook* (Saura Estampa & P.R. Romano, 2014, pág. 148), estos textos incluyen sentencias, opiniones de altos tribunales de manera sistematizada conforme al programa académico.

En cuanto a la especificidad de la ejecución de una clase de manera socrática, explica Romano Estampa que *“En un escenario típico de la clase, el profesor hace una pregunta y pide a un estudiante, voluntario o no, que responda. En función de la respuesta, el profesor plantea repreguntas al mismo estudiante o pasa a otro. Normalmente se empieza preguntando sobre el argumento central planteado por uno de los jueces (...) de un caso asignado (...). Luego, el profesor pregunta si el estudiante está de acuerdo o no con el argumento.”* (La enseñanza del derecho en Estados Unidos, 2014, pág. 148))

Se resaltan como características de este proceso que el profesor busca que el estudiante argumente su punto de vista, por lo que en ocasiones pregunta al estudiante por su parecer respecto de una decisión judicial o lo conduce a una toma de postura; los profesores

buscan y permiten que el estudiante llegue a principios jurídicos o reglas de aplicación por sí mismos; las respuestas a una cuestión no siempre son únicas o “*correctas*”, pueden ser discutidas y debatidas ampliamente, se exploran contextos jurídicos y problemas complejos para promover pensamiento crítico y reflexivo para desempeñarse como abogados.

En los países bajos las estrategias docentes son diversas en cada universidad a excepción de la Universidad de Maastricht, en la que la apuesta es por el aprendizaje basado en problemas (Albertí & Turull, 2014). Las demás universidades no construyen propuestas uniformes y dejan al docente la construcción de las estrategias propias. Al observar los planes docentes de las asignaturas, los profesores citan estrategias expositivas, seminarios, grupos de trabajo, estudio de caso, método socrático, ejercicios evaluados por pares, trabajos con o sin exposición oral, tutorías, talleres y simulaciones, todas las cuales suelen combinarse con la exposición oral de manera equilibrada (Font Ribas, 2014), similar a lo que sucede en la universidad polaca. (Albertí & Turull, 2014, pág. 236)

En la Universidad de Inglaterra y Gales la metodología más frecuente es la combinación de clases teóricas con los seminarios o subgrupos reducidos. Las *lectures* son sesiones impartidas por profesores hasta para 200 estudiantes, cuya presentación es general o teórica (La enseñanza del derecho en Reino Unido, 2014, pág. 249). Los seminarios o tutoriales son grupos de hasta 12 estudiantes cuya proyección pedagógica es práctica, dialéctica y giran en torno a problemas, algunas universidades tienen seminarios de máximo tres personas.

En síntesis, las formas de enseñanza/aprendizaje en este segundo grupo incluyen en sus prácticas docentes -además de la cátedra, conferencias o enseñanza magistral-, diversas formas de complementar el acto educativo. A diferencia del primer grupo que se basa preponderantemente en exposiciones orales en el sentido tradicional mencionado, en estas universidades vimos cómo se complementa e interactúan diversos métodos, estrategias y propuestas, en las que algunas son decididamente prácticas o encaminadas al estudio y debate de problemas y casos complejos.

En nuestro medio existen por fuera de las IES algunos procesos de aprendizaje que se basan en problemas o en la experiencia profesional o laboral, no como parte de procesos de formación profesional de abogados, sino como procesos de perfeccionamiento de profesionales que se desempeñan en contextos laborales determinados. En el medio jurídico y judicial encontramos el caso de los funcionarios judiciales y empleados de la rama judicial, en el que se resalta el ejercicio y “*modelo*” pedagógico de la Escuela Judicial “*Rodrigo Lara Bonilla*” (EJRLB), cuyo propósito pedagógico y didáctica ha sido de gran aporte para los profesionales que se desempeñan en la Rama Judicial (Consejo Superior de la Judicatura. Sala Administrativa, 2014).

En términos generales, este “*modelo pedagógico*” está basado en criterios de construcción social de conocimiento, reflexión basada en problemas y el estudio de casos propios de la práctica judicial, sin embargo, en la práctica, su ejecución es una combinación de trabajo o cátedra magistral con la solución de problemas previamente definidos por los autores de los módulos o material de aprendizaje auto-dirigido²⁰. En este modelo se plantea como elemento importante la formación como “*parte de los procesos de apropiación social del conocimiento que fortalece capacidades y habilidades en las personas u organizaciones convirtiéndolo (al conocimiento) en el soporte (factor, generador, dinamizador o catalizador) del cambio en la sociedad, en sus instituciones e individuos*” (Consejo Superior de la Judicatura. Sala Administrativa, 2014).

En síntesis esta institución de formación continua para empleados y funcionarios judiciales ha planteado un modelo pedagógico de formación sistémico y holístico sustentado, entre otros, en los siguientes planteamientos: “*i) La conceptualización de la persona como ser integral y del desarrollo como transformación de las facultades humanas, en sus múltiples dimensiones: cognitivas, sociales y emotivas, ii) El proceso educativo como espacio de realización de las experiencias educativas facilitadoras de la construcción del conocimiento en la esfera del saber jurídico y la reconstrucción de sujetos y colectividades en el accionar de las prácticas educativas, iii) En relación con los sujetos de proceso de*

²⁰ Se encuentra disponible la totalidad de los módulos de formación auto dirigida y el modelo pedagógico de la Escuela Judicial “*Rodrigo Lara Bonilla*”, en: <http://ejrlb.net/biblioteca2011/>

formación, en este modelo se asume que “el conocimiento se gesta y desarrolla como el resultado de un proceso de interacción sistémica entre diferentes sujetos que participan de manera dinámica como formadores o discentes, en diferentes momentos del proceso”. De esta manera, se articulan en un juego de interacciones que permiten examinar y comprender diversas formas de conocimiento para actuar sobre el entorno.” (Acuña Vizcaya, Bolívar Cifuentes, Escalante Barreto, & Jaimes de Casadiego, 2011)

En las experiencias caracterizadas hasta el momento, a excepción del modelo pedagógico de la EJRLB que se sustenta en la “*andragogía*” pero que no es IES, no fue posible identificar el marco teórico que subyace a cada tipo de estrategia o metodología docente en las instituciones universitarias, identificarlo supera los objetivos de esta investigación, pero si es un indicio importante el qué en ninguna investigación le dedique mayor esfuerzo a la explicación o comprensión de la esencia teórica que sustenta cada una de estas prácticas. Pareciera que el aspecto pedagógico es una cuestión meramente práctica sin mayor reflexión o sustento teórico de interés en la investigación sobre la enseñanza y la profesión jurídica, mucho menos en la reflexión pedagógica de los docentes.

2.1.3 La construcción social de conocimiento

Una tercera perspectiva para abordar el acto educativo surge de aquellas prácticas que han valorado los modelos anteriores y han buscado explorar diversas formas de enseñanza/aprendizaje en diversos ámbitos educativos. Se trata de un tercer modelo reconstruido a través de la experiencia en la enseñanza en diversos escenarios y no en el jurídico, ya que en la enseñanza del derecho no fue posible encontrar experiencias claras o con evidencia empírica de una enseñanza basada típicamente en la construcción de conocimiento y el paradigma de la comprensión.

En efecto, hemos denominado a esta tercera posibilidad “*construcción de conocimiento*”, proceso no fue posible encontrar de manera explícita en el estado del arte consultado, aunque seguramente subyace implícitamente a aquellas prácticas participativas, estudio de problemas, estudio de casos, entre otros que involucran al estudiante como parte

activa del proceso. Esta perspectiva de asumir el acto educativo es un aspecto relevante en la literatura más actualizada sobre la enseñanza en el ámbito escolar y universitario de diversas disciplinas.

Pues bien, cuando se habla de construcción de conocimiento, se hace referencia a aquella práctica educativa en la cual los profesores parten del reconocimiento del estudiante participante como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento, de manera que participa activamente en la valoración del contenido, en la formulación de problemas, en la solución de los mismos y lo lleva hasta el punto de construir, reconstruir y deconstruir nuevas formas de resolver problemas.

Este proceso incluye reconocer la realidad como parte relevante en el proceso de aprendizaje, cuando se parte de ella el estudiante, como sujeto de interacción pedagógica, la somete a un diálogo permanente, la plantea como referente para comprender y construir conocimiento significativo, ello es sin duda necesario, pues como plantea Freire, se debe *“partir de la realidad, de la acción cotidiana, del pueblo y de nosotros mismos, puesto que estamos inmersos en la cotidianidad, reflexionar sobre esa acción cotidiana y sólo entonces crear ideas para comprenderla”* (Freire & Faundez, Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes, 2014, pág. 62)

Este proceso puede hacer de las sesiones presenciales un escenario propicio para adquirir experiencia en la solución de problemas, producción de conocimiento y comprensión del área disciplinar, más allá de la mera recordación o memorización conceptual de contenidos. Estos últimos, en todo caso son requeridos para el adecuado desempeño, sólo que no se trata del fin del proceso, sino de medios que se dan por descontados conocidos por el estudiante. En el proceso constructivista se hace un esfuerzo por mejorar competencias argumentativas, orales, escritas y fortalecer la comprensión del área disciplinar y su relación con otras disciplinas, sus interrelaciones y el reconocimiento de otros puntos de vista²¹ de manera dialógica, consensuada y construida racionalmente.

²¹ Uno de los problemas detectados en el estado del arte es precisamente el excesivo apego a las normas positivas, las reglas, los conceptos, la doctrina y principios del derecho en la enseñanza jurídica, sin que se

Tal como hemos venido reconstruyendo las formas de ejecutar el acto educativo, i) la cátedra magistral, ii) la experiencia y estudio de casos, y ahora iii) la construcción de conocimiento, éstas podrían ser también categorizadas como momentos de aprendizaje, siguiendo la denominación de Perkins. (¿Qué es la comprensión?, 1999) El primero sería, como se verá más adelante, un momento de conocimiento, el segundo un momento de habilidad y el tercero, un momento de comprensión, que en consecuencia se deben integrar sistémicamente.

Como momentos del proceso no se pueden ver como etapas del mismo, ni como sucesos uno tras de otro, son formas distintas de aproximarse al proceso de aprendizaje, por lo que se debe observar su papel e identificar en profundidad el tercer momento como proceso social de construcción de conocimiento, sin que en el ejercicio de la cátedra se puede prescindir de cada uno de ellos. Esto es, en la ejecución del acto educativo se tienen en cuenta momentos de aplicación, de comprensión y también de recordación.

Con independencia de las fortalezas o debilidades que seguramente tienen los escenarios planteados, la actividad del docente en el derecho debería tener una constante reflexión sobre la práctica de su acto educativo como mandato pedagógico y ético. Dicha reflexión debe partir desde la percepción, motivación y necesidad del sujeto de interacción educativa, esto es, teniendo en cuenta al estudiante universitario, como en el diseño del proceso educativo y las estrategias a usar en el mismo.

Ahora bien, si se observa el campo del derecho penal, la complejidad aumenta al tener éste diversos niveles de comprensión, análisis y explicación. Históricamente, el derecho penal ha estado íntimamente relacionado con el desarrollo de la ciencia y de las disciplinas sociales. Dependiendo del momento histórico dado, la teoría del derecho penal ha sido tributaria de un modelo de explicación diverso. Por ejemplo, del racionalismo, del positivismo científico, del causalismo valorativo, de la fenomenología, del funcionalismo y,

prepara al estudiante en procesos de desempeño profundo, de argumentación y especialmente en la identificación solución de problemas relacionados con su quehacer profesional, entre otros, (Pasará, 2005).

últimamente, de la teoría de los sistemas y del riesgo. En cada contexto histórico, se ha construido un modelo de explicación o comprensión del derecho penal relacionada con los presupuestos teóricos y metodológicos de cada una de estas perspectivas.

Aunado a lo anterior, el derecho penal en la práctica tiene que ver con hechos, la demostración de los mismos, con la interpretación de normas jurídicas y valoración de los primeros frente a éstas, además de los problemas que le plantea la realidad al jurista y a quien aplica el derecho con sentido de justicia, actividad en la que se exige como condición ética y profunda la superación de la arbitrariedad y el criterio de autoridad. El jurista decide con las normas, con el derecho, pero también con criterios de justicia y equidad, lo que le exige comprender la naturaleza de los problemas, de las conductas, de las actuaciones, en este sentido, también tiene que ver con la conducta de seres humanos en su contexto y de alguna manera con la reacción de la sociedad frente a esas conductas, todo lo cual hace aún más amplio y complejo el objeto de estudio del sistema penal.

Finalmente, estas formas de ejecución del acto educativo no son datos ontológicos sino constructos que han surgido conforme a momentos históricos dados, esto es, cada una de estas formas es tributaria de un episteme dominante en la historia del conocimiento, así, el primer momento o modelo descrito se puede asimilar a la racionalidad instrumental, enmarcado en el modelo causalista y el positivismo científico, en este el docente es el referente que conoce la ciencia, su estructura y contenido, desde el punto de vista de la autoridad, es el que pertenece a la comunidad científica y enseña el conocimiento formalmente aceptado, el estudiante debe aprender lo que le enseñan si quiere pertenecer a esa comunidad académica, científica o profesional. El segundo momento o proceso implica un nivel de racionalidad práctica instrumental, cuya finalidad es la del cumplimiento de un propósito instrumental, el saber hacer, el estudiante debe aprender para resolver problemas con respuestas previamente determinadas o definidas, debe saber hacer algo con su conocimiento para desempeñarse profesionalmente. El tercer momento, de construcción social de conocimiento y comprensión, implica un paso más allá de la simple racionalidad instrumental y práctica, pues se identifica con la comprensión de acción comunicativa, de

construcción dialógica del conocimiento para comprender el mundo de la vida de manera más profunda, reflexiva y en su totalidad²².

2.2 Problema de investigación pedagógica

El derecho penal general es un saber con un contexto histórico, económico y político, es un saber con varias dimensiones, filosófica, teórica, dogmática y cómo no, práctica; desde un punto de vista histórico, el derecho penal ha tenido diversas etapas y desarrollos epistemológicos. El derecho penal moderno o liberal surgió con la necesidad de poner un límite al poder del rey en el antiguo régimen. Pero también surgió en un contexto económico, de transformación social en Europa que buscaba humanizar y limitar al Estado, al tiempo que imponer un modelo económico, de producción y de control social, de vigilancia, control y disciplina (Foucault, 1976)²³.

El derecho penal ha tenido momentos de profundos desarrollos científicos, en otros momentos históricos también ha sido usado como herramienta de poder o autoritarismo, por lo que su comprensión no puede dejar de lado el aspecto político, económico y social históricamente considerados. Dependiendo de la comprensión de este aspecto, el derecho penal puede verse como un límite al poder punitivo o como el instrumento más propicio para el control, la autoridad y la arbitrariedad (Zaffaroni, La Cuestión Criminal, 2013), aspectos que implican una necesaria comprensión profunda de su legitimación y fundamentación²⁴.

²² De acuerdo con las finalidades atribuidas a la institución universitaria, a ésta le corresponde conocer y comprender el mundo en su totalidad y no sólo parte de él. Si la misión y función de la universidad se comprende de este modo, la hiper especialización del conocimiento debe ceder a la necesidad de comprender la realidad desde su complejidad, desde diferentes puntos de vista. El paradigma de la comprensión aporta al abordaje de las disciplinas con mayor capacidad comprensiva y no solo como conocimiento técnico o práctico. Ortega & Gasset describe como un espectáculo increíble de *“peculiarísima brutalidad cómo se comporta el hombre cuando sabe mucho de una cosa e ignora de raíz todas las demás”* (Ortega & Gasset, 2007). El primer modelo descrito y en parte el segundo, aportan más a esta *“brutalidad”* que el tercero momento, al buscar éste comprender la realidad en su complejidad.

²³ En la misma línea Rusche & Kirchheimer, para quienes *“Cada sistema de producción tiende al descubrimiento de métodos punitivos que corresponden a sus relaciones productivas. Resulta, por consiguiente, necesario investigar el origen y destino de los sistemas penales, el uso o la elusión de castigos específicos y la intensidad de las prácticas penales en su determinación por fuerzas sociales, sobre todo en lo que respecta a la influencia económica y fiscal...”* (Pena y estructura social, 1984, pág. 3)

²⁴ Vale la pena rescatar el análisis que de los modelos de derecho penal nazi, derecho penal autoritario y derecho penal liberal, se hace en el prólogo del libro *“¿Derecho Penal liberal o derecho penal autoritario?”*, en el que el autor plantea una reflexión sobre el derecho penal del Estado de Derecho: *“Es menester construir nuevas defensas, sólidas, seguras, modernas, que permitan refundar desde la base del derecho penal del estado*

Como saber teórico y filosófico el derecho penal liberal en sus inicios tenía como fundamento una filosofía política, el pensamiento demoliberal contractualista, hoy se debate sobre su fundamentación y legitimidad, por lo que se debe comprender su contenido y alcance, su función frente al poder de castigar, sus presupuestos y sus límites, los principios orientadores en el marco de un estado constitucional social de derecho.

Ahora bien, el jurista en formación no puede dejar de reconocer lo que el derecho dice, lo que dice la ley, el sistema normativo u ordenamiento jurídico colombiano, pues su conocimiento y análisis dogmático es una de las dimensiones que debe dominar todo abogado. A la dogmática penal le corresponde aclarar el alcance y contenido de ese conjunto o plexo legal, indicar el alcance interpretativo de las normas y cumplir una función orientadora en la aplicación del derecho en casos concretos, de manera que haya un cierto rigor y garantía de igualdad material. La imputación de responsabilidad penal es un ejercicio de valoración racional sobre hechos relevantes que han generado un daño real o amenaza efectiva a un bien jurídico y cuya responsabilidad se le atribuye a un ser humano. No se trata de aplicar simple y llanamente lo que dice el derecho de manera automática o de responsabilidad objetiva, se trata de hacer justicia con lo que dicen las normas penales a través de un proceso valorativo y hermenéutico.

Para lograr que el aprendizaje sea significativo para los abogados en formación, es necesario desarrollar metodologías y prácticas pedagógicas que permitan una comprensión adecuada en la formación profesional. Esa planificación debe fomentar un aprendizaje significativo de la teoría general del derecho penal, su comprensión, el análisis crítico de la ciencia penal y su práctica reflexiva.

de derecho que no puede ser otro que del derecho penal liberal o de garantías. Para eso debemos renunciar a una teoría del conocimiento que nos muestra todo estático cuando el mundo real es dinámico. Debemos incorporar los datos de la realidad del mundo en permanente transformación. Es nuestra función dejar de racionalizar contradictoriamente al poder punitivo creyendo que lo volvemos racional, cuando se trata de un poder que por su esencia vindicativa no puede ser racional”

Debemos reconocer al poder punitivo su carácter de puro hecho político canalizador de la venganza y extremar el cuidado para hacer cada vez más racional su limitación, es decir, el derecho penal, como programación de su contención jurídica...” Prólogo de Eugenio Raúl Zaffaroni, en: *(¿Derecho penal liberal o derecho penal autoritario?, 2011, pág. 53)*

En este contexto y como punto de partida para la formulación de un problema de investigación se ha tenido en cuenta la experiencia docente del investigador²⁵, ejercicio en el que se ha indagado a los estudiantes por los temas, la metodología y su acuerdo o no con las diversas formas de ejecutar la clase en el aula. Esta actividad también ha servido como insumo para la reflexión pedagógica, así como para la evaluación del desempeño docente, la pertinencia de los contenidos y especialmente la metodología de enseñanza. Finalmente se ha indagado por el cumplimiento o no de las expectativas del estudiante al inicio del programa y si se considera que ha comprendido los aspectos básicos de la materia.

En este ejercicio, los estudiantes han manifestado la necesidad de tener un desarrollo más práctico que teórico, así mismo han indicado la necesidad de hacer ejercicios prácticos que se integren a los modelos teóricos o conceptuales previamente desarrollados en el aula. Algunos estudiantes prefieren entrar al debate contemporáneo de figuras y categorías dogmáticas, por lo que han indicado que el contenido histórico de la materia no es relevante para la comprensión de la teoría del delito y del derecho penal general conforme al actual código penal. Hay quienes han manifestado que sería más importante conocer las doctrinas actuales y aprender a resolver problemas con el desarrollo contemporáneo, por lo que han dado mínima o poca relevancia a los desarrollos históricos y esquemas del delito que han marcado la historia del derecho penal colombiano y que resultan importantes para tener una comprensión adecuada del papel del derecho penal actual.

Ahora bien, la opinión de los estudiantes deja ver la necesidad de plantear una reflexión sobre el acto educativo, su contenido y metodología en el aula de clase sobre el derecho penal general. Si bien algunos estudiantes no consideran relevante el contexto político, social o económico en el que surgen diversas teorías, en el ejercicio profesional el

²⁵ En esta investigación, al ser el educador un sujeto de interacción pedagógica e investigativa, su subjetividad, su construcción histórica y su punto de vista están mediados también por su experiencia como estudiante en los niveles de pregrado, especialización y maestrías. Así mismo, como observador participante su experiencia como profesor universitario. En esta línea de acción, en los últimos semestres académicos y para llenar de contenido práctico y material la presente investigación, el docente ha elaborado procesos informales de autoevaluación del programa "*derecho penal general*" y "*Teoría del delito*" en las universidades donde se ha desempeñado como profesor al tiempo que ha desarrollado los estudios de maestría en pedagogía, especialmente en la Universidad de La Sabana (2012 I – 2014 I), la Universidad Nacional de Colombia (2010 I-2014 II), en las cátedras de derecho penal general II o teoría del delito y derecho penal general, respectivamente.

abogado debe reconocer el contexto ideológico de una u otra postura teórica, del esquema teórico y el modelo analítico que se le presenta o se asume en la solución de un caso concreto, pues el conocimiento penal y desarrollo histórico de la disciplina han sido construidos de manera acumulativa y las bases históricas de la teoría del delito no pueden pasarse por alto a la hora de comprender las teorías contemporáneas, máxime cuando las teorías han sido fruto de intensos debates teóricos, metodológicos o filosóficos.

Si se pasa a la reflexión sobre el acto educativo que suscita el anterior argumento, encontramos que la misma ha sido escasa en nuestra cultura jurídica penal, dado su exiguo desarrollo en el estado del arte en Colombia. En el contexto europeo, la academia penal alemana (Hassemer, 1984) y la española (Astigarraga Goenaga, Boldova Pasamar, Rueda Martín, & Usoz Otal, 2009) han planteado reflexiones sobre la necesidad de impulsar nuevas formas de enseñanza del derecho penal en el ámbito universitario. Lo anterior sugiere la pertinencia de realizar una reflexión pedagógica y didáctica en torno a las necesidades de los sujetos de interacción en el aula, sobre sus motivaciones, el contenido de los programas de derecho penal, sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Las reflexiones presentadas nos llevan a plantear herramientas en el ejercicio de la docencia universitaria y de la pedagogía para el aprendizaje significativo del derecho penal. Igualmente, es necesario hacer una reflexión sobre la práctica y una práctica reflexiva, con la finalidad de lograr comprensión por parte de los participantes en un proceso educativo sobre la forma de construir y compartir el conocimiento penal.

En el mismo sentido, se trata también de una propuesta para aproximarnos a prácticas o formas de llegar a los participantes en el proceso educativo en la disciplina penal. Formas organizadas, planificadas, 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.

2.3 Pregunta de investigación

La pregunta principal que busca resolver este estudio es: en un acto educativo que busca consolidar un proceso de construcción social de conocimiento en el marco del aprendizaje significativo y de enseñanza para la comprensión del derecho penal general ¿Cuáles y cómo son la ejecución de las prácticas docentes que incluyen herramientas para el aprendizaje del derecho penal general?, en el proceso de validación y valoración ¿cumplen esas prácticas con la finalidad de facilitar procesos de comprensión del conocimiento?

Cómo preguntas subsidiarias, se plantea: ¿Cuáles prácticas docentes consideran los estudiantes que se deben tener en cuenta en el diseño y ejecución de los programas académicos de derecho penal general, de manera que se tengan en cuenta sus motivaciones, intenciones de aprendizaje y la construcción colectiva de conocimiento? Finalmente y desde la perspectiva del estudiante como sujeto de interacción pedagógica y construcción de conocimiento: ¿Consideran los estudiantes que los modelos, estrategias y metodologías de la cátedra de derecho penal general de la Universidad Nacional de Colombia, son suficientes para el aprendizaje significativo del derecho penal general?, ¿Los modelos de docencia aplicados en la cátedra de derecho penal general le han aportado al estudiante en el mejoramiento de procesos como la argumentación, la reflexión crítica, capacidad de escucha y el diálogo y la solución de problemas a través de pensamiento flexible y creativo?

La síntesis general de los modelos de enseñanza más comunes, el problema y las preguntas planteadas, nos llevan a caracterizar necesariamente lo que se entiende por acto educativo y su reconstrucción a través del marco teórico orientador de la puesta en práctica del programa académico; tarea que abordaremos en el siguiente apartado. En este orden de ideas, en el siguiente capítulo, en un primer momento, se hace explícito el marco teórico y conceptual, luego de lo cual, haremos una aproximación a la caracterización de lo que denominaremos *“El acto educativo como acto complejo en la enseñanza del derecho penal general”*

CAPÍTULO DOS. EL ACTO EDUCATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL GENERAL: Aproximación teórica al constructivismo social en pedagogía y la enseñanza para la comprensión desde un punto de vista dialógico/comunicativo

*“Las ideas son grandes sólo cuando pueden ser actuables”
Cuando pueden transformarse en acciones.*

El estado del arte da cuenta de la necesidad de superar aquellas concepciones pedagógicas basadas en modelos conductistas de aprendizaje y enseñanza (Ortiz Ocaña, 2004) que han dominado la cultura jurídica y la enseñanza del derecho en América Latina, así mismo se proyecta la idea de cómo diversas formas metodológicas, didácticas y de reflexión pedagógica pueden llevar a la excelencia o al *“aprendizaje crítico natural”* (Bain, 2007). No se trata de un debate nuevo en las ciencias de la educación, pero sí de un debate poco observado y profundizado en la enseñanza del derecho penal en nuestro medio.

En este contexto se proponen nuevas formas de construir conocimiento a partir de la identificación y sentido de todos los participantes del acto educativo, esto es, se transforma la visión de autoridad y conocimiento del docente, para dar preponderancia a la motivación y necesidades del estudiante, convirtiéndolo en sujeto de su propio proceso de construcción de conocimiento y no en simple *“objeto”* receptor del mismo. Sin embargo, desde un punto de vista racional se debe tener en cuenta que la cátedra magistral, la palabra del docente, la experiencia del profesor que enseña y muestra su experiencia profesional, es condición necesaria para el aprendizaje en el ámbito universitario, pero no suficiente.

En este sentido, surge una nueva forma de comprensión del proceso de aprendizaje, no como una forma de transmitir conocimiento, sino como una construcción, tanto individual como colectiva de significados (Pozo Muncio, 1996), como un proceso complejo tejido y construido de valores, representaciones, actitudes y habilidades, en el cual, la realidad no es simplemente adoptada por los estudiantes, sino que es construida por la experiencia propia. Se pasa del paradigma de la explicación al de la comprensión, del aprendizaje superficial al

conocimiento profundo lleno de sentido; el acto educativo es un escenario de comunicación entre sujetos, profesor/estudiante/estudiantes, de interacción pedagógica.

Es individual y colectiva porque el conocimiento es un proceso de construcción social y descubrimiento, sentido en el cual, el aprendizaje es una actividad social (no un proceso de realización individual de producción y reproducción de textos, de ideas, conceptos o conocimiento), donde lo fundamental está en brindar la posibilidad y asegurar las condiciones metodológicas para que el estudiante se desarrolle mediante la cooperación y el quehacer conjunto a niveles cada vez más superiores (Pozo Muncio, 1996).

Es significativo porque la información que el estudiante procesa o internaliza tiene un sentido o significado para él, todo lo cual replantea las posturas memorísticas y arbitrarias que se basan en la repetición, es decir, en un modelo en el que el conocimiento es asimilado por el estudiante como un simple receptor y guardador de información. Pozo (1996) plantea, como máximas, en los diez mandamientos del proceso de aprendizaje la necesidad de vincular, en lo posible, los contenidos de aprendizaje a los propósitos y a las intenciones humanas en contextos de situaciones interactivas. Además impone como reto al maestro, la necesidad de valorar a los estudiantes que no muestran interés o competencia (Pozo Muncio, 1996, pág. 2).

Es precisamente en ese proceso que muestra la importancia de la reflexión sobre el acto educativo y la necesidad de tener presente al sujeto de interacción pedagógica, esto es, el estudiante. Éste va transformando su estructura de pre-conceptos y conocimientos hacia niveles de mayor complejidad y grado de abstracción; así mismo ese nuevo conocimiento le es transformador y útil para su desarrollo, creación y desenvolvimiento en la realidad.

En este modelo de construcción de conocimiento, el papel del docente se transforma, pues no sólo se preocupa por tener dominio de su tema (Bain, 2007), sino que tiene como característica 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. Para el autor en comento “...los aprendizajes han de ser

funcionales, en el sentido que sirvan para algo, y significativos, es decir, estar basados en la comprensión” (Pozo Municio, 1996), en tanto se comprende, se hace más significativo lo que se aprende.

Pues bien, como vemos, los estudios de excelencia académica como los de Bain (2007) y de aprendizaje cognitivo como los de Pozo Municio (1996) implican la necesidad de reflexionar sobre los métodos que llevan al sujeto aprendiz a formas de aprehender conocimiento diversa a la enseñanza que hemos caracterizado como tradicional. Se trata de entonces de valorar qué aptitudes, disposiciones y herramientas pedagógicas y qué criterios para enfocar el conocimiento de la disciplina debe tener no sólo el estudiante, sino el docente que diseña planes de estudio, los ejecuta y los evalúa.

La forma de comprensión de la actividad docente expuesta nos muestra las diversas metas que se propone el maestro, su interrelación con el estudiante y el esfuerzo que imprime al acto educativo para motivarlo, estudios en el campo del derecho penal muestran la necesidad de construir otras formas o métodos de docencia universitaria que logren articular la dogmática penal con la praxis penal y especialmente, con la necesidad de que el estudiante desarrolle aptitudes reflexivas, analíticas y argumentativas en la solución de problemas penales (Astigarraga Goenaga, Boldova Pasamar, Rueda Martín, & Usoz Otal, 2009).

Es en este contexto en el que se articulan la investigación pedagógica de la enseñanza del derecho penal general, la integración del aprendizaje significativo como concepto a la práctica educativa como praxis, donde el estudiante es el actor y protagonista principal de su propio proceso de aprendizaje y comprensión de la disciplina.

Al observar la complejidad que se nos impone en el contexto de un marco teórico como el de la comprensión es necesario identificar el alcance concreto a lo que hemos llamado “*dispositivo*” teórico, de manera que se logre identificar las relaciones, los puntos de encuentro y su coherencia. Así, desde el punto de vista de la finalidad de la investigación y del mismo acto educativo nos proponemos abordar la realidad desde el paradigma de la comprensión en el marco del *constructivismo del desempeño* (Perkins, 1999, págs. 69-92).

Desde el punto de vista de la acción en el aula, de la ejecución del acto educativo, abordaremos la “*acción comunicativa y dialógica*” como forma de construcción de conocimiento en el aula, del diálogo y el debate racional alrededor de los tópicos de disertación o generativos (Stone Wiske, 1999), acción en la que es fundamental el diálogo y el consenso racional más allá de la autoridad o la razón instrumental.

Es pertinente indicar qué se entiende por “*comprensión*”, el cómo se puede promover un ambiente para la comprensión y para el “*aprendizaje significativo*” como conceptos orientadores del quehacer investigativo que se va a abordar y finalmente se debe dilucidar la concepción que acompañará el acto educativo como acto complejo integrador de diversos procesos o acciones, la acción comunicativa y dialógica, la acción ética, la acción política y por supuesto, la acción pedagógica.

2.1 El constructivismo como contexto y como medio para la comprensión

Los procesos de enseñanza y aprendizaje son procesos que tienen en común, con las actuales tendencias en educación, una tendencia constructivista. El constructivismo replantea los roles del profesor (docente entrenador) y del estudiante en el proceso de aprendizaje (sujeto constructor de conocimiento/comprensión). En términos generales, el constructivismo es un proceso de descubrimiento de representaciones, bien sean modelos mentales o modelos de acción (Perkins, 1999), sin embargo, cuando hablamos hoy de constructivismo, no podemos hablar de constructivismo en singular, sino que existe(n) constructivismo(s) o diversas modalidades del mismo, dependiendo de la postura epistemológica desde la que se le mire. Para efectos de este proceso, hablaremos de un constructivismo como descubrimiento, descubrimiento de conocimiento y también descubrimiento de desempeños a partir de los esquemas previos que posee el sujeto del mundo que lo rodea.

Los seres humanos no somos determinados ontológicamente social o individualmente, mucho menos determinados causalmente por el ambiente, sino que somos producto de nuestra capacidad de aprender, de interactuar, de construirnos reflexivamente

sobre sí mismos, todo lo cual se reconstruye constantemente a través de interacciones con otros sujetos cognoscentes y con el ambiente a partir de actos, acciones, interacciones, interpretaciones y representaciones. (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002)

Al margen de las diversas corrientes y formas de constructivismo existentes²⁶, desde Piaget, Vygotsky hasta Von Glaserfeld o Maturana (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002), para efectos de delimitar operativamente un concepto, se caracterizará el constructivismo como aquella concepción, según la cual, *“el individuo – tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia (...) el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano”* construcción que se realiza *“fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el mundo que lo rodea”* (Carretero, 2006, pág. 21).

Al caracterizar el constructivismo, Carretero (págs. 21-32) plantea o sintetiza tres tipos de constructivismo(s) como aquellos que contienen las principales características, sin ser los únicos:

- i) Aquella idea, según la cual, *el aprendizaje es una actividad solitaria* (esencialmente Piaget), en ésta el sujeto (niño) pasa por diversas fases que lo diferencian de las anteriores y las posteriores, el sujeto cuando pasa de una fase a otra adquiere esquemas y estructuras nuevas que lo llevan a resolver problemas de manera cualitativamente distintas a como lo hace en un estadio posterior, en cada etapa ve la realidad con otras dimensiones y otras características, no como suma de conocimientos o de partes, sino como una

²⁶ Por todos, se puede consultar en forma de síntesis y debates sobre al tema posteriores a las fuentes primarias, a Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas (2002) especialmente en el capítulo que desarrolla la aproximación constructivista del aprendizaje y la enseñanza. Igualmente (Carretero, 2006) y Baquero (Baquero, y otros, 2008).

estructura cada vez más compleja, mediado por el ambiente y el desarrollo intelectual.

- ii) La segunda forma o posición implica que *el sujeto aprende socialmente* (los aportes de Vygotsky) al concebir al sujeto como un ser eminentemente social y al conocimiento como un producto social, en esta concepción la interacción social produce un favorecimiento del aprendizaje mediante la ambientación de problemas de conocimiento, *conflictos cognitivos que causan un cambio conceptual*. La interacción entre sujetos que intercambian puntos de vista y con diversos niveles de conocimiento conllevan a la modificación de esquemas conceptuales y por ende a la construcción de nuevo conocimiento y nuevo aprendizaje. *“En este enfoque se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual”* (pág. 32).

Esta concepción resulta de radical importancia para la construcción de un programa académico en el ámbito universitario y en especial en la enseñanza del derecho penal, pues al considerar que el aprendizaje no es sólo una actividad individual sino social, implica incorporar procesos que estimulan y hacen más eficiente el proceso de aprendizaje, tales como el trabajo colaborativo, el intercambio de opiniones (dialógico), las discusiones en grupo, la argumentación y la defensa de posturas entre sujetos que tienen algo que aprender y algo que enseñar.

- iii) Una tercera caracterización, de corte radical, implica que si no es en un contexto social, no se aprende. El alumno recibe información que está dada por un proceso social en permanente negociación, y aunque el alumno realice una actividad individual, el énfasis se da en el intercambio social, lo que negaría los procesos individuales de cambio.

Desde el punto de vista de la EpC, se trata entonces de un constructivismo con características propias, es un proceso de descubrimiento que sirve para fortalecer capacidades

de desempeño como forma de explicitar la comprensión. De acuerdo con Perkins, el descubrimiento es un desempeño clave de la comprensión, por ello *“lo que el estudiante adquiere no es solo una representación, sino una capacidad de desempeño”*. Lo que se busca no es sólo que el estudiante descubra una representación del tópico que se aborda como se haría en un proceso constructivista, sino que logre un desempeño flexible con él. (Perkins, 1999, pág. 89)

Todo lo cual no implica que la EpC excluya los procesos de descubrimiento del sujeto, de la construcción individual o social de sus representaciones, sino que las incorpora con el propósito de hacer de esas representaciones un insumo para el desempeño comprensivo, de hecho los dos procesos son formas de llegar a la comprensión del tópico. Un programa académico puede partir del descubrimiento con el propósito de hacerlo significativo para el estudiante, su representación y descubrimiento lo pueden conducir a un desempeño flexible cuando luego de descubrirlo, lo aprende a usar, como puede que el descubrimiento por sí mismo sea ya un desempeño de comprensión, de manera que el estudiante descubre, construye y luego se vale de ello para responder de manera flexible a un problema que requiera su comprensión profunda.

Finalmente, el aporte de la psicología cognitiva implica reconocer que el aprendizaje se da en cualquier situación y se basa también en el conocimiento que ya tiene el estudiante. De acuerdo con los aportes de Ausubel *“en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo.”* (Carretero, 2006, pág. 26) Todo lo cual implica tener en cuenta que para enseñar, el estudiante tiene unos conocimientos que va a relacionar con lo nuevo, lo que nos ubica en el plano del aprendizaje significativo, dicha significación adquiere sentido cuando el estudiante puede relacionar los conocimientos nuevos con lo que ya conoce y su experiencia en el mundo de la vida, así no sean correctos o correspondan al sentido común.

Los anteriores planteamientos, en apretada síntesis, dejan ver la crítica implícita a la enseñanza tradicional, no solo por el cambio radical en el rol del docente sino que conllevan

a una comprensión diversa del proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto, de acuerdo con Carretero, la principal crítica de la psicología cognitiva a la enseñanza tradicional reside en la ineficacia, para el propósito educativo, que implica la repetición mecánica de elementos aislados cuando el estudiante no los puede relacionar, lo cual también lleva implícita una crítica a la hiper especialización de contenidos o de disciplinas, pues al enseñar por partes se desconoce que en la realidad se dan procesos naturales de interrelación y que los sujetos cuando conocen algo nuevo lo relacionan con su marco conceptual previo, su marco teórico o su conocimiento cultural o de sentido común. En este sentido, se plantea que aprender es sinónimo de comprender, lo que se comprende es lo que se aprende y será lo que se recuerde, pues según esta concepción lo nuevo queda integrado a la estructura y conocimiento previo. Lo anterior constituye finalmente un reto para el docente, pues debe hacer un esfuerzo por modificar esos marcos conceptuales o conocimientos previos a partir de lo nuevo, situación que demuestra Bain no es fácil de remover cuando el estudiante tiene arraigados modelos de comprensión o de conocimiento que no le permiten asimilar fácilmente la novedad o el acto educativo en el proceso de aprendizaje no logra transformar su esquema mental previo, este es precisamente el reto que se plantean los mejores docentes en el ámbito universitario. (Bain, 2007)

A manera de resumen, los diversos enfoques descritos, psicogenético, cognitivo y sociocultural, plantean en común unas características que lo distancian radicalmente de la enseñanza tradicional, aunque entre ellos existan también diferencias y similitudes. No obstante, para nuestros efectos, desde el paradigma constructivista se pueden reconstruir algunos factores que en la realidad se complementan, más allá de los debates epistemológicos que se puedan dar. De acuerdo con ello, en el(los) constructivismo(s) se pone un acento, entre otros, en el aporte constructivo que pone el alumno a su propio proceso de aprendizaje, en el aprendizaje como producto de un proceso de construcción y reconstrucción a partir de las experiencias previas, en la interrelación con lo nuevo y su re significación, en el aprendizaje significativo, en las habilidades de pensamiento y la solución de problemas, en el aprendizaje situado en contextos y en comunidades de interacción social (comunidades de práctica), aprendizaje guiado, cooperativo y de aprendizaje recíproco, en el docente como guía y conductor del proceso de descubrimiento y reconstrucción, en la evaluación dinámica y

contextual, en el procesamiento de información y en el aprendizaje estratégico (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, pág. 31). Este es entonces, el contexto y el proceso en el que se debe interpretar la enseñanza para la comprensión del derecho penal general.

2.2 La enseñanza para la comprensión del derecho penal general

El punto de partida, que compartimos con Perkins (1999), está relacionado con la pregunta ¿Qué es la comprensión? y como corolario ¿Cómo enseñar a comprender?, preguntas que no son de fácil abordaje o de simple definición, sino que llevan implícito un *sentido de sí y significación* que se debe profundizar, para ello abordaremos el marco propuesto por las investigaciones del proyecto de la “*Enseñanza para la comprensión*” desarrollado especialmente por autores como David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone (Stone Wiske, 1999).

Para el primero de los autores, “*el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en la educación*” (Perkins, 1999, pág. 69) pero es su contenido, el sentido que se les dé, en especial al tercero, lo que permitiría identificar las circunstancias o situaciones que podrían llevar al estudiante a que se presente un fenómeno profundo de comprensión. Las dos primeras dimensiones están enmarcadas en los modelos de enseñanza tradicional y que predominan en la enseñanza del derecho penal, conocer/saber, habilidad/aplicar, tal como lo caracterizamos en el primer capítulo. Nos preocupamos por el conocimiento (conceptos, datos, categorías, normas, reglas, leyes, códigos), por la posibilidad de evocarlos de manera concreta y precisa, la habilidad “*es un desempeño*” que el autor llama “*de rutina a mano*”, puedo tener la habilidad de evocar una norma por precedente, pero no comprender por qué es la correcta o la que mejor resuelve el problema en un contexto normativo o teórico preciso, lo que es más grave, puedo evocarla y aplicarla sin comprender el sentido de justicia con el cual lo hace. El estudiante sabe algo si lo exterioriza o expresa en cuanto se le pide que lo haga (Blythe, 1999, pág. 38), demuestra que sabe qué es una categoría dogmática, la repite, recuerda su ubicación en el código penal, e inclusive la ubica en el esquema del delito de manera adecuada, etc., pero no comprende más allá de su contenido, la significación de su aplicación ni el alcance que implica en el caso

concreto, esto es, conoce lo positivo pero no lo relaciona, no lo comprende, ni presenta sensibilidad frente a su contexto.

La comprensión va más allá de las anteriores dimensiones, las trasciende, no se alcanza a realizar en ellas, pues comprender implica no solo conocer y aplicar o saber hacer de manera rutinaria. Comprender es desenvolverse flexiblemente y de manera correcta con lo que se sabe, comprender implica saber el porqué de una respuesta y sustentarla, cómo usarla de manera flexible y razonablemente correcta en otros contextos o problemas, esto es, aquello que pudo ser útil en un contexto para resolver la responsabilidad penal en un caso, no necesariamente lo es para resolver un caso similar o resolver la cuestión de si en todos los casos es perfectamente aplicable.

El conocimiento, dice Perkins, “*es la información a mano*”, información o recuerdo que fácilmente reproduce el estudiante, es información que ha almacenado y al ser interrogado la hace explícita. El estudiante puede recordar, memorizar pero no saber qué es o para qué se usa el concepto. Si recordamos la enseñanza tradicional como forma de transmisión de conocimientos dados, de manera causal y como consecuencia de escuchar al maestro, es posible que ésta práctica instrumental sea necesaria para conocer, pero insuficiente para comprender.

Las habilidades son “*desempeños de rutina a mano*”, el estudiante tiene habilidad para aplicar reglas o normas, para usar su conocimiento, aunque no comprenda su génesis o cómo se llegó al mismo, tampoco si la forma como lo está aplicando atiende a criterios de justicia material o constitucional. La comprensión también va más allá de la simple reproducción o de la habilidad bien automatizada, por lo tanto, se define la comprensión como “*la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe*”, “*es la capacidad de desempeño flexible*”. (Perkins, 1999, pág. 70)

En el proceso de aprendizaje es necesario y deseable que el estudiante conozca, sepa información (saber), que tenga habilidad para usarla (aplicar) y además, que tenga la suficiente comprensión que le permita hacer relaciones, identificar interacciones y

conexiones, resolver problemas complejos, usar su conocimiento y habilidad de manera que pueda pensar de manera crítica y flexible, no solo para la solución de problemas, sino en la creación y valoración crítica de nuevos conocimientos, en la creación de nuevos procesos de solución válidos en el estado actual de la disciplina, en el correcto abordaje de problemas en contextos o situaciones desconocidas, al plantear ejemplos diversos a los cotidianos y ya desgastados ejemplos de la *criminalidad de manual*²⁷, plantear analogías, generalizar, explicar y crear sus propios ejemplos. El estudiante entre más recree estas posibilidades más está comprendiendo el asunto que está abordando, el que más use lo que sabe de manera creativa o novedosa está explorando formas profundas de comprensión, a esto le han llamado los expertos, *desempeño de comprensión*. (Blythe, 1999, pág. 40)

Un desempeño de comprensión no se adquiere y se usa en un solo acto. Hay que ejercitar los desempeños de comprensión, de manera que el estudiante debe practicar y estimular su capacidad reflexiva a través de esos desempeños de comprensión, se trata de hacer, reflexionar sobre lo que se hace, reconstruir lo que se ha hecho e interactuar con otros que le permitan reconocer puntos de vista para valorar su propio proceso, como se ve, no es una tarea sencilla ni superficial y requiere de un gran esfuerzo de retroalimentación, de los otros y del profesor, que le ayude a pasar el siguiente nivel.

²⁷ Algunos docentes denominan *criminalidad de manual* a aquellas situaciones, actuaciones o casos que sólo se presentan en la imaginación de los doctrinantes o autores en el derecho penal. Casos que en el análisis artificial de una categoría dogmática, de la estructura del delito, son funcionales para explicar una idea, una teoría, una categoría, pero que al momento de resolver un problema de la realidad es muy poco lo que pueden aportar, todo lo cual deriva en una criminalidad artificial o de manual. Ejemplo de ello podría ser la idea de la concurrencia de acciones para producir un resultado, según el cual, “A y B actúan de manera independiente colocando dosis de veneno en el vaso de agua de un tercero, que individualmente resultan insuficientes, pero sumadas resultan susceptibles de provocar la muerte de la víctima; en este sentido, se explica la causalidad acumulativa, según la cual, la acción concurre con otras que, juntas, contribuyen a la realización del resultado lesivo.”, ejemplo que si bien ayuda a entender el concepto, en la práctica no es un ejemplo real, como en el caso de la exclusión de la imputación por la falta de creación de un riesgo no permitido, allí se exponen ejemplos hipotéticos lejanos a la realidad del estudiante, por ejemplo, se indique que “A” le pide a “B” que durante una tormenta se meta debajo de un árbol, posteriormente, le cae un rayo y lo mata, o en su defecto, otro ejemplo indica que no es imputable el resultado “Si vierto un vaso de agua en las aguas turbulentas que están a punto de romper una presa”, tampoco es responsable, según los *delitos de manual*, “quien pretenda matar a otro dándole a su víctima un vaso con agua, pues cree que ello resultará mortal”; o cuando la muerte es producto de un susto causado a la víctima, el caso aquel del cazador que pensando dar muerte a su presa, da muerte al vecino que se escondía en el matorral. Con seguridad, estos ejemplos pueden llevar o ayudar a retener un concepto, a pensar en una aplicación, pero por falta de significación con la realidad, podrían no ser suficientes para llevar al estudiante a un proceso de comprensión.

Comprender es entonces, *“la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. (...) la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad”*, (Perkins, 1999, pág. 70) comprender es aprender a dar respuestas a problemas inesperados en contextos determinados, es aprender a improvisar de manera profunda, coherente y pertinente al contexto de habla, de comunicación al que me dirijo o en el mundo de la vida en el que actúo. Para Perkins, existe comprensión cuando la persona puede actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe, construye nuevo conocimiento, avanza en el que conoce y usa lo que sabe para ir más allá. Cuando la persona no puede ir más allá de la memorización, del pensamiento y la acción rutinarios, no ha comprendido de lo que se trata, en ese estadio no hay comprensión (pág. 72).

Para lograr los propósitos planteados los autores más destacados usan cuatro elementos construidos en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Andes, 2014), esto es, i) los tópicos generativos, ii) las metas de comprensión, iii) los desempeños de comprensión y iv) la valoración continua, todos ellos implementados en el marco del programa de derecho penal general cuyo propósito es precisamente, incorporar nuevos procesos de formación para la comprensión profunda del derecho penal. Veamos en contenido que se le ha dado a cada uno en el contexto teórico de la EpC:

2.2.1 Tópicos generativos

Son aquellas cuestiones que resultan centrales en un área, en una teoría o en la disciplina o dominio. Pueden ser conceptos, temas, ideas, problemas, que podemos relacionar fácilmente con nuestra experiencia de vida o con el sentido común, conocimientos previos o simplemente, con contextos que nos resultan familiares (Blythe, 1999). Los tópicos generativos serán aquellos que en principio el docente identifique como central para la enseñanza del derecho penal general, pero a medida que los va poniendo a prueba, sin duda pueden ir cambiando a través de la interacción con los estudiantes, con los colegas y con grupos de reflexión pedagógica, en consecuencia, se resalta la importancia de la creación de *comunidades de práctica y de comunidades de aprendizaje*.

De acuerdo con los planteamientos teóricos de los profesores de Harvard, un buen tópico generativo además de ser central en la disciplina debe resultar atractivo para los sujetos de interacción pedagógica, de fácil investigación y que se pueda abordar desde diversas fuentes de investigación. También que sea cercano a lo que resulta de interés al estudiante, que le despierte curiosidad intelectual y le rete a conocer más de lo que ya sabe, de no quedarse en el simple sentido común, la simple información o no querer ir más allá de la simple recordación.

En el diseño del programa de derecho penal general el estudiante podrá encontrar al inicio de cada unidad de comprensión un tópico generativo entorno al cual van a girar las reflexiones y debates en el aula de clases, en su investigación personal, su trabajo colaborativo y en la forma de abordar el problema o el contenido. El tópico generativo se diseña de manera amplia pero integradora, general o de conocimiento teórico que oriente la acción pedagógica y las actividades de investigación, indagación o trabajo autónomo del estudiante.

En la aplicación de un programa de derecho penal general, por ejemplo, el primer momento del acto pedagógico tiene que ver con la sensibilización y aproximación al derecho penal del estudiante, en cuanto que se trata de la materia introductoria de esta especialidad. En este sentido, el tópico generativo que podría formularse estaría orientado hacia un propósito de comprensión, así, el punto de partida sería: *“¿Qué es el derecho penal?, ¿cuál es su fundamento?, ¿Cuál es su utilidad?, ¿cuál el contexto histórico de su surgimiento y los límites de acción? A manera de ejemplo, un tópico generativo se podría enunciar de la siguiente manera: “Castigar, privar de la libertad, sancionar, limitar libertades a los sujetos. ¿Cuál ha sido la alternativa histórica para responder a los problemas sociales, el conflicto y las conductas percibidas como negativas socialmente?, ¿tiene, históricamente, el Estado la posibilidad de usar estas alternativas de manera libre según sus fines económicos y políticos?”* (Véase anexo uno)

Aunque el t3pico generativo debe responder a los prop3sitos pedag3gicos del programa y la intencionalidad del docente, uno de los aspectos a tener en cuenta es que semestre a semestre, en cada grupo, el docente debe evaluar su pertinencia, su validez, el resultado pedag3gico de su 3ltima aplicaci3n y en t3rminos generales, someter su contenido al debate con otros expertos, con sus colegas y con sus propios estudiantes.

2.2.2 Las metas de comprensi3n

Cada t3pico generativo tendr3 sus propias metas de comprensi3n. En este caso el docente se ha preguntado: ¿Cu3l es el prop3sito de comprensi3n espec3fico que debe tener el estudiante al final de la unidad?, se busca que el estudiante conozca, aplique y comprenda aquello que en el programa tradicional encontrar3a como tem3tica, cap3tulo o unidad. Para orientar al estudiante, adem3s de especificarse el t3pico generativo, en cada unidad de comprensi3n el estudiante identificar3 las metas que deber3 cumplir en el proceso de comprensi3n, podr3 tambi3n cuestionarlas o agregar sus propias metas de comprensi3n.

Las siguientes metas de comprensi3n fueron postuladas en el desarrollo del t3pico generativo especificado en el numeral anterior, con ellos se busc3 especificar el contenido de los problemas, sucesos y momentos hist3ricos que se abordar3an en el proceso de comprensi3n de la primera unidad: *“1. Los modelos de castigo, vigilancia y control social corresponden a un determinado momento hist3rico y el estudiante puede identificar los principales momentos de ruptura que caracterizaron la imposici3n del castigo y la pena en occidente; 2. El estudiante identifica la relaci3n del derecho penal con el poder, su instrumentalizaci3n como forma de control social y los l3mites que se imponen desde la constituci3n y los DDHH al mismo; 3. El estudiante comprender3 cu3les son los fines y l3mites del derecho penal y su relaci3n con otras disciplinas de control social en el marco de un Estado constitucional, al tiempo que identifica sus relaciones de interdependencia, l3mites y legitimaci3n.”* (V3ase anexo uno)

2.2.3 Los desempeños de comprensión

Para lograr los propósitos planteados en cada unidad de comprensión, en perfecta armonía y estructura con los tópicos generativos y las metas de comprensión, el estudiante debe asumir un compromiso con aquellos desempeños que demuestren y desarrollen comprensión de manera progresiva, acumulativa, interrelacionada y completa de principio a fin. De nada sirve al estudiante que asuma el proceso de manera incompleta, fracturada o desarticulada, lineal o causal o que no ponga en práctica diversas acciones que permitan hacer evidente su proceso de comprensión. El trabajo puede ser progresivo, a manera de ejemplo, puede ser el análisis de un video o un documental, la elaboración de su síntesis o reseña, la contrastación con un documento, la elaboración de una disertación, hasta una exposición oral o debate público, la solución de problemas, de casos o situaciones de la vida real, en solitario o en conjunto.

Esta es una etapa importante del proceso de comprensión en la medida que implica la construcción de conocimiento, tanto construcción de reflexión individual y construcción social a través de trabajo cooperativo, colaborativo y socialmente debatido.

2.2.4 La evaluación diagnóstica continua

En esta oportunidad la evaluación no se considera como el punto final del proceso de aprendizaje, sino que hace parte del proceso de comprensión. De acuerdo con el marco teórico propuesto, la valoración y autoevaluación continua permiten al estudiante la reflexión sobre su propio aprendizaje, sobre lo que hace y lo que está comprendiendo, de manera que para ello es importante que conozca los criterios de evaluación, retroalimentación y oportunidad para reflexionar sobre su propio proceso (Blythe, 1999, pág. 48).

2.3 El aprendizaje basado en problemas como herramienta para la comprensión

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha planteado, como en Colombia, la evaluación y proyección de horas estudio individual dedicadas por el

estudiante en el proceso de aprendizaje²⁸ en el sistema de créditos. En este contexto, se ha desarrollado la idea de procesos de aprendizaje basado en problemas (ABP) “*Problem based learning*”. Esta concepción metodológica se ha aplicado al estudio del derecho penal en España con 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. (Abel Souto, 2013)

Son propósitos de la ABP 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 aprenda a trabajar en grupo y en especial, desde sus inicios, a potenciar las competencias y habilidades necesarias para el trabajo, ya que como lo vimos en el apartado anterior, los profesionales que se formaban en el ámbito conceptual y cognitivo, a pesar de sus buenos conocimientos, no les era fácil aplicar lo que sabían²⁹.

2.3.1 La problemática del ABP en nuestro contexto. Un reto por superar

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 cotidianidad, 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

²⁸ Aunque nuestro sistema no es el mismo de la comunidad económica europea, un hecho que si se debe resaltar es que a partir de la adopción de un sistema de créditos en la Universidad Nacional de Colombia, las metodologías, la forma de enseñar y el trabajo del estudiante debía cambiar y ser valorado de manera distinta, lo cual no todos lo han interiorizado de la misma manera. En el caso español (Abel Souto, 2013) indica de manera textual que “*la convergencia con el EEES de la Universidad española requería una serie de cambios, especialmente la implantación de un sistema de créditos europeos (ECTS) que permita su transferencia y acumulación, el cual valora el volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas.*”

²⁹ Se hace referencia a los profesionales de la medicina en “*la Universidad de McMaster, donde se replanteó la formación tradicional y se potenciaron las competencias y habilidades necesarias para el trabajo, así mismo, indica el autor que el ABP se implementó rápidamente en las escuelas de medicina estadounidenses de Case Western Reserve y australiana de Newcastle. Finalmente afirma que en el año de 1974 la universidad de Maastricht en Holanda organizó todos sus estudios según esta técnica pedagógica y la universidad danesa de Aalborg creó la variante del aprendizaje basado en proyectos para gran parte de sus enseñanzas*” (Abel Souto, 2013, pág. 23)

complejo para la comprensión. Aunque el ABP no se distancia del modelo pedagógico planteado desde el constructivismo social y de la comprensión para el desempeño, debe realizarse más allá de la simple habilidad para resolver problemas, debe permitir explorar el desarrollo de comprensión flexible y pensamiento complejo.

Otra posibilidad que brinda el ABP es la problematización de situaciones expresadas en el arte, especialmente en el cine y la literatura, contexto en el que la imaginación de un literato o un cineasta puede llevarse al plano de la reflexión del derecho penal a través del planteamiento de problemas, su reflexión y posibles respuestas en un contexto determinado. El programa busca que el estudiante no sólo resuelva problemas jurídicos, sino que inicie un entrenamiento que le permita generar nuevos problemas de conocimiento, jurídicos o fácticos, de manera que al terminar el semestre, el estudiante esté 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.

2.4 Síntesis propositiva: El acto educativo como acto complejo en la enseñanza del derecho penal general

La reconstrucción realizada hasta el momento nos permite identificar algunas condiciones de posibilidad para la realización del acto educativo desde un punto de vista constructivista, entre ellas sin lugar a dudas, el trabajo personal del estudiante, el rol del docente, la interacción social como contexto y como parte del proceso de construcción de conocimiento, el trabajo cooperativo y la discusión dialógica. De las características del constructivismo en sus diversas tendencias, se infiere la comunicación como eje transversal en el aula de clases y fuera de ella para la construcción de conocimiento, no solo individual, sino colectivo. El acto educativo o la acción educativa implica diversos contextos de comunicación que se traducen en acciones y transformaciones, acciones concretas en el mundo de la vida, esto es, en la realidad del contexto y de los sujetos de interacción pedagógica (dimensión comunicativa).

La caracterización del problema de la profesión jurídica llamó la atención sobre la calidad de la educación, la calidad de los egresados de las Facultades de derecho, la calidad de los abogados que ejercen la profesión y de los que prestan un servicio en el sector público (dimensión ética). La caracterización de la forma de enseñanza del derecho nos llamó la atención sobre las dinámicas pedagógicas y las herramientas didácticas que se usan y aquellas que no son tenidas en cuenta, sobre la ausencia de comunidades de práctica que reflexionen sobre el acto educativo y la ausencia de reflexión sobre la práctica del propio docente, sobre su quehacer como profesional de la educación (dimensión pedagógica). Todo ello en un contexto social, económico, político y burocrático en el que el derecho y la profesión jurídica tienen una fuerte influencia, bien en la dimensión de la definición del derecho, como en la dimensión de su aplicación y su práctica, los abogados suelen tener en estos escenarios diversos e importantes procesos de influencia, de acción y decisión (dimensión política).

Todo lo anterior se podría traducir en las dimensiones y acciones que contiene el acto educativo visto como un acto complejo en la enseñanza del derecho. El acto educativo puede contener, entre otras, una acción comunicativa propiamente dicha, una acción pedagógica, una acción política y una acción ética, ello implica una ruptura con el paradigma positivista de las ciencias sociales y por supuesto, un cambio y ruptura con el conductismo como acto vertical de influencia educativa no comunicativa y con una concepción meramente causal de la educación, la transformación del proceso lleva a valorar críticamente y a reformular los “*modelos*” educativos basados en la enseñanza típicamente catedrática, vertical e instruccional.

Se comprende que la acción educativa es un género de acciones que puede dar lugar en el mundo de la vida a diversas categorías o modalidades de acción, entre ellas las mencionadas y en especial la acción comunicativa como acción transversal al acto educativo en el que no toda acción humana es acción comunicativa. En consecuencia con lo anterior, se trata de comprender la educación, el acto educativo, como proceso y como producto del entendimiento comunicativo en la interacción social. (García Carrasco, 1993, pág. 139)

2.4.1 La enseñanza del derecho penal como acción comunicativa dialógica

El punto de partida para el análisis que nos proponemos, de lo que se ha caracterizado hasta el momento, es precisamente la comunicación y el diálogo en el proceso de construcción de conocimiento. Este punto de partida nos ubica en la comunicación como eje transversal de todo acto educativo y del proceso pedagógico desde una concepción del mismo como proceso dialógico, intersubjetivo y constructor de realidad. Todo lo cual implica una superación de la tradicional concepción de “comunicación” entre el que habla/explica/transmite (profesor) y el receptor (estudiante), esto es, la superación del paradigma de trasmisión en la educación, de la verticalidad, de la acción expositiva y magistral del docente como única forma del proceso de enseñanza del derecho.

La enseñanza así entendida implica un grado de comunicación primaria que no cumple con el concepto de acción comunicativa, recordemos que no toda acción humana es acción comunicativa, el acto instruccional, de dictar clase, de decir el derecho y que otros lo escuchen y lo aprendan, el monólogo en el aula no es una acción que implique acción comunicativa. La actividad en el aula de clases es un contexto en el que puede haber infinidad de acciones, de actuaciones y de comunicación, pero no siempre de acción comunicativa, *“Los contextos están categorizados en Habermas como situaciones y mundo de la vida. Pero tampoco todas las acciones que contienen polaridad alter-ego son acciones comunicativas; por ejemplo, las acciones que pretenden influencia, o las «presentaciones de sí en público»”* (García Carrasco, 1993)

El escenario que constituye el contexto de ejecución del acto educativo en la institución universitaria podría entenderse como el contexto o mundo de la vida, entendido éste como aquel en el que *“en función de los temas, se demarca y define un contexto de situación para la acción. ... el mundo de la vida es el contexto de las situaciones y la situación es el contexto de la acción”*. (García Carrasco, 1993, pág. 149) En efecto, en el aula de clases y en la institución educativa, la comunicación se observa como una puesta en escena generalizada. 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 y

comprensión del conocimiento y de la realidad social, la cual resulta con un alto grado de relevancia en el proceso de aprendizaje en la medida que es en ella en la que el profesional se desempeña, influye y por qué no, transforma. 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 un proceso constructivista social y de enseñanza para la comprensión.

En el aula de clases se ejecutan acciones comunicativas constantemente, no cuando el docente sólo habla a sus estudiantes. En el aula se dan múltiples acciones con el propósito de transformar al sujeto, su conocimiento, su esquema conceptual e incluso la percepción que tiene de la realidad, desde la estimulación de la reflexión personal hasta el diálogo deliberatorio y reflexivo entre sujetos que están en el proceso de aprendizaje, no siempre en condiciones de igualdad, pero si con un mismo propósito educativo y comunicativo.

Querer educar es querer transformar, es afectar el comportamiento o la actitud de la persona frente a la vida. Se construye y reconstruye con la modificación del contexto, con la relación entre los sujetos de interacción pedagógica (docentes-estudiantes, estudiantes-estudiantes, docentes-docentes), en la creación de escenarios, de prácticas o reflexiones dialógicas, argumentativas y debates que permitan la reflexión, la construcción y el descubrimiento de conocimiento en ambientes de respeto, tolerancia, escucha y toma de decisiones. Todo lo cual se espera pueda ser usado por los estudiantes en su actividad de aprendizaje como en su desempeño profesional y cotidiano.

Una interpretación en el sentido indicado, nos ubica en el concepto de acción comunicativa como una clase de ese género de acciones que se dan en el acto educativo y en el contexto de la formación. Habermas, “...*explica la estabilidad cultural y la movilidad de la cultura desde los acuerdos o desacuerdos comunicativos.*” (García Carrasco, 1993, pág. 139). A pesar no existir un trabajo concreto por parte de Habermas respecto de la acción comunicativa como especie de la acción educativa, su formulación es útil para identificar los rasgos comunicativos del acto educativo en el aula de clases.

En este contexto y como ejemplo de comprensión de la acción comunicativa en el ámbito educativo, quienes han pensado el tema en esta perspectiva (García Carrasco), identifican como rasgos importantes *“la omnipresencia de la palabra”, “el lenguaje” y “los actos de habla”* como instrumento y acciones fundamentales con el que los educadores pretenden, *“no sólo llegar a acuerdos, sino también producir influencias, ordenar, convencer...”* (García Carrasco, 1993). Por lo anterior y teniendo en cuenta que el autor referido habla de la formación de los educadores, como escenario en los que *“debe ocupar un lugar de primera importancia el estudio, la observación y la práctica de la competencia comunicativa; sin olvidar que entre las fuentes de información decisivas para la formación se encuentran el libro y los medios de comunicación”*, como aspectos que hacen parte de la comunicación en la educación.

Estos actos, de leer, analizar, reflexionar, los libros, los medios de comunicación, etc., son espacios y herramientas preparatorios de reflexión individual y construcción del sujeto para el ambiente deliberativo y reflexivo en el que se transforma el aula de clase, ambiente que debe ser promovido, respetado y moderado por el docente, de manera que se cumpla por lo menos una de las condiciones de intersubjetividad establecida en la definición de la acción comunicativa. (García Carrasco, 1993, pág. 158). En consecuencia, el acto de trabajo individual, si bien no es un acto de acción comunicativa, si es un acto preparatorio de tal, de manera que prepara a los estudiantes para el debate y la reflexión colectiva y argumentada entre pares en el aula de clases.

Dos premisas adicionales se deben tener en cuenta, *“La teoría de la acción comunicativa pretende articular la crítica misma como proceso comunicativo, participativo y discursivo, cuyo ejercicio y resultados son ya inicios de solución a la crisis”* (Hoyos Vásquez & Vargas Guillén, 1996, pág. 201), la educación y el aula de clases no debe ser ajena a ello y en segunda medida la premisa según la cual, la acción comunicativa es comprensión pura en el sentido que: *“la teoría de la acción comunicativa muestra cómo se puede acceder a la comprensión de sentido precisamente porque la dimensión de sentido se ha construido comunicativamente”* (Ídem., 203)

El aula de clases, la realidad del ejercicio profesional y la realidad social como “*mundo de la vida*” requieren de la comunicación entre los sujetos que la comparten y la construyen para comprenderlo adecuadamente. El concepto de acción comunicativa comprendido como “*aquellas expresiones (lingüísticas y no-lingüísticas) con las que sujetos capaces de habla y acción asumen relaciones con intención de entenderse acerca de algo y coordinar así sus actividades. Estas actividades coordinadas comunicativamente pueden constar por su lado de acciones comunicativas o no-comunicativas*” (Ídem., 204).

Esta postura permite argumentar que la acción comunicativa, reflexiva, deliberante y especialmente como acción dialógica, implica una profunda transformación del acto educativo, pues con ella se superan concepciones puramente causales (Aprendizaje por causa - efecto), instrumentales (Aplicación acrítica del derecho), unidireccionales (Cátedra magistral), mecanicista y conductistas, por un acto educativo implicado y permeado por el paradigma comunicacional, dialógico, comprensivo y lleno de sentido; “*Por eso el cambio de paradigma, con el que inicia la teoría de la acción comunicativa requiere del giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales. Sólo así es posible la complementariedad entre acción comunicativa y mundo de la vida, en la cual se busca retomar la problemática filosófica de moralidad y libertad como fundamento de las ciencias sociales. El cambio de paradigma, de la filosofía de la conciencia y de la reflexión a la acción comunicativa en el mundo de la vida es el nuevo planteamiento para las ciencias de la discusión.*” (Hoyos Vásquez & Vargas Guillén, 1996, pág. 200)

En el primero de los aspectos mencionados, en la cátedra magistral o los procesos de educación que se caracterizan por un aprendizaje basado en la escucha, la memorización y reproducción de contenidos, según esta perspectiva, se hace un uso no comunicativo del lenguaje, de los actos de habla, es pura racionalidad instrumental. Usar ese saber en proposiciones que no tienen una finalidad de comunicación con otros, “*sino para expresar algo en relación con el mundo de la vida*”, en la medida que un uso del lenguaje en este sentido “*permite realizar acciones con éxito gracias a la capacidad de manipulación funcional de los objetos y de adaptación de los sujetos a situaciones determinadas*”, más no para una verdadera comunicación entre sujetos

Una comunicación en el aula, como la que surge de la puesta en práctica de un proceso educativo constructivista y social, implica procesos de comunicación y reflexión entre sujetos. Hoyos Vásquez resume su sentido, pues con ello *"estamos tomando una predecisión en favor de un concepto de racionalidad más amplio que enlaza con la vieja idea de logos. Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central" de cada uno de los participantes, de que con la ayuda del lenguaje, gracias a su capacidad de comprometer a otros en la comunicación y de dar razones y motivos, puede llegar a comprenderlos y a ser comprendido por ellos y puede lograr consensos; con esto se supera la subjetividad inicial y los puntos de vista de cada participante en la comunicación, y se logran, "merced a una comunidad de convicciones racionalmente motivadas", concepciones más consistentes del mundo e interpretaciones más coherentes de los contextos en los que se desarrollan diversas formas de vida."* (Hoyos Vásquez & Vargas Guillén, 1996, pág. 204)

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

Planteado lo anterior, uno de los elementos que vale la pena rescatar en la acción pedagógica con una perspectiva comunicativa es el ejercicio dialógico en la interacción pedagógica, 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"* (Freire & Faundez, Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes, 2014, pág. 66). Según lo que hemos venido argumentando, una posición constructivista niega esa ideología del conocimiento por criterios de poder, en el proceso que planteamos es entonces el docente un sujeto de interacción pedagógica en el aula de clases.

El diálogo entre pares, entre estudiantes guiados por el profesor, también lleva a la formación de criterio propio y de adquisición de fortalezas argumentativas sólidas. Freire planteaba que lo verdadero es una búsqueda, un proceso y como tal se alcanza mediante el diálogo, a través de rupturas, problemas o situaciones, procesos que como se observa, en el ámbito educativo se complementan claramente: diálogo, argumentación, reflexión, transformación y capacidad de análisis para el desempeño flexible y profundo. Sin embargo, el mismo autor explica como la mayoría de los estudiantes no lo acepta *“Porque están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad; él es el sabio, y, en consecuencia, no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es una señal de debilidad del profesor y la modestia en el saber, una muestra de debilidad e ignorancia. Cuando es justamente lo contrario.”* (2014, pág. 66)

Lo anterior implica un esfuerzo importante en el ejercicio pedagógico del docente, de una parte, debe planificar muy bien los fines del acto educativo, de su sesión presencial, de otra debe motivar al estudiante a que haga su propio esfuerzo de descubrimiento, construcción, aprendizaje y reconstrucción de lo que conoce. El acto educativo comprendido como acto de comunicación es un escenario importante para la construcción dialógica de conocimiento, pero también para el fortalecimiento de procesos de desempeños en la capacidad argumentativa de los sujetos de interacción pedagógica.

Para finalizar, ese proceso dialógico implica que el docente se prepara para lo inesperado, para la orientación adecuada del debate, para la construcción de preguntas y problemas por resolver, este último paso es muy importante en la construcción de conocimiento, no toda pregunta o todo problema aporta a un auténtico proceso constructivista.

En efecto, cuándo el docente plantea preguntas y problemas inexistentes porque ya conoce las respuestas, no está generando un verdadero proceso de construcción, está pidiendo a los estudiantes que *“adivinen”* una respuesta que él ya conoce (Freire & Faundez, Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas

inexistentes, 2014). Allí no se construye, solo se siguen los pasos para llegar a una respuesta preconcebida, preestablecida, el docente “*induce*”, “*engaña*”, no conduce, el estudiante “*adivina*”, no construye. El proceso dialógico, argumentativo y constructivo debe generar preguntas, procesos y problemas inesperados, en el que todos aporten a una solución, a una reconstrucción o una forma de comprensión, sólo así preparamos profesionales que reflexionan sobre respuestas posibles y no buscadores de *verdades*” sospechosas, verdades por criterios de autoridad o imposiciones del más fuerte.

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.

2.4.2 La enseñanza del derecho penal como acción política

La educación puede ser un factor de cambio como puede ser también un elemento para mantener el estado de cosas, el modelo económico, político y social, en la universidad, la educación debe representar el estudio del todo, de la totalidad de las cosas, para el cambio, la transformación, para la comprensión del mundo de la vida. 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, 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.

El derecho penal puede ser un límite al poder, como puede ser concebido como instrumento del poder para el dominio, al autoritarismo y el control punitivo, en este sentido, ¿de qué tipo de educación y derecho penal hablamos? La educación jurídica en el derecho penal debe estar orientada a la transformación del pensamiento social frente al delito, frente

a la corrupción, al deber de los abogados en la solución del conflicto, esto es, debe ser una revolución planteada desde los DDHH y la defensa de los principios valores constitucionales con sentido humanista, no como defensa de un orden injusto, sino como defensa siempre del más débil como lo plantea Ferrajoli (Ferrajoli, 1999) y no una revolución conservadora de un orden injusto, “*La educación puede ser un elemento transformador pero restringente; un factor de cambio pero disciplinante y normativo. Justamente, una revolución conservadora.*” (Maldonado, 2014)

La complejidad del acto educativo implica, además de la reflexión sobre la forma de enseñanza como acción comunicativa entre sujetos de interacción pedagógica, y como reflexión sobre la práctica del acto educativo, implica también, no menos trascendente, preguntarse por lo que se enseña, por su sentido, contenido y su función política y social en un momento histórico dado. Es posible que sea de Perogrullo decir que el acto educativo en la enseñanza del derecho es una acción política, lo que no lo es, es que seamos conscientes de ello y menos que sea parte de la reflexión docente³⁰.

¿Por qué hablar de una acción política en el escenario de la enseñanza del derecho?, ¿Qué debemos comprender como acción política y en el marco del constructivismo? Porque la Facultad de derecho y la cátedra universitaria son por esencia escenarios “*intensamente políticos*”, para usar la expresión de Duncan Kennedy (La educación legal como preparación para la jerarquía, 2004), en los que se reproducen, se enseñan o se caracterizan modelos de control social, de dominación o se generan procesos de reflexión y solución de problemas con fundamentos políticos y filosóficos.

Adoptar un proceso de comprensión, implica dotar de toda (*totum*) la información posible al auditorio para la toma de decisiones, para el conocimiento y la comprensión del mundo, en este sentido, comprender implica conocer también el contexto de producción, de

³⁰ En Estados Unidos, Duncan Kennedy al reflexionar sobre la enseñanza del derecho como acción política, indica al iniciar su estudio sobre los procesos políticos en las Facultades de derecho, que “... *a menudo aceptamos la presencia del contenido político pero no hablamos de eso porque es embarazoso, o porque podría provocar conflicto, o porque no podríamos ser “rigurosos” al respecto. Sin embargo, a veces es útil traer estas cosas a la superficie.*” (Kennedy, 2012)

aplicación y de utilización del derecho penal. El modelo de producción y el sistema político tienen implicaciones en él. El derecho penal y la constitución política pueden ser vistos como un límite al poder o como barrera infranqueable del poder punitivo del Estado, o como los instrumentos más poderosos en tiempos de tiranía y autoritarismo para el control y el mantenimiento del poder. El estudiante debe saber y comprender que como tal, las decisiones legislativas sobre los delitos y las penas son decisiones políticas, de política criminal, política punitiva y de control social que en su aplicación concreta deben obedecer a un daño lesivo, a un peligro real del bien jurídico tutelado, obedecer a los principios del derecho penal, la presunción de inocencia y el principio de culpabilidad.

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, esto es reproducir un modelo económico, político y social, adherirse a él sin darle opciones al estudiante de conocer y formarse su propio criterio crítico de la realidad y del contexto de aplicación, creación e interpretación del derecho. La reproducción acrítica de las normas de derecho penal reproduce un sistema que ha sido acusado históricamente por la criminología crítica como un sistema ideológico de defensa social (Baratta, 1984), funcional al poder, al modelo económico y como tal, al servicio del poder de definición y las clases sociales dominantes, sin que al estudiante se le dé la oportunidad de comprender dicha dimensión y adoptar su propio punto de vista.

También desconoce que los modelos de castigo, vigilancia y control social corresponden a un momento histórico dado, a un modelo económico y social, por lo que el estudiante debe conocer ese contexto, identificar los principales momentos de ruptura epistemológica que caracterizan la imposición del castigo y la pena en occidente, así como los fundamentos materiales e ideológicos del punitivismo en la actualidad, del modelo punitivista de la globalización y del estado neoliberal.

Por ello Kennedy habla de *politizar el aula de clases*, de la posibilidad de ilustrar a los estudiantes, a través de la enseñanza del derecho, *que el pensamiento burgués o liberal*

es una forma de mistificación, a comprender las contradicciones de ese pensamiento, y hacerles propuestas utópicas, radicales de cómo superar esas contradicciones. (Kennedy, 2004, pág. 44)

Ahora bien, si esa esta es la propuesta en la enseñanza del derecho en general, en materia penal el pensamiento liberal clásico sí que tiene que ver con la transformación de un derecho a castigar desbordado en el *ancien régime* a un modelo de castigo basado en la idea de una humanización de la pena. Sin embargo, por todos es sabido que este discurso legitimante ha mutado y transformado a formas de castigo y procesos crueles e inhumanos que en la actualidad desdichan de esos ideales garantías y humanitarios que trae consigo esa versión del derecho penal general, que si no se dicen, no se hacen explícitos, el abogado no va a conocer y cuando lo haga va a saber que en el derecho penal uno en el imaginario construido desde el deber ser normativo a la realidad del sistema punitivo, penitenciario y carcelario. La comprensión del sistema implica desnudar la realidad y observarla tal como se nos presenta, en su totalidad, en su complejidad.

Los estudios críticos legales han hecho un fuerte desvalor a la supuesta neutralidad de la enseñanza del derecho, contexto en el que se ha criticado la enseñanza del derecho civil, empresarial y mercantil (Kennedy, La educación legal como preparación para la jerarquía, 2004). Críticas que cobran mayor vigencia cuando se trata del derecho penal, pues es un deber ético y del universitario identificar clara e históricamente la relación del derecho penal con el poder, su instrumentalización como forma de control social y los límites que se imponen desde la Constitución Política y los DDHH al mismo.

Desde la criminología, la Criminología Crítica latinoamericana ha reconstruido los discursos críticos planteados al sistema penal, desde la pedagogía latinoamericana la Pedagogía Crítica (Freire) ha mostrado caminos y procesos de empoderamiento para transformar la educación y dar las herramientas a las clases populares para sus propios procesos construcción de conocimiento y en la dogmática penal (Zafaronni, Luis Carlos Pérez) ha sido planteada, no por pocos, una concepción de la ley penal como límite y barrera infranqueable del poder punitivo del Estado.

Por lo menos tres ideas principales rescatamos de la postura crítica: 1. El profesor puede “... *trabajar para fomentar una visión utópica y radical acerca de cómo podrían cambiar las cosas para eliminar la jerarquía corrupta, inmoral e injusta que nos rodea*”, “*se debe creer en una crítica al legalismo burgués, i) ninguna regla jurídica tiene que ser lo que es, ii) el conjunto de reglas jurídicas constituye nuestro capitalismo y iii) nuestro capitalismo es espantoso*” (Kennedy, 2012, pág. 51 y ss). 2. Si bien se podría objetar, con cierta razón, que la dimensión *del ser* no es objeto de estudio del derecho penal general, lo cierto es que limitar un curso y el discurso a la dimensión normativa planteada en la parte general del código penal o a la filosofía demoliberal que lo inspiró, es desconocer su función ideológica, sus fundamentos políticos, es omitir el hecho de que quien se asoma a las normas y se arropa cómodamente bajo su paraguas para no ver la realidad, nunca podrá comprender, ni las normas, ni la realidad. 3. Para una apropiación crítica de la educación, es necesario reconocer la unión entre teoría y práctica, entre el sentido común y el saber, por ello, se debe rescatar la importancia del saber popular, del sentido común para comprender, en ese sentido Freire plantea que se debe “*partir de la realidad, de la acción cotidiana, del pueblo y de nosotros mismos, puesto que estamos inmersos en la cotidianidad, reflexionar sobre esa acción cotidiana y sólo entonces crear ideas para comprenderla*” (Freire & Faundez, 2014)

De la concepción política del acto educativo se deriva la necesidad moral y ética para el docente, éste debe decirle a los estudiantes las versiones y discursos de verdad que le permitan aproximarse a una propia comprensión 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.*” (Kennedy, 2012)

En resumen, un nivel de comprensión adecuado debería incluir la dimensión política como parte del análisis del derecho penal, no sólo 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 la influencia de la cultura y la economía. El estudiante debería poder

comprender desde estas relaciones, *intra y extra sistémicas*, los fines y límites del derecho penal y la política criminal, sus relaciones de interdependencia, los discursos legitimantes y los discursos críticos, así como las relaciones con otras disciplinas de control social en el marco de un Estado Constitucional.

Finalmente, no sobra recordar que desde hace más de tres décadas la criminología crítica denunció el carácter ideológico del derecho penal entendido como “*defensa social*”. Crítica que recobra pleno sentido en la actualidad, cuando a través del aumento de las penas, del castigo, de la disminución de las garantías se ha buscado la maximización y la eficiencia del sistema penal colombiano, lo que ha generado que nuestro penalismo esté en permanente crisis, tales como la crisis de la justicia penal en el ámbito de investigación y juzgamiento, en el ámbito de ejecución de las penas con el viejo y reiterado estado de cosas inconstitucional en las cárceles colombianas y en el ámbito de la política legislativa, de la que hemos dicho que se trata de una política criminal desorientada e inmersa en procesos de populismo punitivo, con diversas acepciones pero con el mismo contenido ideológico de defensa social, de tolerancia cero o mano dura, denominada *Seguridad ciudadana o seguridad democrática*.

Para no olvidarlo, con un sentido de responsabilidad política, ética y de conciencia como penalista criminólogo, hay que recuperar para el estudio comprensivo del derecho penal, lo que planteaba Baratta al caracterizar los principios de la ideología de la defensa social (Baratta, 1984):

“Así, el concepto de defensa social parece ser, en la ciencia penal, la condensación de los mayores progresos realizados por el derecho penal moderno. Más que ser un elemento técnico del sistema legislativo y del dogmático, este concepto tiene una función justificante y racionalizadora respecto de ellos. En la conciencia de los estudiosos y de quienes operan con el derecho y que son considerados progresistas, él tiene un contenido emocional polémico y a la vez reasegurador. En efecto, aun siendo muy raramente objeto de análisis, o propiamente en virtud de esta aceptación acrítica que de él se hace, su uso se acompaña con una irreflexiva sensación de militar en la parte o lado justo, en contra de mitos y concepciones mistificantes y ya superadas, y en favor de una ciencia y de una práctica penal racionales.”

Por otra parte, el concepto de defensa social, como se ha dicho, es el punto de llegada de una larga evolución del pensamiento penal y penitenciario, y como tal representa realmente un progreso dentro de éste. Y sin embargo, desde el punto de vista de la crítica de la ideología y de la capacidad de analizar de manera realista, y por tanto, también de la de proyectar racionalmente las instituciones penales y penitenciarias, la ciencia del derecho penal presenta un notable retraso respecto a la interpretación que de esta materia se hace hoy en el ámbito de las ciencias sociales (sociología criminal, sociología jurídico-penal). (...)El objeto es (...) mostrar en qué medida algunas perspectivas de las teorías sociológicas de la criminalidad contemporáneas están críticamente más avanzadas que la ciencia penal y ofrecen, en particular, importantes puntos de vista para una crítica y una superación del concepto de defensa social. Naturalmente, las "teorías sociológicas" contemporáneas presentan una vasta gama de posiciones que se pueden diferenciar entre sí, sobre todo por la visión conjunta de la realidad social en que se inscriben, y por tanto no pueden ser utilizadas en su conjunto sin selección, como si se tratase de un corpus homogéneo de datos adquiridos y de tesis compatibles integrables entre sí." (Baratta, 1984, pág. 39)

2.4.3 La enseñanza del derecho penal como acción ética

La construcción de un contenido del acto educativo como acción ética tiene una doble proyección, en el estudiante y en el profesor. La perspectiva comunicativa, dialógica, dialéctica y constructivista (individual y social) es el escenario ideal para 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 y por lo tanto, un fortalecimiento de la dimensión ética y de autonomía moral, todas estas acciones y actitudes ayudan a forjar un *ethos* profesional y educativo, tanto en el docente como en el estudiante.

Desde el punto de vista de la complejidad que implica el acto educativo como lo hemos venido caracterizando y como superación del simple acto de “*dictar*” una clase (dimensión de la comunicación), el docente tiene el deber moral de reflexionar sobre su acto educativo, preparar las sesiones, los talleres, las prácticas y la forma de cumplir sus objetivos y propósitos educativos (dimensión pedagógica) 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 (política). La tesis que subyace a dicha concepción compleja del acto educativo es que todo ello implica un deber moral y compromiso del docente con su acción educativa y una exigencia ética de acción pedagógica.

Para llegar al planteamiento de esta tesis, las expresiones “ética” y “moral” implican un saber que orienta la acción para forjar el carácter³¹. Adela Cortina explica que “*Ambas expresiones se refieren, a fin de cuentas, a un tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana, que nos permita, en suma, ser justos y felices. Porque se puede ser un habilísimo político, un sagaz empresario, un profesional avezado, un rotundo triunfador en la vida social, y a la vez una persona humanamente impresentable. De ahí que ética y moral nos ayuden a labrarnos un buen carácter para ser humanamente íntegros*” (El quehacer ético. Guía para la educación moral, 1996)

El ser educador implica hacerse profesional de la educación, esto es, más allá del simple ejercicio de la profesión de abogado que marca una forma de ser, en la medida que forja un *ethos* profesional. El ejercicio de la educación al ser profesional, también implica forjar una forma de ser, un *ethos* docente, una forma de ser como educador. La profesión de educador, además de ser una ocupación, es el ejercicio de una actividad de manera permanente, es un servicio a los demás, a los estudiantes, a la universidad como institución y a la sociedad, lo que de por sí implica un fin noble y profundo, personal y con una honda vocación de utilidad social (Bulla Pinto, 1988), características que hacen de la educación una profesión al servicio de fines verdaderamente humanos.

En este contexto se debe tener en cuenta que el docente que busque ser un profesional de su actividad como profesor universitario debe contar con vocación y competencia, dedicación y profundidad, reflexión y construcción, interpretación y creación más allá de la

³¹ Una de las metas de que le atribuye Cortina a la Universidad es la de generar un carácter en la comunidad, en cuanto que la palabra ética quiere decir carácter y la ética tiene que ver con la forja del carácter y es en este sentido que se entiende la ética con la realización o ejecución de un acto educativo lleno de sentido. (Cortina, Ética para las profesiones del siglo XXI, 2009, pág. 22)

utilidad práctica o instrumental que casi siempre llevan a la superficialidad y la mediocridad (Bulla Pinto, 1988). Así mismo, el conocimiento como la realidad, son totalizantes, complejos y por ello el docente debe reconocer con tranquilidad y humildad otras formas de ver e interpretar el mundo, otras formas de conocimiento así como otras profesiones y disciplinas, todo lo cual lo llevara al respeto de la opinión del otro, que precisamente se está formando en construir conocimiento, en escuchar y respetar al otro.

Lo anterior permite identificar el punto del que emerge la acción educativa con contenido ético en cuanto que, el docente, debe reconocerse como profesional y actuar como tal en el escenario educativo, escenario que por esencia es comunicativo, dialógico, constructivo y heterogéneo. La educación como servicio a la sociedad implica que el docente tome consciencia de lo que hace en el aula de clases, de manera que la reflexión pedagógico no es una opción, sino un mandato que se cumple al ser consecuente con su *ethos* docente, lo cual implica también reconocerse como sujeto de interacción pedagógica y reconocer al estudiante como tal en el marco de respeto por su opinión, su argumento y su punto de vista. En este sentido se trata de una ética de la razón cordial (Cortina, El quehacer ético. Guía para la educación moral, 1996), del reconocimiento recíproco y del discurso; es el reconocimiento de los sujetos de interacción pedagógica que se saben y sienten como sujetos dotados de competencia comunicativa, como interlocutores válidos (Cortina, Justicia cordial, 2010). Para Cortina *“La ética no es entonces expresión de pura subjetividad, pero tampoco de verdades objetivas en lo moral, independientes de los sujetos que puedan conocerlas. Es expresión de esa intersubjetividad humana, que nunca debería ser dañada”* (2010, pág. 15)

Una comprensión tal implica que el docente al dar la palabra al estudiante para que diga y construya socialmente conocimiento, le reconoce como sujeto, como persona que interactúa válidamente en el aula de clases, le reconoce como persona, eso sí, persona a la que debe guiar en la construcción propia de ese profesional del derecho. Desde el punto de vista de lo social y las virtudes sociales, éstas tienen la capacidad de poner al profesional en relación inmediata con la comunidad, con los demás, en el aula de clases, en la interacción del acto educativo el estudiante se pone en contacto con los demás, pero además se prepara para ponerse en contacto con los otros, con la sociedad como profesional.

Desde el punto de vista ético en el ejercicio profesional tienen considerable importancia la justicia, la libertad y la veracidad. La justicia es dar a cada cual lo que le corresponde, además de querer hacerlo. Para ello se debe reconocer al otro, la otredad, darle lo que corresponde en el marco del deber y con criterios de igualdad. Hoy en día se debe entender esta igualdad como igualdad material y no formal, lo cual quiere decir que hay circunstancias que obligan a darle a cada cual lo que le corresponde según sus especiales condiciones. En este sentido, darle más a quien se encuentra en condiciones de inferioridad y menos a quien se encuentra en condiciones de superioridad, trato igual a los iguales y trato desigual a los desiguales. Así mismo, se debe tener en cuenta que el verdadero ejercicio de la profesión de manera ética implica también la fidelidad, la verdad, la entrega, la preparación y la lealtad.

Todo lo anterior implica que el docente en su ejercicio profesional como educador tiene un deber moral de prepararse, de forjar su forma de ser como tal, al tiempo que debe cumplir con el mandato ético de la reflexión pedagógica para el cambio constante, la construcción y la transformación del acto educativo con la finalidad de hacerlo cada vez mejor y más bello, esto es, más ético y estético. 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 (Cortina, *Ética para las profesiones del siglo XXI*, 2009). En efecto, 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”* (2009, pág. 19) 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. En el estudio de las carreras la universidad no incluye dicha reflexión. En perfecto coherencia con lo planteado por Ortega & Gasset concluye su planteamiento sobre el profesional y su vocación con la siguiente exposición:

“El buen profesional no es el que sólo 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. (Cortina, Ética para las profesiones del siglo XXI, 2009)

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, cultivar el *ethos*, un carácter que le permita al sujeto poner por encima de los valores individuales los valores universales no egoístas, predispuesta a aceptar la fuerza de los mejores argumentos (Cortina, Justicia cordial, 2010).

Ahora bien, de manera coherente se articulan en este espacio los aspectos comunicativos, políticos, pedagógicos y dialógicos. Desde el punto de vista de la ética Kantiana, el mundo moral es el de la autonomía humana, las leyes que nos damos a nosotros mismos, sin embargo, de acuerdo con Cortina, dicha versión fue mejorada, si se puede decir así, por Habermas y Karl-Otto Apel, para quienes la razón moral no es una razón práctica monológica, sino una razón práctica dialógica (Cortina, El quehacer ético. Guía para la educación moral, 1996, pág. 28) Producto de una racionalidad comunicativa, la valoración de corrección o no de una norma es dialógica en comunidad y no individual. En este contexto, el docente en el aula de clases, a través del dialogo y de la razón práctica discursiva puede llevar a un nivel de argumentación, el debate, el dialogo racional y la argumentación que permita a los estudiantes tomar decisiones con autonomía moral, precisamente ésta como una respuesta natural al proceso de comprensión del derecho penal, y de la valoración de las conductas humanas desde la perspectiva penal.

2.4.4 La reflexión 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, de ser educador, ser

profesor, ser docente, ser investigador y ante todo, ser persona que enseña a otros que reconoce como tal.

De acuerdo con el planteamiento del primer capítulo, en el que se recoge la práctica pedagógica dominante en la enseñanza del derecho, y que ha sido denominado enseñanza tradicional o para otros conductismo jurídico que se corresponde con el concepto de pedagogía heteroestructurante, según el cual, se reproduce un modelo de disciplina instructiva en la enseñanza, en ella se quiere *“instruir, modelar, dirigir, al estudiante, aislándolo de su condición natural (...) de adolescente, joven que vive en sociedad, para enclaustrarlo en instituciones donde “el saber se organiza desde el exterior y la educación consiste en una especie de injerto en el alumno, de producción externas destinadas a formarlo” (...) “Esta pedagogía del conocimiento suele denominarse antigua, tradicional, pasiva, de contenidos, coactiva, y por supuesto, conductista”* (González Galván, 2012, pág. 122)

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 en el acto educativo, de manera que integre en el mismo 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, con posibilidades de escuchar, hablar, argumentar y generar procesos de comunicación dialógica para el desempeño de su profesión. Esto es, desde el punto de vista de la reflexión del acto educativo, el docente universitario debe comprender el contexto de interacción pedagógica y transformarlo para hacer posible las dimensiones señaladas en la configuración de un acto educativo complejo.

En este contexto, el acto educativo no puede dejar de lado la reflexión del docente y la experiencia que pueda describir, su punto de vista y las principales reglas que se derivan de la jurisprudencia y la doctrina, pero este es solo un momento, y posiblemente el menos frecuente que deba proyectar en el auditorio. 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.

Implica la reflexión pedagógica repensar el rol del docente, pero también el rol que va a forjar y obtener del estudiante, lo que éste debe dar para aprender, comprender y actuar. En esta posibilidad pedagógica y en un intento por superar la enseñanza tradicional, el docente, más que un profesor exigente y que obliga, de manera unilateral, al estudiante a leer, a estudiar, a través de la coerción, la amenaza del parcial, del control de lectura o en ejercicio de un poder de dominación, debe pensar en la mejor forma de promover la lectura, el estudio de manera natural, llevar al estudiante a la necesidad de saber más, de buscar sus propias soluciones en el mundo de la vida, de resolver los problemas que se le plantea y a crear nuevos problemas o interrogantes.

La reflexión pedagógica implica para el docente tener en cuenta las demás dimensiones del acto educativo. De una parte, la comunicación que 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 este sentido se debe rescatar la pedagogía de la pregunta planteada por Freire, que consideramos vigente para nuestros propósitos pedagógicos. Freire planteaba que una pedagogía liberadora y democrática que partiera de la pregunta no podría ser de preguntas a respuestas inexistentes, tampoco de preguntas preconcebidas o respuestas “*adivinadas*” frente a un determinado criterio o discurso de verdad. Cuando no hay posibilidad de dialogo, de construcción colectiva de preguntas y respuestas, Se presenta, “*Un movimiento unilineal, va desde aquí hasta allá y se acabó, no tiene vuelta; y ni siquiera existe una demanda: ¡el educador, en general, ya trae la respuesta sin que le hayan preguntado nada !*” (Freire & Faundez, Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes, 2014, pág. 67)

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. Desde el punto de vista político, el mismo autor nos enseña como la libertad y la democracia no anulan la rigurosidad, pues al vivir de manera auténtica en la libertad se arriesga, se aventura, se propone, por lo que el acto educativo debe ser un proceso también propositivo, *“La cuestión que se plantea radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer tampoco puede rechazar la discusión en torno de lo que propone el educando. En el fondo, esto tiene que ver con el casi misterio que implica la práctica la práctica del educador que vive la sustantividad democrática, el hecho de afirmarse sin negar a los educandos”*. (Freire & Faundez, 2014, pág. 68)

Finalmente, si comprendemos la acción pedagógica como la reflexión sobre la práctica del acto educativo complejo, el proceso constructivista de enseñanza significativa del derecho penal general implica reconocer/se como sujeto(s) de interacción pedagógica dialógico, político y con un *ethos* orientado a forjar una forma de ser como docente, como estudiante y como profesional, medida en la cual se supera las dos primeras concepciones de enseñanza vistas en el primer capítulo, la cátedra magistral y la transmisión de experiencia y la aplicación en el estudio de casos. Todo lo cual se puede resumir en la siguiente tabla, que muestra de manera sintética las diferencias entre los enfoques educativos tradiciones (2.1.1 más atrás), el enfoque socioformativo complejo ESC³² y la propuesta que emana de nuestro planteamiento teórico, al reconocer el acto educativo como un acto complejo. En la siguiente tabla, se plantea la categoría analítica, luego de lo cual, se observan las características del enfoque tradicional. En las dos columnas que siguen, se observa el ESC y finalmente el acto educativo complejo, que como se deduce, contiene al anterior y le agrega otras características adicionales, por lo que en estas dos últimas opciones, en lugar de tratarse de diferencias, se

³² Adaptación de la tabla 1, presentada en el libro Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica (Tobón, 2005, págs. 7-8). Este recurso se toma a manera de ejemplo por ser coherente con el planteamiento dilucidado en el marco del paradigma de la comprensión desarrollado hasta el momento. No obstante, se deben tener en cuenta las diferencias cualitativas que refiere Maldonado cuando valora las ciencias de la complejidad y el pensamiento complejo, valoración según la cual, no pueden confundirse estas dos formas de aproximación a la realidad (Maldonado, 2014). Véase la página 204 en adelante.

trata de un complemento en la comprensión de una nueva forma de abordar los procesos de aprendizaje, veamos:

Categoría	Enfoques formativos tradicionales	Enfoque socio formativo complejo	Enseñanza del derecho penal en el marco de un acto educativo complejo
Concepto de hombre	<i>Se asume al ser humano unidimensional y se reduce a categorías objetivables.</i> <i>Las ciencias y disciplinas de manera aislada e hiper especializada.</i>	<i>Se concibe al ser humano como ser multidimensional, con pensamiento complejo, social y contextual.</i>	El ser humano es un sujeto de interacción pedagógica, multidimensional, complejo e histórico y se reconoce como sujeto dialógico, crítico y constructor de conocimiento, individual y social.
Estructura	<i>Asignaturas compartimentadas que se agrupan para construir áreas de formación.</i>	<i>Nodos problematizadores y proyectos formativos complejos.</i> <i>Enseñanza problémica, interacción social, saber popular y conocimientos disciplinares.</i>	Programa de aprendizaje complejo que busca la comprensión de la totalidad. La realidad es su dimensión compleja es insumo para la construcción significativa de conocimiento.
Metas	<i>“Formación de conocimientos y habilidades compartimentados en asignaturas con baja interacción entre sí y con los problemas reales del contexto. Se fundamentan en la ilusión de certeza.”</i>	<i>“Formar competencias que le permitan a cada persona autorrealizarse y contribuir, a la vez, a la convivencia social y al desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos. Se pasa de la ilusión de certeza a la asunción creativa y proactiva de la incertidumbre, tal como propone López (1999)”</i>	Se propone metas de comprensión que además forjen a los sujetos de interacción pedagógica. El conocimiento no es un dato dado, sino que obedece a procesos de construcción individual y social. El estudiante comprende y se desempeña de manera flexible en la solución de problemas.
Comunicación	Es unilateral, el docente es un emisor y el estudiante un receptor sin retorno de información.	Se prepara a los estudiantes en competencias comunicativas para la solución de problemas. Así mismo se generan procesos de competencias argumentativas y orales.	Tanto el estudiante como el docente son sujetos de interacción pedagógica. Se generan espacios de discusión dialógica, argumentativa y de consensos racionales. El proceso de aprendizaje es comunicativo, dialógico y argumentativo. Se generan procesos de praxis comunicativa.
	<i>-“Enseñanza de métodos (escuela activa)</i> <i>-Enseñanza por objetivos operativos y conductas</i>	<i>“Formación de competencias con base en los problemas de la comunidad y los intereses de los estudiantes.</i>	Se adoptan métodos, procesos, acciones y escenarios diversos y flexibles para aproximarse al descubrimiento y la

Didáctica	<p><i>observables (enseñanza instruccional)</i></p> <p><i>-Procedimientos uniformes para todos los estudiantes.</i></p> <p><i>-Un mismo ritmo de aprendizaje.</i></p> <p><i>-Exposición del docente para que el estudiante introyecte los conocimientos (escuela clásica) “</i></p>	<p><i>Respeto del ritmo de aprendizaje de las personas, dadas unas pautas institucionales y sociales.</i></p> <p><i>Se emplean estrategias didácticas que promueven la formación del espíritu emprendedor, la exploración y la intervención en el entorno (método de trabajo por proyectos, taller emprendedor constructivo, pasantías formativas, cartografía conceptual).”</i></p>	<p>construcción de conocimiento.</p> <p>Se generan herramientas para generar procesos de construcción social de conocimiento.</p> <p>Las herramientas didácticas son procesos dinámicos que se construyen y descubren colectivamente.</p>
Evaluación	<p><i>“La evaluación se concibe como un procedimiento para determinar los avances de los estudiantes en la obtención de los conocimientos establecidos en el currículo. Se privilegia la heteroevaluación. Las técnicas de evaluación priorizan en los exámenes de conocimientos mediante pruebas escritas y objetivas.”</i></p>	<p><i>“Se trabaja mediante la valoración, la cual está enfocada a promover la formación humana. Se enfatiza en la autoevaluación de las competencias, la cual se complementa con la colaboración (realizada por pares) y heteroevaluación (realizada por el facilitador). Se valora tanto el saber ser como el saber conocer y el saber hacer.”</i></p>	<p>La evaluación es un proceso y parte del proceso de enseñanza.</p> <p>Hay coherencia entre la forma de enseñanza y la evaluación.</p> <p>Es un proceso de retroalimentación para el mejoramiento continuo.</p> <p>El proceso de evaluación es preponderantemente cualitativo.</p>
Lugar del docente	<p><i>“El docente se asume en el lugar de saber cómo transmisor de información y animador sociocultural. El docente es quien planifica, ejecuta y evalúa.”</i></p>	<p><i>“El docente se asume como facilitador de recursos, conceptos, fuentes de conocimiento, metodologías y espacios para que los estudiantes construyan su formación desde el proyecto ético de vida. El docente promueve en los estudiantes la formación de competencias de auto planificación, ejecución y valoración continua mediante la enseñanza de estrategias de aprendizaje afectivo-motivacionales, cognitivo-metacognitivas y actuacionales.”</i></p>	<p>El docente se reconoce así mismo como un sujeto de interacción pedagógica.</p> <p>El profesor es gestor, conductor y participante del proceso dialógico y constructivo de conocimiento.</p> <p>El docente genera procesos de debate, propone alternativas y genera nuevos problemas de conocimiento.</p> <p>El docente es un constante provocador de procesos críticos, reflexivos y de crisis en el conocimiento.</p>

Tabla 1 Enfoques pedagógicos y el acto educativo complejo

CAPÍTULO TRES. LA ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA DE CLASES. Prácticas, herramientas y procesos de construcción de conocimiento en la enseñanza del derecho penal general.

El conocimiento no se transmite, ni se suministra. Se construye. El acto educativo, como acto comunicativo, es la creación de un mundo nuevo, de un mundo común lleno de sentido producto de la unión de experiencias diversas: la del profesor y los estudiantes como sujetos de interacción pedagógica.

El propósito del presente capítulo es describir y analizar la aplicación del programa de derecho penal general en la práctica (acción educativa), proceso en el cual se incluye la “reflexión sobre la acción pedagógica” de las diversas actividades prácticas, la percepción de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje y la reflexión docente sobre el proceso de construcción de conocimiento y el alcance de la comprensión de los contenidos de la asignatura.

En el primer apartado identificaremos el enfoque metodológico usado en el proceso de investigación desde una perspectiva de investigación cualitativa, para el efecto, este apartado se sustenta en tres cuestiones, en la i) se dilucidan las preguntas ¿cuando hablamos de investigación en educación, de qué hablamos?, ¿cuál es la delimitación adecuada frente al problema de investigación?; ii) se reflexiona sobre la identificación de la perspectiva cualitativa como método de investigación en la práctica del acto educativo y iii) se diserta sobre la dificultad que implica ser docente/investigador, y asumir el rol de sujeto investigador – investigado.

En segundo lugar se identifica el contexto de investigación pedagógica y enseñanza del derecho penal general, esto es, se hace una caracterización del programa de derecho penal general en la carrera de derecho de la Universidad Nacional de Colombia, de los estudiantes participantes del curso de derecho penal general, así mismo se elabora la síntesis del programa académico implementado y se expone el contenido y la evaluación de cada una de las herramientas de investigación ejecutadas a lo largo del semestre.

Para cumplir este último propósito, el programa implementado incluyó una explicación o descripción de la herramienta que se implementó en el desarrollo del curso, su objetivo y la forma como habría de ser evaluada. (Ver anexo uno) En este apartado se expone la información entregada al estudiante en el programa académico, la descripción sucinta de cada una de las actividades, luego de lo cual se describirá la forma como se ejecutó en el aula de clases y finalmente la valoración y el aporte al proceso de formación de los estudiantes. Es importante indicar que algunas de estas prácticas sufrieron modificaciones en su ejercicio práctico, en otros casos se presentaron nuevas prácticas, aquellas que surgieron de manera espontánea en el desarrollo de las actividades académicas del curso.

Así las cosas, el propósito de la implementación del programa académico fue dar un paso para la transformación de la cátedra magistral al constructivismo social, proceso en el que nos preguntamos por las prácticas docentes, también indagamos a los estudiantes por los aspectos pedagógicos que consideran les ayuda en mejor medida a afrontar su propio proceso de aprendizaje, al tiempo que se tuvo en cuenta sus intenciones y motivaciones como punto de partida para la ejecución de un curso incluyente, participativo, dialógico y especialmente significativo.

3.1 El enfoque de investigación como reto del docente que interactúa en el escenario de investigación pedagógica e investigativa

Al abordar el problema de investigación sobre la práctica pedagógica en el ámbito universitario, fue necesario identificar el enfoque metodológico que orientaría la intervención en el aula y delimitar claramente la dirección que tendría la investigación y la posición del investigador frente a su campo de indagación (*“el objeto de investigación”*). Por ello se definió en un primer momento el método y la forma de su ejecución.

En la realización del trabajo de investigación que ahora se presenta, éste no fue un problema menor si se tiene en cuenta que la formación del docente implicó apropiarse de instrumentos, herramientas y diseños, que si bien hacen parte de la investigación social, no

son los más conocidos y puestos en práctica en la investigación dogmática que caracteriza la investigación en el derecho. En consecuencia, se precisa la dificultad que supone la investigación en el salón de clases cuando el investigador hace parte de la realidad pedagógica que se va a indagar lo que deriva en la necesaria transformación o superación de enfoques eminentemente positivistas, causalistas, físico-naturales o típicamente cuantitativos (Jiménez Lozano, 1994).

Este planteamiento es producto de uno de los principales problemas epistemológicos a los que se ve enfrentado el investigador en pedagogía, especialmente si no es pedagogo de formación, al tener que decidir la perspectiva teórica y metodológica de cómo abordar su problema de investigación. Para el efecto, con la intención de mediar en la cuestión metodológica, se partió de un supuesto, en un marco de comprensión, según el cual, la realidad social es construida y compleja y como tal, el problema de investigación marca la pauta de la apuesta metodológica que se ha de llevar a cabo, esto es, cualitativa, cuantitativa o mixta, según el problema implique análisis de la realidad objetiva, subjetiva o las dos.

En función de lo cual se abordó una reconstrucción del estado del arte y del marco teórico, tal como se presentó en los dos capítulos precedentes. En el campo de lo pedagógico propiamente, al tratarse de una reflexión e investigación en el aula de clases, el problema se abordó desde un enfoque cualitativo de tipo participativo³³, sin dejar de lado algunos aspectos de la dimensión objetiva de la realidad, cuantificables y observables empíricamente, modelo en el que debimos conocer y aplicar las herramientas y los presupuestos teóricos que subyacen a la construcción social de la realidad y en especial, a la construcción de conocimiento en procesos socio-históricos que afectan el acto educativo y al educador.

La tesis que sustenta la postura metodológica hace referencia a que la investigación educativa en el aula de clases es principalmente cualitativa, la cual requiere de un modelo complejo de comprensión de la realidad social en el que se debe asumir una postura epistemológica que ubique al investigador en el plano de sujeto de interacción investigativa

³³ Jiménez Lozano denomina a esta perspectiva como aquellas “...*alternativas hermenéuticas y de la teoría social crítica*” (1994),

y educativa³⁴, por lo que es, a su vez, actor constructor de realidad social e investigador observador de la misma, esto traduce en la comprensión de la relación sujeto-sujeto en este tipo de investigación.

Para el efecto se tienen en cuenta los problemas epistemológicos y metodológicos a los que se enfrenta el investigador y se parte del presupuesto, según el cual, los problemas encontrados están relacionados con la definición metodológica para abordar la práctica pedagógica, la interacción con los estudiantes y la construcción colectiva de conocimiento a partir de la experiencia.

3.1.1 La investigación en educación: Perspectivas de investigación cualitativa

El punto de partida al abordar la investigación en educación tiene que ver con la comprensión y delimitación de su objeto y ámbito de estudio. Tradicionalmente las prácticas educativas se abordan desde las ciencias propias de la educación o desde otras disciplinas sociales, de ello da cuenta el estado del arte desarrollado desde diversas concepciones metodológicas, tales como las positivistas, cuantitativas y cualitativas, todo lo cual implica reconocer y delimitar su alcance, fundamento y contenidos.

El primer elemento a dilucidar es el significado de *“investigación en educación”*, y su posible desarrollo en dos perspectivas: i) la *“investigación educativa”* y ii) la *“investigación sobre educación”* (Restrepo Gómez, 2002). Al respecto, el concepto de *“investigación en educación”* es comprendido como todo estudio investigativo general que se relaciona con educación, como noción genérica implica que en él se considera la *“investigación educativa”* y la *“investigación sobre educación”* (Restrepo Gómez, 2002, pág. 23), son dos formas de abordar y comprender la investigación que en sí mismas son complejas, amplias y diversificadas.

³⁴ La relación del sujeto investigador es horizontal frente al sujeto investigado, superando la tradicional separación entre sujeto y objeto, lo que supone también un cambio en la concepción docente en el desarrollo y ejecución del acto educativo.

En la primera de las acepciones se identifica la investigación centrada en lo pedagógico, en la reflexión del acto pedagógico con el propósito de mejorarlo y mejorar la educación, entre otros, la investigación sobre currículo, métodos de enseñanza, la pedagogía y la didáctica, las teorías educativas y pedagógicas, así como la práctica pedagógica, la psicología educativa y la sociología de la enseñanza, etc. Restrepo explica que este tipo de investigación “*se hace sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro de la escuela*” (2002, pág. ídem).

Por su parte, la “*investigación sobre educación*” está enmarcada en la investigación desarrollada desde el punto de vista de otras disciplinas, éstas hacen contribuciones a la educación, según el autor citado, como proceso histórico, extra-institucional o como fenómeno social. Se caracterizan por ser científicos explicativos o comprensivos de fenómenos relacionados con la educación, abordados por otras ciencias y disciplinas desde miradas no pedagógicas que aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación, tales como las ciencias básicas de la educación, la sociología de la educación, filosofía y economía de la educación, psicología del aprendizaje, de la adolescencia, de grupos, etc., (2002, pág. Ídem).

Ahora bien, como complemento de lo anterior, la investigación en la actualidad no debe ser abordada desde un solo punto de vista, sino que, una vez delimitado el problema de estudio, e identificado plenamente, éste nos determina la metodología desde las que se va a leer la realidad, y en términos generales, se debe elaborar un diseño que permita considerar las diversas dimensiones de la investigación como complementos (García Guadilla, 1987, págs. 51-76), en otras palabras, las dimensiones cualitativas y cuantitativas de la investigación social se pueden aplicar por el investigador, de acuerdo con la naturaleza del problema que se va a abordar (Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 1997)³⁵.

³⁵ Investigadores sociales, como Jiménez Lozano (1994) plantean el surgimiento de una revolución científica de enfoque cualitativo, interpretativo-crítico, en oposición a modelos eminentemente positivistas o cuantitativos. En este contexto, la investigación social tiene dos perspectivas que se deben complementar si se quiere comprender la realidad, una subjetiva y otra objetiva, ésta se puede cuantificar y aquella cualificar. *A priori* no se puede decir cuál es el mejor método, sino que su selección debe obedecer a la naturaleza del problema de investigación, desde el punto de vista metodológico, estas se complementan al estar así integrada la realidad en todas sus dimensiones, tal como se sugiere por Bonilla Castro (Más allá del dilema de los métodos, 1997).

En este contexto, se debe partir del presupuesto de que lo educativo es un asunto o problema social y que al ser parte de esta realidad, su conocimiento debe ser integral. En el caso concreto, se trata de una *investigación en educación*, enmarcada en la *investigación educativa*, delimitada específicamente al ámbito de la reflexión sobre la práctica del acto pedagógico en la enseñanza universitaria del derecho penal.

Abordar esta realidad práctica es un reto que se debe plantear desde la dimensión cualitativa, desde la reflexión de la práctica educativa, la que por su naturaleza debe ser enmarcada en la dimensión micro-sociológica o intersubjetiva, considerando especialmente la relación sujeto-sujeto, dentro del paradigma de la comprensión, al ser el investigador parte del contexto histórico-social que se va a indagar y hacer parte del proceso de construcción social de conocimiento (Jiménez Lozano, 1994), se considera entonces un enfoque hermenéutico y crítico en la investigación pedagógica (Herrera González, 2010).

3.1.2 La dimensión cualitativa: El método de investigación en la práctica del acto educativo

Una de las mayores dificultades en la investigación, desde el punto de vista epistemológico, se presenta cuando en la *investigación en educación* se toma prestado el método de las ciencias físico-naturales y no se hace una adecuada valoración y reconocimiento del objeto en la investigación social. En efecto, a decir de Beltrán (Beltrán, 1985, No. 29) el objeto de investigación en las ciencias sociales tiene peculiaridades que lo hacen diverso, en primer lugar, en él está incluido el investigador, éste es un “*objeto*” de investigación que tiene subjetividad, reflexión, volición, cognición y libertad, todas ellas influyen en el proceso de investigación, el docente va a ser investigador e investigado, va a poner su subjetividad en la construcción de la realidad y ello también determina la investigación.

Por otra parte, lo social no se puede concebir como algo natural u orgánico, sino que lo social es producto histórico, concepto que implica una construcción cuyo entorno está mediado por relaciones de poder, interacciones con otros sujetos, construcción colectiva,

subjetividades, todas ellas producto del conjunto, de donde deviene la existencia de herencia genética y cultural. En la actualidad acudimos a una comprensión del mundo diversa a la que subyacía en el momento en el que surgió el paradigma positivista y su racionalidad científica³⁶. Hoy el mundo, y especialmente el conocimiento se debate en torno a diversas formas de abordar la realidad y los métodos de investigación, lo que antes era natural abordar objetivamente, separado, especializado, metódicamente y a partir de esquemas prestados de otras áreas de conocimiento, hoy está en crisis.

En la actualidad la realidad es una construcción social compleja, está enmarcada en la denominada sociedad de riesgos y de acuerdo con nuestra composición social es una sociedad diversa y pluralista, en la que no hay un concepto unívoco de verdad, sino discursos de verdad. Independientemente de la realidad que se busca comprender, el conocimiento no está enmarcado en la mera objetividad. La realidad social y pedagógica se construye por actores sociales que tienen intereses, conflictos, prioridades, subjetividades e historia, en consecuencia pierde validez la híper-especialización del conocimiento social o la objetividad del mismo, pues todos los fenómenos son susceptibles de abordarse inter/transdisciplinariamente, dicho de otro modo, tal como es la realidad, compleja, diversa y construida, debe ser el método de investigación, complejo, diverso y que comprenda los procesos de construcción social³⁷ como formas trasversales de abordar la interacción en el proceso educativo.

En la práctica educativa se dan relaciones entre personas, estudiantes y profesores en procesos con objetivos específicos, institucionalizados pero atendiendo a los intereses de todos los actores, es una relación de interacción cotidiana con cargas subjetivas, afectivas, con hechos y situaciones más o menos impredecibles. También es un contexto mediado por normas, reglamentos, límites y formas de disciplina y normalización, esto es, relaciones de

³⁶ El investigador debe distinguir claramente el alcance y contenido de las dimensiones cualitativas y cuantitativas, al tiempo que el paradigma de la explicación y el de la comprensión, por ejemplo, Weber señala que *“Mientras que la explicación se orienta en las ciencias de la naturaleza hacia una relación de causa a efecto, la comprensión en las ciencias humanas debe revelar el sentido de una actividad o de una relación”* (Jiménez Lozano, 1994).

³⁷ En este contexto es muy significativo el planteamiento que hacen Funtowicz y Ravetz, según el cual, *“El enfoque reduccionista analítico, que divide a los sistemas en elementos cada vez más pequeños, está siendo suplido por un enfoque sistémico, sintético y humanístico.”* (Funtowicz & Ravetz S, 1992)

autoridad y poder (Foucault, 1976), en un escenario cerrado limitado en ocasiones al aula de clases, razón por la que se advierte un objeto de estudio complejo, el cual requiere procesos, métodos y perspectivas que permitan conocer sus características (sus relaciones, contradicciones, conflictos, transformaciones), en el proceso de construcción de conocimiento y la percepción de los sujetos de interacción educativa. (Jiménez Lozano, 1994, pág. 13).

Al ser una situación compleja³⁸, el método de investigación educativa debe ser del tipo que permita comprender e interpretar como construyen, reconstruyen y deconstruyen los individuos sus actos, su realidad en el aula de clases, reconociéndose como sujetos con intereses, motivaciones y especialmente como sujetos que participan colectivamente en la construcción de su propio conocimiento, modificando sus estructuras mentales previas. Dice Jiménez, adoptando la perspectiva crítica de Habermas “...*que por medio de la praxis comunicativa cotidiana decidan sus acciones que los conduzcan a mejorar esa práctica y a mejorar la situación en que se realiza, transformándola.*” (1994, pág. 14)

En este escenario de transformación constante y de práctica reflexiva constituida al tiempo como un insumo de formación docente, el método científico de las ciencias naturales no es suficiente, pues el investigador no puede separarse de su objeto, tampoco puede asumir que es un objeto estático del que se derivan leyes universales. De otra parte, el reto más importante es aceptar que él mismo es objeto de investigación, por ello, es necesario abordar dicha realidad desde enfoques de tipo cualitativo, desde perspectivas interpretativas y críticas, mediante las cuales los docentes comprendan su papel orientador, transformador y comprenda la práctica reflexiva como una metodología para conocer y valorar la práctica docente como insumo para la acción, esto es, para mejorarla y transformarla. (Jiménez Lozano, 1994)

³⁸ Tristán hace referencia a la necesidad de hablar de ciencias de la educación al identificar como objeto de estudio científico la realidad como una realidad compleja, que por su naturaleza exige una pluralidad de enfoques disciplinarios para abordarla (Tristán Pérez, 2002).

3.1.3 El docente: sujeto investigador – investigado

No obstante la delimitación planteada en el apartado anterior, es común observar que los docentes en el ámbito de la educación universitaria, en el caso concreto el ámbito jurídico, no siempre se preguntan por su quehacer como docentes, por la metodología de enseñanza de su disciplina y por su relación con los estudiantes para mejorar los niveles de comprensión de los mismos. El problema es más complicado cuando el profesor no puede separarse de esa realidad concreta y debe ser al tiempo sujeto docente y sujeto de investigación participante: Observador participante. Todo lo cual adquiere relevancia en la medida que en el campo de la educación se debe tener en cuenta a los sujetos de interacción en el aula de clases para efectos investigativos. Esta es la principal dificultad epistemológica que se ha tenido que enfrentar al diseñar la investigación en el aula. Por ello, se asumen adicionalmente criterios y elementos procedimentales de la etnografía y las etnometodologías de enseñanza.

Por una parte, la pedagogía propone nuevas formas de construir conocimiento a partir de la identificación y sentido de todos los participantes del acto educativo, esto es, en la pedagogía se busca transformar la visión de autoridad y conocimiento del docente para dar preponderancia a la motivación y necesidades del estudiante, convirtiendo a éste en sujeto de su propio proceso de construcción de conocimiento y no un simple “*objeto*” receptor del mismo, lo cual involucra al docente en su aptitud frente al auditorio, como docente y observador de esa interacción pedagógica. Es en este contexto en el que se articulan la investigación pedagógica de la enseñanza y la investigación social, desde el punto de vista del estudio, es necesario tener en cuenta como investigar el acto pedagógico y la educación frente y su relación con la investigación social.

Para el efecto, el enfoque cualitativo nos proporciona diversas herramientas que permiten al observador ser parte de la realidad observada, es decir, se prestan de las ciencias sociales, especialmente de la sociología, instrumentos y métodos de investigación que le permiten al investigador participante ser al tiempo investigador investigado.

Entra diversas herramientas, el problema de investigación se va a abordar desde el concepto de Investigación Acción Pedagógica, en la que se concibe el proceso investigativo como “...*aquel emprendido por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quien investiga y el proceso de investigación.*” (Restrepo Gómez, 2002).

Esta postura lleva implícito el reconocimiento de que en el aula interactúan diversos sujetos y son todos ellos constructores de conocimiento, también que el estudiante es importante en su propio proceso de construcción de conocimiento, todo lo cual implica un necesario complemento cuyo propósito investigativo es transformar la práctica pedagógica.

3.2 Contexto de investigación pedagógica y enseñanza del derecho penal general

La ejecución del programa académico que sirvió de insumo para la investigación se llevó a cabo en la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia³⁹, durante el primer semestre de 2015, en el programa de pregrado de derecho que otorga el título de abogado a sus egresados. Sin embargo, algunas actividades exploratorias, de indagación y construcción del problema de investigación, se llevaron a cabo en semestres anteriores en la misma universidad y en la Universidad de la Sabana con los estudiantes de derecho penal general II, de la Facultad de derecho y Ciencias Políticas.

3.2.1 El programa de derecho penal general en la carrera de derecho

En el año 2008 la Universidad Nacional de Colombia realizó un proceso de transformación en la ejecución de los programas curriculares en todas las Facultades,

³⁹ De acuerdo con el Proyecto Educativo de Programa PEP, “*El origen de lo que hoy es la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales se remonta a la época colonial cuando se fundaron facultades de jurisprudencia, pero su estructura se toma a partir de la Ley del 22 de septiembre de 1867 sancionada por el Presidente General Santos Acosta, en la cual se autorizó al poder ejecutivo para que, de acuerdo con el gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca, se organizara la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*”

conforme al cual, se pasó a un modelo de enseñanza por un sistema de créditos y se establecieron los principios y lineamientos básicos en el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia⁴⁰. La reforma implicó la formulación de los principios orientadores del proceso de formación y enseñanza en la institución y de la creación de los programas curriculares, entre ellos, establece el acuerdo los siguientes principios:

Principio	Características
Excelencia Académica	<p><i>“Su propósito es que la UNAL fomente la excelencia académica como factor esencial para el desarrollo de sus miembros y del país, lo que implica la promoción de una cultura académica de conocimiento científico, incorporación de nuevas corrientes de pensamiento y tecnologías, la comunicación interdisciplinaria y la introducción de nuevas prácticas que estimulen el desarrollo de la capacidad de enseñanza y aprendizaje, de crítica e innovación, de trabajo en equipo, de actitudes solidarias, de responsabilidad individual y colectiva, para el bienestar de la comunidad.”</i></p>
Formación Integral	<p><i>“La UNAL en su compromiso como universidad pública debe formar personas capaces de formular propuestas y liderar procesos académicos que contribuyan a la construcción de una nación democrática e incluyente en la que el conocimiento sea pilar fundamental de la convivencia y la equidad social. Entre otras cosas, implica formar en la tolerancia, perspectiva de género, dominio de pensamiento sistémico expresado en lenguajes universales, con capacidad conceptual y experimental.</i></p> <p><i>Así mismo, desarrollará sensibilidad estética y creativa, responsabilidad ética, humanística, ambiental y social, y la capacidad de plantear, analizar y resolver problemas complejos, generando autonomía, análisis crítico, capacidad propositiva y creatividad.”</i></p>
Contextualización	<p><i>“Este principio busca integrar los procesos de formación con los entornos cultural, social, ambiental, económico, político, histórico, técnico y científico. En todos los niveles de formación, la Universidad buscará contextualizar, mediante la articulación de los procesos de formación, investigación y extensión, la historia de la producción, la creación y la aplicación del conocimiento.”</i></p>
Formación Investigativa	<p><i>“La investigación como fundamento de la producción del conocimiento, desarrollo de procesos de aprendizaje y de la interacción de la Universidad con la sociedad y el entorno.</i></p> <p><i>Se busca con la investigación contribuir a la formación del talento humano para la solución de los problemas locales, regionales e internacionales, solo de esta manera es posible disminuir la brecha en materia de producción científica, creación en las artes y formación posgraduada en nuestro país. La formación de investigadores es un proceso permanente y continuo que se inicia en el pregrado y se sigue en los diferentes niveles de posgrado.”</i></p>

⁴⁰ Se trata del Acuerdo 033 de 2007, Acta 11 del 26 de noviembre, "Por el cual se establecen los lineamientos básicos para el proceso de formación de los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia a través de sus programas curriculares". (Universidad Nacional de Colombia, 2007)

<i>Interdiscipliniedad</i>	<i>Desarrollo de funciones misionales articulando diferentes perspectivas disciplinarias a partir de la comunicación de ideas, conceptos, metodologías, procedimientos experimentales, exploraciones de campo e inserción en los procesos sociales.</i>
<i>Flexibilidad</i>	<i>La flexibilidad como principio para responder a la transformación académica según las necesidades, condiciones, dinámicas y exigencias del entorno y los valores que se cultivan en su interior. La flexibilidad, abarca aspectos académicos, pedagógicos y administrativos como condición de los procesos universitarios.</i>

Tabla 2 Principios orientadores de los programas curriculares de la UNAL

En este contexto, los principios descritos inciden en la formulación del programa curricular de la carrera de derecho, al tiempo que han aportado el marco de principios esenciales en la construcción y formulación del programa académico de la asignatura de derecho penal general. El programa curricular de pregrado fue actualizado y estructurado acorde con los retos temáticos, metodológicos y pedagógicos propuestos en la UNAL en virtud de dicha reforma.

De acuerdo con los lineamientos de acción de la Facultad de derecho, el programa curricular *“se estructura desde el principio epistemológico y ontológico social de co-originalidad del derecho y la política que ha caracterizado sus desarrollos recientes de los estudios de la sociedad. Esta co-originalidad que se manifiesta en su complementariedad sistémica y su conexión estructural permitiendo la racionalización del mismo desde un eje fundamental que integra la consolidación disciplinaria, el diálogo multidisciplinario y la proyección transdisciplinaria de ambos programas (Derecho y Ciencias Política), en el ámbito de docencia, pregrado, postgrado, extensión e investigación.”*

Desde el punto de vista del sistema de créditos, el artículo 6 del acuerdo general indicó la adopción de un régimen de créditos académicos con el propósito de promover la flexibilidad en la formación profesional, facilitar la homologación y la movilidad entre programas curriculares nacionales e internacionales. (Universidad Nacional de Colombia, 2007, p. Art. 6)

En la reforma se entendió que un crédito es una unidad de medición académica, es la que mide el tiempo que requiere un estudiante para cumplir adecuada y de manera completa los objetivos de formación de cada asignatura, cada crédito equivale a 48 horas de trabajo del estudiante. El crédito incluye actividades presenciales en el aula con el profesor, *“las actividades con orientación docente realizadas fuera de las aulas y las actividades autónomas llevadas a cabo por el estudiante, además de prácticas, preparación de exámenes y todas aquellas que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje. El número de horas presenciales depende de la asignatura y la metodología empleada.”*

De acuerdo con el ICFES (Flexibilidad y educación superior en Colombia, 2002) la noción de crédito está compuesta por la relación de dos unidades de medición del tiempo que dedica un estudiante al proceso de aprendizaje, el tiempo presencial y el tiempo independiente. Del primero se resalta que se trata del periodo de permanencia del estudiante en el aula o lugar en donde de manera presencial, atiende una actividad pedagógica, entre otras, la clase magistral, debate en clase, estudio de grupos, trabajo de taller con guía o la realización de una práctica supervisada por un profesor, instructor o monitor. El segundo en cambio, es el periodo de aprendizaje autónomo adicional al presencial, sin supervisión del docente y que el estudiante de manera independiente dedica para preparar las sesiones presenciales, reforzarlas o resolver problemas, en la redacción de informes o ensayos o la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (2002, pág. 97).

Como se observa uno y otro están íntimamente relacionados y los dos momentos hacen parte del crédito académico como unidad, circunstancia que obviamente incide en la formulación del programa académico, en la preparación de materiales y de las sesiones en sí mismas, pues la clase magistral aunque se contempla, no es directamente proporcional o suficiente para cumplir con el crédito académico y por ende con el programa curricular.

El programa de derecho tiene como objetivo general el *“estudio al conjunto de normas constitucionales, legales, jurisprudenciales entre otras, que regulan la convivencia social y permiten resolver los conflictos interpersonales englobados dentro de lo órdenes jurídicos nacional e internacional, así como las teorías analíticas y la doctrina que hace*

parte de la ciencia jurídica destinada al análisis del ordenamiento jurídico y el sistema normativo como sistema social.”

Entre los objetivos específicos del programa se encuentra el de *“Desarrollar competencias cognoscitivas de carácter interpretativo y propositivo sobre la realidad jurídica; desarrollar conocimientos teórico-prácticos sobre la norma y su relación con la realidad en las distintas áreas de formación en el campo del derecho, aprender a aprender como estrategia que promueva la construcción del propio conocimiento, mediante la apropiación de estrategias y habilidades de pensamiento que permitan relacionar los conocimientos nuevos con los previos permitiendo el desarrollo de competencias en diferentes contextos; brindar espacios de aprendizaje autónomo que permitan al estudiante elaborar su propia ruta de formación integral como ser humano, ciudadano y profesional, así como la edificación de su proyecto de vida; hacer de la enseñanza y el aprendizaje procesos de interacción humana y participación social mediante la promoción de estrategias pedagógicas, de interacción y comunicación, que acompañadas de la definición de contenidos prioritarios, y la promoción del auto-aprendizaje soporten la formación integral; promover el trabajo y conocimiento interdisciplinario como instrumento para asumir la complejidad de la realidad; instituir la actividad investigativa en las áreas jurídica y sociopolítica como soporte fundamental de las actividades de docencia y extensión, haciendo de aquella un eje prioritario en la formación del talento humano, la creación científica y el desarrollo tecnológico y del conocimiento.”* (Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado. Derecho, 2014)

En este contexto, el plan de estudios de la carrera de derecho de la UNAL está compuesto por ciento ochenta (180) créditos, los cuáles están distribuidos y caracterizados en tres componentes: Un componente de fundamentación con 36 créditos asignados, de los cuales el estudiante deberá aprobar treinta correspondientes a asignaturas obligatorias y seis correspondientes a asignaturas optativas, este componente tiene tres agrupaciones, la jurídica, la de contextualización y las optativas de fundamentación.

El componente de formación disciplinar o profesional está compuesto de ciento ocho créditos exigidos, de los cuales el estudiante deberá aprobar noventa y ocho correspondientes a asignaturas obligatorias y diez créditos correspondientes a asignaturas optativas, contiene siete agrupaciones más las asignaturas optativas. Las agrupaciones son la de derecho privado, derecho penal, derecho público, derecho social, derecho procesal, investigación y práctica; y finalmente, un componente de libre elección con treinta y seis créditos exigidos, que corresponden al 20% del total de créditos del plan de estudios.

Nombre de la asignatura	Créditos	Obligatoria	Asignatura prerequisite	
			Nombre	Requisitos
Derecho penal general	3	SI		
Teoría del delito	3	SI	Derecho penal general	Prerrequisito
Derecho penal especial	3	SI	Teoría del delito	Prerrequisito
Derecho procesal penal	3	SI		
Derecho penal internacional	3	SI		
Créditos exigidos en la agrupación Derecho penal: quince (15)				

Tabla 3 Agrupación curricular: derecho penal

En conclusión, el programa curricular de pregrado de la carrera de derecho contiene una agrupación en derecho penal compuesta por seis asignaturas obligatorias, correspondiente a quince créditos de ciento ocho créditos exigidos, esto es el 14% del total de créditos exigidos en el componente disciplinar o profesional. Las características principales de la asignatura “*derecho penal general*” es que es la asignatura básica de la agrupación, en la medida que ella es prerrequisito de las demás asignaturas, tiene tres créditos, con una carga de cuatro horas de sesiones presenciales con el docente en el aula de clases y ocho horas que deben ser asumidas por el estudiante como trabajo autónomo e independiente.

3.2.2 Los estudiantes del curso de derecho penal general

El curso de derecho penal general en el que se aplicó el programa académico con perspectiva constructivista y enseñanza para la comprensión estuvo conformado por treinta y cuatro estudiantes de la carrera de derecho, de los cuales, veinticuatro estudiantes fueron

hombres (70%) y diez estudiantes mujeres (30%). Dieciséis estudiantes realizaron sus estudios de secundaria en colegio público (47%), uno de los cuáles es de procedencia italiana (Busto Arsizio); y en colegio privado estudiaron los restantes dieciocho estudiantes (53%). El promedio de edad al iniciar el semestre académico fue de 20.4 años de edad, siendo la edad más joven de diecisiete años en dos estudiantes, un hombre y una mujer; la edad más alta del curso es de una estudiante con 36 años de edad.

Como lugar de procedencia de los estudiantes del curso predominó la ciudad de Bogotá, en la medida que veintisiete estudiantes son de Bogotá (80%) incluyendo al estudiante italiano que manifestó proceder de esta ciudad como sitio de residencia y sólo siete estudiantes indicaron ser procedentes de otras ciudades, tales como Pereira, Pasto, Santa Marta, Tumaco y Córdoba en Nariño, Tame y Sogamoso en Boyacá (20%).

Los estudiantes con menor tiempo de permanencia en la Universidad están en tercera matrícula, esto es dieciséis estudiantes (47%); en cuarta matrícula once estudiantes (32.4%), en quinta matrícula cuatro estudiantes (11.8%) y solo tres están en sexta matrícula (8.8%) (Ver anexo tres).

3.2.3 Síntesis del programa académico implementado

En primera medida, se pensó un programa articulado a la normatividad general de la UNAL, esto es, que atendiera a la reforma implementada desde el año 2007, atendiendo a un sistema por créditos, que como se observó, implica trabajo en el aula y trabajo personal fuera de del aula de clase, lo que a pesar de ser un mandato de más de siete años de antigüedad, aun no es atendido y comprendido por todos los docentes y en todas las actividades académicas, ya que en la medida que impera la docencia catedrática, las horas de trabajo individual se reducen a la lectura de textos y preparación de exámenes. Recordemos en ese sentido, como se ha venido explicado, el crédito es *“la unidad que mide el tiempo que el estudiante requiere para cumplir a cabalidad los objetivos de formación de cada asignatura y equivale a 48 horas de trabajo del estudiante. Éste incluirá las actividades presenciales que se desarrollan en las aulas con el profesor, las actividades con orientación docente*

realizadas fuera de las aulas y las actividades autónomas llevadas a cabo por el estudiante, además de prácticas, preparación de exámenes y todas aquellas que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje. El número de horas presenciales depende de la asignatura y la metodología empleada.” (Universidad Nacional de Colombia, 2007)

De acuerdo con lo anterior, el curso de derecho penal general se planteó desde dos perspectivas diferentes pero inescindibles, una sustancial o de contenido y la otra metodológica o de reflexión pedagógica. Estos dos componentes del programa se abordaron planteando dos cuestiones “*sencillas*”, pero trascendentales y fundamentales en el proceso de aprendizaje: ¿Qué aprender? y ¿cómo aprender?, con el propósito de comprender de manera significativa el derecho penal general.

De una parte, se propuso el contenido de la asignatura desde una perspectiva crítica, constitucional y garantista, en el marco de comprensión de un derecho penal como límite al poder punitivo del Estado y garantía de los derechos del ciudadano. El segundo nivel se abordó desde una perspectiva pedagógica para aproximarse al conocimiento penal. En este segundo aspecto, se propuso la valoración constante de los sujetos de interacción pedagógica, docente/estudiante, sobre el contenido de la asignatura, su comprensión, su aprendizaje profundo y significativo, así como la forma de abordar los contenidos mínimos que debe conocer todo abogado en materia de derecho penal general, sistemas penales y su relación con otras disciplinas que abordan la *cuestión criminal*⁴¹.

El programa académico se propuso entonces con una doble función. Como programa docente y académico de la asignatura derecho penal general de la Universidad Nacional de Colombia. También como documento de guía pedagógica para abordar los contenidos propios para la comprensión de sentido, contenido y desarrollo del derecho penal general en un semestre académico.

⁴¹ Sobre el uso de la voz “*Cuestión Criminal*” véase el resumen ejecutivo del anexo uno, Zaffaroni (La Cuestión Criminal, 2013).

Con la finalidad de establecer un proceso de comunicación claro con el estudiante, se le entregó desde las primeras semanas de clase el programa académico completo, incluyendo información preliminar de elementos metodológicos, pedagógicos, conceptuales y la caja de herramientas. Este contenido incluyó la reflexión planteada en el problema de investigación, el marco teórico y las dificultades en la enseñanza del derecho penal general propuestas en el proyecto de investigación que dio origen al proyecto de investigación. (Ver anexo uno)

En consecuencia, se informó al estudiante sobre los propósitos del programa, se comunicó del proceso de construcción en conjunto de insumos para el trabajo de investigación en la maestría en pedagogía de la Universidad de la Sabana del docente a lo que los estudiantes estuvieron de acuerdo, se les informó de su aporte a la investigación pedagógica, así como de la novedad y reto en conjunto para desarrollar un programa inédito en el estudio del derecho penal general.

En el documento entregado a los estudiantes se incluyó el marco teórico, la perspectiva constructivista y el aprendizaje para la comprensión. En el primer capítulo se presentó al estudiante una reflexión sobre el acto pedagógico y el problema de enseñanza del derecho penal general. En este capítulo se especificó el marco teórico, conceptual y pedagógico/educativo, así como el propósito que se buscaría con un programa enfocado en el Aprendizaje para la Comprensión (en adelante ApC), el Aprendizaje Significativo (en adelante AS) y el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP). En este sentido se dejó explícito que aunque parecieran tres perspectivas diversas de la pedagogía, se comprendieron como herramientas para la realización práctica de una *pedagogía constructivista social del desempeño* en el marco del paradigma de la enseñanza práctica-reflexiva.

En la explicación del programa se hizo énfasis en que el punto de partida o la premisa pedagógica fundamental es aquella, según la cual, el estudiante es el núcleo del proceso de aprendizaje más importante en el acto educativo bien se trata de aprendizaje o enseñanza. En éste, el estudiante como sujeto de interacción pedagógica toma las riendas de su proceso de formación, reflexiona sobre los problemas planteados, se traza sus propias respuestas y

asume retos autoimpuestos como forma de sentir que avanza en lo que conoce y en cómo lo utiliza para resolver problemas complejos de la vida real.

Así mismo se manifestó que el propósito final del curso es que se llegue a un proceso de comprensión profunda y pensamiento flexible en la solución de problemas relacionados con el sistema penal, las instancias de control social y a la opinión calificada sobre los problemas sociales y su valoración político criminal desde un punto de vista constitucional. Como se observa, el estudiante asumirá la comprensión de la asignatura con el propósito de que pueda solucionar casos (nivel práctico), valorar la política criminal (nivel crítico-valorativo), crear, valorar, sistematizar e interpretar normas penales (nivel interpretativo y dogmático).

Desde el punto de vista del contenido del programa, se explicó al estudiante que cada temática sería abordada como una unidad de comprensión. En este contexto, el estudiante, al finalizar cada unidad, debería tener el conocimiento, la habilidad y la posibilidad de resolver problemas de manera que en la acción demuestre comprensión del contenido abordado. El estudiante creará disertaciones académicas, resolverá problemas planteados sobre lo discutido y reconstruido en clase, así mismo, podrá articular el contenido con otras asignaturas y disciplinas. También podrá generar nuevas preguntas, problemas o retos de comprensión académica.

Finalmente se ofreció al estudiante una alternativa de lectura del programa, se indicó que si el estudiante deseaba interiorizar o comprender el sentido metodológico y pedagógico del curso, debería leer con atención la primera parte del programa en la que se desarrolla el “*¿cómo vamos a aprender/comprender?*”, el Numeral 4 del programa. Sin embargo, se indicó también, que si el estudiante no tenía mayor interés en aspectos pedagógicos y metodológicos, podría omitir la lectura de esa primera parte del documento e ir directamente a las “*estrategias para la ejecución del acto educativo. Numeral 5*”, de manera que pudiera reconocer las actividades a realizar en la ejecución del curso.

No obstante lo anterior, se invitó a comprender el propósito pedagógico del curso, según el cual, buscamos que todos y todas interioricen el *sentido de sí* de la transformación del, y en el aula de clases, y por qué no, que la idea de hacer las cosas diferentes siembren la necesidad de cambio en la enseñanza del derecho o como mínimo, su curiosidad intelectual.

El programa se planteó con cuatro unidades de comprensión, cada una de las cuáles fue diseñada a través de un tópico generativo, metas de comprensión, hilos conductores y desempeños de comprensión. Así mismo se incluyó en cada unidad la forma de evaluación y los materiales o actividades que se llevarían a cabo.

En desarrollo de lo anterior, la primera unidad de comprensión se denominó *“Introducción al Derecho Penal General y al Sistema Penal: Comprensión crítica e histórica del poder punitivo y sus límites constitucionales”*, cuyo tópico generativo se describió de la siguiente forma: *“Castigar, privar de la libertad, sancionar, limitar libertades a los sujetos. ¿Cuál ha sido la alternativa histórica para responder a los problemas sociales, el conflicto y las conductas negativas?, ¿tiene, históricamente, el Estado la posibilidad de usar estas alternativas de manera libre según sus fines económicos y políticos?”*

La segunda unidad de comprensión se planteó con la denominación: *“El Derecho Penal Liberal como Límite al Poder Punitivo del Estado. Entre la garantía de derechos y la ideología de la defensa social”*, en ésta, en el tópico generativo se indicó lo siguiente: *“En lo cotidiano escuchamos a menudo que la opinión pública, a través de los medios de comunicación, pide más penas, más sanciones y más limitación de derechos para quienes incurren en conductas tipificadas como delito. Desde el punto de vista político criminal el legislador, y en ocasiones el ejecutivo, plantean proyectos de control social punitivo, aumento de penas y creación de nuevos delitos, así como la flexibilización de los requisitos para limitar derechos fundamentales. En este contexto, ¿Cuál es el papel del derecho penal en un Estado Social de Derecho?, ¿Cuál fue el propósito del derecho penal liberal y como se ha transformado?, ¿Debemos reconocer y recuperar los fundamentos del derecho penal liberal?”*

La tercera unidad de comprensión específico la necesidad de reconocer la historia de los esquemas del delito y la denominamos “*El Aporte y el Panorama General de las Escuelas y Esquemas del Delito*”, cuyo tópico generativo expresó que “*En la historia del derecho penal se han constituido pensadores, que agrupados académicamente, han generado las llamadas escuelas del derecho penal, cuyo aporte filosófico es necesario para reconocer y comprender la esencia del derecho penal. Estas escuelas a su vez han dado origen a diversos modelos analíticos del delito.*

Los principales estudiosos de la dogmática se han preocupado por construir modelos analíticos del delito que permitan un estudio dogmático y sistemático de las categorías que comprenden el concepto de conducta punible, sus consecuencias y funciones. En la actualidad se conocen diversos esquemas de imputación, muchos de ellos arraigados en el desarrollo del derecho penal en Colombia. De todo ello se pueden derivar preguntas como: ¿Cuáles son las escuelas que han tenido mayor influencia en nuestro medio?, ¿Cuál es el modelo de imputación predominante en nuestro medio?, ¿son diversas las respuestas que se pueden obtener al aplicar un modelo u otro?, ¿Cuál es el modelo de imputación adoptado en el código penal colombiano?”.

La cuarta unidad de comprensión buscó identificar los problemas del “*Sistema Penal Colombiano. Problemas actuales de análisis dogmático*”, en cuyo tópico generativo se estableció que “*Para que una conducta humana, por acción o por omisión, pueda ser merecedora de sanción penal debe ser una conducta típica, antijurídica y culpable. En algunas ocasiones la conducta típica y antijurídica puede llevar a la imposición de una medida de seguridad por la falta de culpabilidad. No obstante lo anterior, no toda conducta humana que genere reacción social negativa (desvalor de acción) o aquella que cause un daño relevante (desvalor de resultado), por ese solo hecho, merece una sanción penal. Algunas conductas típicas que generan el resultado lesivo previsto en la norma penal, pueden estar permitidas por el derecho bajo ciertas circunstancias o requisitos aun siendo causadas dolosamente, así como la causalidad por sí sola no es suficiente para la imputación jurídica del resultado.*”

La quinta unidad de comprensión se planteó a partir de la temática de *“La Ley Penal en el Tiempo y en el Espacio”*, en ella se aborda, como tópico generativo, el contenido de las reglas de aplicación para todos aquellos ciudadanos que infrinjan la ley penal en el territorio nacional, y el desarrollo de conceptos como los de extraterritorialidad, sentencias extranjeras y la extradición. No obstante lo anterior, todos estos conceptos toman especial relevancia problemática en el contexto actual de la lucha internacional contra conductas catalogadas como violaciones de interés universal, de políticas transnacionales de lucha contra la criminalidad y de cooperación transnacional de lucha contra el delito. Así mismo, por el debate y aplicación de los llamados fueros especiales que se erigen como excepción a la regla general de competencia de la justicia ordinaria.

La sexta unidad de comprensión se agrupó a partir de las temáticas para abordar las *“Consecuencias Jurídicas de la Conducta Punible”*, el tópico generativo implicó explicitar que *“La conducta punible tiene señaladas unas consecuencias que deben ser impuestas por el juez al momento de la sentencia. En el marco de un Estado Constitucional Social de Derecho, para que la pena o sanción sea válida debe ser proporcional al delito cometido y su dosificación es reglada de manera exhaustiva en el código penal. ¿Por qué los jueces imponen la pena mínima casi siempre?, si en Colombia la pena puede llegar a ser de 60 años, ¿por qué las sentencias no imponen tal pena?, ¿Qué criterios debo tener en cuenta para dosificar la pena?”*

Finalmente se planteó una unidad de comprensión trasversal a todo el contenido de la asignatura, que se denominó *“Derecho Penal, Constitución y Estado Social de Derecho”*. En ésta, el tópico generativo se desarrolló bajo la siguiente concepción: *“Tanto desde el punto de vista histórico como conceptual, el derecho penal moderno garantista y el constitucionalismo han sido fenómenos inescindiblemente ligados. No en vano es el derecho penal el segmento del orden jurídico que se considera más “constitucionalizado” o de relaciones más estrechas con la Constitución. Si bien el derecho penal constitucional se remonta a autores clásicos como Carrara y Beccaría, en la última década ha presentado un notable desarrollo en el contexto universal.*

En Colombia, a partir de la Carta de 1991, esa constitucionalización se ha enfatizado. Bajo esta perspectiva es innegable que la Constitución está llamada a irradiar de contenido todo el derecho penal. Desde la definición del modelo de Estado Social y Democrático de Derecho, marca la pauta para delimitar la función de la pena, y a partir de ahí elaborar toda la teoría del delito. De igual forma es esa preceptiva superior la que entra a definir el ámbito de validez en la configuración de los bienes jurídicos susceptibles de tutela penal. Ello destaca la importancia de estudiar el derecho penal desde una perspectiva constitucional.”

Por lo que las preguntas integradoras son: “*¿Qué implicaciones tiene la constitucionalización del ordenamiento jurídico en el derecho penal colombiano?, Si el (los) neoconstitucionalismo (s) ha relativizado algunos de los principios del estado liberal clásico, ¿qué impacto ha tenido ello en el derecho penal que es producto de dicha forma de Estado?*”

3.3 Diseño de la investigación

A Partir del reconocimiento del método a ejecutar en la investigación sobre la práctica docente en la enseñanza del Derecho Penal General en la Universidad Nacional de Colombia, la investigación se abordó por etapas y en su ejecución se desarrollaron las siguientes acciones:

3.3.1 Primera etapa. *Estado del arte y diseño de instrumentos de investigación*

En esta primera etapa se recopilaron las fuentes de información para la elaboración del estado del arte en los diversos aspectos relacionados con el problema de investigación, básicamente se trató de una fase exploratoria de fuentes primarias, secundarias y los principales instrumentos o prácticas pedagógicas implementadas en la enseñanza universitaria.

1. Fase de exploración del estado del arte
 - a. Rastreo bibliográfico

- b. Selección de artículos
 - c. Construcción del estado del arte a partir de unidades conceptuales
2. Reconstrucción del marco teórico
 - a. Enseñanza para la comprensión
 - b. Aprendizaje Significativo y
 - c. Aprendizaje por problemas
 3. Evaluación y práctica de la docencia universitaria
 - a. Aplicación de una encuesta de autoevaluación y percepciones de los estudiantes de derecho penal general en la Universidad Nacional de Colombia. 2014-II
 - b. Evaluación de diversas experiencias en la enseñanza del derecho
 - c. Prácticas y didácticas en la enseñanza del derecho
 4. Principales fundamentos teóricos y conceptuales de la investigación en el aula.

Esta fase tuvo una duración aproximada de dos meses durante los meses de noviembre y diciembre de 2014. Estos instrumentos tuvieron como propósito obtener información para la construcción del programa académico del año 2015 y evaluar la percepción de los estudiantes en la terminación del curso académico del año 2014.

3.3.2 Segunda etapa. *El diseño del programa académico y la caja de herramientas*

En esta etapa se realizó el diseño del programa académico, se plantearon las prácticas pedagógicas o caja de herramientas y se construyeron las unidades de comprensión con sus diversos componentes. Una vez se diseñó el programa se realizaron las siguientes acciones:

1. Aplicación de instrumentos de investigación.
2. Valoración crítica y creación de nuevas actividades de aprendizaje.
3. Valoración de las actividades en clase
4. Sistematización de la información.

3.3.3 Tercera etapa. *La práctica reflexiva y la transformación del acto educativo*

En esta tercera etapa se aplicaron instrumentos de investigación cuyo propósito fue valorar el proceso y la validez de resultados, por lo que se indagó críticamente por la ejecución de las actividades en el aula de clase, las prácticas emergentes y la percepción subjetiva de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje. Para el efecto, se hicieron preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes con la finalidad de obtener su punto de vista sobre las actividades realizadas, se valoraron los documentos entregados y se trianguló la información obtenida de los estudiantes, con los trabajos presentados y los instrumentos diseñados.

3.4 La autoevaluación y el aporte de los estudiantes en el diseño de prácticas pedagógicas

En la autoevaluación aplicada a los estudiantes de derecho penal general en el segundo semestre de 2014, éstos manifestaron su acuerdo con la ejecución del programa de manera participativa, a través del debate, discusiones y cátedra activa, no obstante, realizaron críticas relacionadas con la falta de una estructura que guiara la participación, la falta de delimitación de las discusiones e indicaron la necesidad de integrar al curso actividades de trabajo práctico, tales como visitas a juzgados, a centros penitenciarios y carcelarios, el estudio a través de casos, y finalmente, seguir incluyendo la realización de las audiencias orales como prácticas pedagógicas necesarias en el proceso de aprendizaje.

Si bien en los últimos años la cátedra ha ido tomando un desarrollo crítico y participativo, cada autoevaluación aporta nuevas ideas, valoraciones para el mejoramiento de las actividades realizadas y otras nuevas que el estudiante piensa podrían aportarle en su formación. En el periodo indicado se realizaron audiencias a través de la asunción de roles (fiscal, juez, ministerio público), ensayos, reseñas de texto y se ejecutó el programa a través de cátedra activa, no obstante, la programación del curso no planteaba en detalle cada actividad. A pesar del énfasis participativo, los estudiantes aportaron en la autoevaluación algunas actividades que les llamó la atención y otras que indicaron debían mejorar. (Ver anexo. Autoevaluación pedagógica 2014-II)

En la autoevaluación participaron los 45 estudiantes que inscribieron oficialmente el curso, algunos aportaron una sola valoración al responder la pregunta formulada, otros mediante una respuesta hicieron más de dos aportes, por ello, una vez depurada la información, aparecen más de las 45 actividades y categorías que resultarían de respuestas únicas y simples a la pregunta.

En la evaluación se logró determinar que la mayoría de los participantes manifestó la necesidad de hacer una salida de campo, presenciar una audiencia, un trabajo forense y en su mayoría, conocer el sistema penitenciario y carcelario, esto es, los estudiantes plantearon la necesidad de acercarse a la realidad del sistema punitivo. Entre otras cosas, argumentaron la necesidad de comprender la realidad del sistema penal, el ejercicio profesional en audiencias orales, entre otros, situaciones que no se desarrollan tradicionalmente en el curso de derecho penal general, veamos:

Pedagógica. ¿Qué actividades le gustaría que se incluyeran en la asignatura para el 2015-I?	Actividades	Categoría aprendizaje/enseñanza
Una salida de campo para entender de una forma más clara la realidad del sistema penal en Colombia	Salida de campo	Comprensión de la realidad
De pronto alguna visita de un agente externo que trabaje en la materia, (un fiscal, un investigador forense) Una visita presencial a un recinto como cárcel o CESPAs para entender la situación punitiva actual	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Salidas de campo.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Me hubiera gustado asistir a un centro penitenciario para conocer de primera mano cómo funciona la estructura de poder y reflexionar como se podría mejorar la cárcel.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Ir a audiencias de verdad, ver de primera mano la situación carcelaria y penal del Estado	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Quizás una salida de campo para conocer más mejor una audiencia o una cárcel.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Considero que la actividad propuesta en un momento de realizar una actividad, donde uno pueda ver el derecho aplicado, esta asignatura sería interesante realizar una actividad en las cárceles del país.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
"Una salida de campo" a una audiencia penal, previa a la realización de las audiencias por parte de los estudiantes, para que comprendan mejor el funcionamiento de las mismas.	Salida de campo	Comprensión de la realidad

Un trabajo en base a una visita a los juzgados penales de Bogotá. Creo que en la práctica, se aprenden cosas necesarias para la formación de un abogado.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Salidas de campo a centros carcelarios.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Sería muy nutritivo para el entendimiento del sistema jurídico penal en Colombia la posibilidad de realizar una visita semestral a una de las cárceles o centros de reclusión, para que de ella se materialice en el estudiante una concepción real de los problemas del sistema penitenciario y carcelario en el país	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Visitas a juzgados o charlas con teóricos o litigantes.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Las salidas de campo sin duda, el derecho penal tal y como lo indico la materia es algo que escuchamos y vemos en los medios de comunicación día a día, pero que poco podemos conocer en su trasfondo.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Una salida de campo que permitiera tomar conclusiones al estudiante de cómo funcionan las penas y las acciones en el derecho penal, en nuestro contexto.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Visita a centros carcelarios.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Hubiera sido una buena experiencia conocer una cárcel	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Me gustaría que se incluyera una salida a algún centro penitenciario. La ida a una audiencia real y la realización de las audiencias simuladas en la sala de audiencia de la facultad, también serían una buena iniciativa.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
De una u otra forma más actividades prácticas, como salidas pedagógicas a juzgados o centros de reclusión de bajo grado, más análisis de casos concretos y la revisión de expedientes en clase, con la ayuda del profesor.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Me hubiese gustado visitar el centro de reclusión de Infancia y Adolescencia, que nos había mencionado el profe, para poder conocer cómo funciona en la práctica este tipo de medidas.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Más análisis de sentencias. Ir a una audiencia real.	Salida de campo	Comprensión de la realidad
Más prácticas, más audiencias, visitas a juzgados o a lugares donde se pueda palpar la realidad del derecho penal, para así tener mayor comprensión de los temas vistos en clase y su relación con la realidad.	Salida de campo	Comprensión de la realidad

Tabla 4 Práctica emergente: salida de campo

Una segunda actividad que los estudiantes valoraron como positiva en el proceso de aprendizaje estuvo relacionado con la realización de audiencias orales, en algunos casos no preparadas previamente como se ejecutaron en el 2014 - II, sino debatidas y argumentadas

en el aula de clases. Incluso algunos propusieron incluir al profesor en el ejercicio para que asumiera el rol de juez.

Pedagógica. ¿Qué actividades le gustaría que se incluyeran en la asignatura para el 2015-I?	Actividades	Categoría aprendizaje/enseñanza
Tal vez más ejercicios que supongan juego de roles.	Juego de roles (Audiencias)	Argumentación, oralidad Constructivismo social
Más audiencias.	Juego de roles (Audiencias)	Argumentación, oralidad Constructivismo social
Como dije anteriormente me gustaría que se agregaran a los juicios orales una nota valorativa y se modificara la forma del ejercicio con el objetivo de que uno indague en el caso y argumente como pueda para luego contrastar con la sentencia real.	Juego de roles (Audiencias)	Investigación, argumentación y autoevaluación Constructivismo social
Una simulación de un crimen y su posterior proceso judicial, con recolección de evidencias in situ, separación de roles de cada persona, asumiendo dicho rol y apropiándose de él.	Juego de roles (Audiencias y hechos)	Argumentación, oralidad Constructivismo social
Una audiencia como fue planteada en preguntas anteriores, daría dinamismo e interés especial a esta actividad	Juego de roles (Audiencias y hechos)	Argumentación, oralidad Constructivismo social
Me parecería bueno que algunas audiencias se intentasen sin preparación previa, sino que advirtiendo a dos grupos sus roles para que se desarrolle la misma en clase. Para que no existan acuerdos previos entre los grupos se debe aclarar que los que ganen recibirán puntos extras o mejoras en otras calificaciones.	Juego de roles (Audiencias y hechos)	Argumentación. Capacidad de respuesta Comprensión y Constructivismo social
Me gustaría que se incluyera (...) La ida a una audiencia real y la realización de las audiencias simuladas en la sala de audiencia de la facultad, también serían una buena iniciativa.	Juego de roles (Audiencias y hechos)	Argumentación, oralidad Constructivismo social
Me gustaría fortalecer la actividad de la audiencia, por ejemplo que el profesor fuera el juez (aprovechando la experiencia del profesor) y pueda valorar los argumentos de la fiscalía, la defensa y el ministerio público. Creo que se tomaría con más seriedad y se lograría tener una audiencia más enriquecida por la argumentación.	Juego de roles (Audiencias y hechos)	Argumentación y oralidad Constructivismo social

Tabla 5 Práctica emergente: Juego de roles

Finalmente, los demás estudiantes plantearon otra serie de actividades para el cumplimiento de propósitos de aprendizaje, entre las actividades restantes, se planteó la creación de tipos penales, elaboración de sentencias, cuadros conceptuales, el estudio de casos, la exposición de contenidos por parte del estudiante y la interacción con profesionales en el área penal. Sólo cuatro estudiantes no indicaron actividad que consideraran se debía incluir en el programa de la asignatura en el siguiente semestre.

Pedagógica. ¿Qué actividades le gustaría que se incluyeran en la asignatura para el 2015-I?	Actividades	Proceso aprendizaje/enseñanza
De pronto la realización de una sentencia, y la creación de un tipo penal teniendo en cuenta la teoría del antiguo régimen, de la escuela positivista, de la liberal	Creación o elaboración de un tipo penal	Articulación de contenidos Reflexión individual
	Elaboración de una sentencia	Articulación de contenidos Reflexión individual
Un cuadro conceptual en el que se compararan las escuelas y principios de las escuelas, no cada una por aparte, sino en su conjunto.	Cuadro conceptual	Articulación de contenidos Reflexión individual
Actividades tendientes a que el estudiante haga un primer desarrollo frente a una situación fáctica y después la confrontación con la adecuada solución que un profesional como el docente o los jueces hagan del mismo.	Estudio de caso	Autoevaluación y trabajo comparado Reflexión individual
No tengo ideas sobre lo que se podría incluir.	Ninguna	Ninguna
Clases con personas invitadas. Una o dos clases con personas reconocidas en ciertas materias le da un aire a la clase, no sólo por cambiar de ambiente sino para contrastar la visión de la materia del profesor titular con un invitado.	Interacción con profesionales	Reconocimiento del ejercicio profesional Mundo de la vida
El estudio de casos más concretos, o por ejemplo, que en vez de audiencias sobre el proceso actual que cada grupo hiciera un ejemplo de la imputación que se haría en un periodo histórico diferente.	Estudio de caso	Articulación de contenidos Constructivismo social
Realmente no sé.	Ninguna	Ninguna
Visitas a juzgados o charlas con teóricos o litigantes.	Interacción con profesionales	Reconocimiento del ejercicio profesional
Una simulación de un crimen y su posterior proceso judicial, con recolección de evidencias in situ, separación de roles de cada persona, asumiendo dicho rol y apropiándose de él.	Valoración y creación de hechos	Argumentación, oralidad Constructivismo
De una intervención anterior propongo más resoluciones de casos difíciles en derecho penal y su posterior comparación. Considero que permite mejorar percepciones críticas sobre la aplicación y además de interpretar de forma orgánica y cercana a derecho, los conceptos vistos en clase	Estudio de caso	Autoevaluación y trabajo comparado Constructivismo
Actividades como la de la audiencia: en donde el estudiante tenga que preparar con anterioridad y propiedad un tema en específico para darlo a conocer y a entender al resto de compañeros.	Estudio de caso	Articulación de contenidos Constructivismo social
Ninguna, la verdad el profesor no hizo muchas actividades y todas diferentes	Ninguna	Ninguna
Análisis de casos.	Estudio de caso	Autoevaluación y trabajo comparado Constructivismo social
Me gustaría que se incluyeran más videos explicativos en clase, actividades que requieran mayor manejo de tema y mayor participación por parte de nosotros los estudiantes.	Estudio de caso	Interpretación Constructivismo social

Exposiciones grupales y otras actividades que permitan el debate y ayuden a la formación verbal de un jurista	Exposiciones y debates	Argumentación y oralidad Constructivismo social
Me gustaría que se hiciera más énfasis en el análisis de casos pues es una forma de aplicar los conocimientos de manera mucho más práctica.	Estudio de caso	Interpretación y aplicación Constructivismo
Creo que podría mejorar nuestra formación profesional las visitas a lugares donde se evidencia materialmente el derecho penal, entre estos podrían estar los juzgados o las cárceles.	Estudio de caso	Autoevaluación y trabajo comparado Comprensión de la realidad
Visita a algún centro penitenciario, puede que en buena medida ayude a la toma de conciencia respecto al sistema penal colombiano y la responsabilidad que debemos asumir para su transformación.	Estudio de caso	Autoevaluación y trabajo comparado Comprensión de la realidad
Me gustaría que se trabajara más el tema de los mapas conceptuales pues me parece que sirven mucho para organizar y aclarar los conceptos.	Mapas conceptuales	Interpretación y comprensión Trabajo individual
la verdad no se me ocurre alguna otra	Ninguna	Ninguna
Más trabajos grupales que permitiesen la comparación entre los mismos estudiantes de la asimilación que han tenido de los conceptos tratados y de esta forma la aplicación de los mismos.	Trabajo en grupo	Trabajo cooperativo Constructivismo social
Que las lecturas se puedan discutir en grupos, se prepare una corta exposición del tema por los estudiantes y así se realice una discusión en la clase que abra el margen a la reflexión teórica.	Exposiciones y debates	Argumentación y oralidad Constructivismo social

Tabla 6 Otras prácticas emergentes

3.5 La implementación de un programa diferente: de la cátedra magistral al constructivismo para la comprensión del desempeño

De acuerdo con lo anterior se elaboró el programa académico del primer semestre del año 2015 y se aportó desde el punto vista del estudiante, como sujeto de interacción pedagógica, elementos para el diseño de las prácticas que habrían de acompañar el curso, denominadas “Caja de herramientas”, y que precisamente hacen parte de nuestra inquietud investigativa. En este marco de reflexión pedagógica, nos preguntamos por las prácticas docentes que consideran los estudiantes se deben tener en cuenta en el diseño y ejecución de los programas académicos de derecho penal general, al tiempo que se decidió tener en cuenta sus motivaciones, intenciones de aprendizaje y la construcción colectiva de conocimiento.

Además de lo anterior, se tuvo presente la importancia en el acto educativo de la preparación previa por parte del docente no sólo de la sesión presencial, sino también de las actividades a realizar, con la finalidad de tener claridad al momento de comunicar lo que se

hace, y para lograr un proceso de adaptación efectiva a las dinámicas propias de aprendizaje natural que propician este tipo de prácticas. Aunado a lo anterior, es importante también la reflexión del docente sobre su papel en el ejercicio, como correlato del mismo, la preparación del estudiante y su reflexión en el aula. Todo lo cual implica el conocimiento de sí del docente, reconocer sus fortalezas y debilidades como comunicador en la acción educativa, así como su percepción y el papel que le va a otorgar a sus estudiantes. Dentro de ese panorama, también es importante reconocer el tipo de estrategias que va a diseñar y poner en ejecución para el cumplimiento de sus propósitos y objetivos educativos⁴².

Ahora bien, no se trató de crear un catálogo de estrategias, actividades o acciones pedagógicas y didácticas para la ejecución de un programa docente y “*dar gusto*” a los estudiantes en sus inquietudes o deseos. Se trató de reflexionar y crear alternativas de aproximación a un acto educativo lleno de sentido, de sentido reflexivo, crítico, constructivo y comprensivo, todo lo anterior se diseñó y se puso en escena teniendo en cuenta el grupo de estudiantes, la institución, los fines del programa curricular, el perfil del abogado que se espera egrese de la institución y por supuesto al docente, por lo tanto, las estrategias que se diseñaron, más que un catálogo son sugerencias que cada docente en su ámbito particular debe valorar y poner en práctica en plena coherencia con su finalidad educativa y pedagógica, su institución, su programa académico y en la mayor medida posible, un conocimiento general de los sujetos con los que va a ejecutar el acto educativo.

En este contexto, para la ejecución del programa se creó una serie de herramientas para abordar el conocimiento penal de una manera diversa a la tradicional, como se indicó, con la valoración de experiencias del pasado, a través de la evaluación de cursos anteriores, y de indagar por aquellas que le resultan más significativas al estudiante como sujeto activo del proceso educativo. La aplicación y evaluación de esta caja de herramientas será el insumo para el cambio y la transformación de futuros programas académicos de la asignatura.

⁴² Se trata de estrategias para la ejecución del acto educativo que permitan valorar y validar procesos de comprensión de la disciplina y no de estrategias para el buen hacer del ejercicio docente que hace referencia al proceso de reflexión del profesor. Esta segunda estrategia están pensadas en el profesor, más no en el acto educativo como tal. Un ejemplo de ello, véase (Moore, Walsh, & Rísquez, 2012)

3.6 Caja de herramientas: las prácticas y estrategias pedagógicas

En la propuesta metodológica se plantearon actividades, prácticas, ejercicios, entre otros, cuyo propósito es mejorar las condiciones de trabajo de los estudiantes, el uso adecuado del tiempo y especialmente que generen el escenario ideal para el trabajo autónomo como sujetos responsables de su propio proceso de formación profesional.

Las actividades desarrolladas se plantearon como actividades de trabajo individual y actividades de trabajo colectivo, según tuvieran que desarrollarlas por cuenta propia en su integridad o en grupo. En el programa académico se indicó al estudiante el porcentaje a otorgar en la calificación final, las características de cada actividad y si se trataba de trabajo individual o colectivo.

3.6.1 El trabajo individual como momento de construcción reflexiva en el proceso de aprendizaje autónomo

El trabajo individual tiene como propósito que el estudiante desarrolle procesos de reflexión, valoración, creación y reconstrucción del derecho penal general que se está analizando en un momento dado del programa. También busca que el estudiante refuerce lo discutido en clase, en trabajos de grupo o que tome nota y reflexione sobre sus propias lecturas, desarrollando la posibilidad de reconstruir su propio conocimiento, su comprensión de la asignatura y genere nuevas preguntas de reflexión. También busca, según el programa lo prevea antes o después, la preparación para la discusión en el aula o la solución de problemas en el estudio de casos. En este proceso se tuvo en cuenta el desarrollo del marco teórico, según el cual, el estudiante aprende a partir de su propia reflexión por descubrimiento, haciendo énfasis en su auto estructuración de acuerdo a su nivel de desarrollo intelectual, por ello, las actividades individuales tienen como propósito que el estudiante reflexione sobre lo que ya conoce y genere una nueva estructura conceptual, conozca información y haga procesos de análisis y abstracción reflexiva como preparación para momentos posteriores de discusión y diálogo participativo en el aula de clases.

3.6.1.1 Reseñas de texto

Los textos que suelen leerse en el proceso de formación del jurista suelen ser técnicos, con cierta profundidad y en su mayoría densos cuando el estudiante no está familiarizado con las palabras, los conceptos y en términos generales con el lenguaje que suelen usar los autores en la explicación de la disciplina, esto es, cuando no está relacionado con el lenguaje técnico jurídico y el contexto de habla del derecho. Parafraseando a Mardones (2007), *son textos para estudiar, no para leer*, lo que implica pausa, atención, profundidad y reflexión del lector, poca lectura rápida y superficial. La reseña de texto, como herramienta, se aplica tanto a documentos dogmáticos, teóricos, de filosofía, como a las decisiones judiciales.

En cada lectura el estudiante deberá descubrir los aspectos más importantes del texto, plantearse sus principales problemas o preguntas como punto de partida del autor, la tesis central que proyecta para darle respuesta a ese planteamiento, los argumentos que respaldan su posición teórica, los contra argumentos a su postura y la conclusión a la que llega. Finalmente, el estudiante debe plantearse las preguntas necesarias para resolver aquellas cuestiones que le han causado perplejidad, vacíos o aquellas cuestiones que no le convencen del todo o que le generan un vacío de conocimiento o comprensión.

Todo ello hará parte de lo que se debatirá en el aula de clases o las inquietudes que motivarán al estudiante en la profundización del tema por cuenta propia. En síntesis, la reseña de texto deberá contener como mínimo las siguientes categorías y aquellas que el estudiante considere deben agregar:

Problema o problemas fundamentales que trata el autor	En el proceso de identificación, el estudiante puede hacer un listado o agrupar los problemas que considere se encuentran o identifican en el texto, luego de lo cual, deberá individualizar el problema o pregunta principal o más importante. Normalmente su escritura implica describir de manera precisa el contexto del problema y la pregunta central.
Tesis central	En este apartado el estudiante identifica la tesis central del autor. En síntesis, la respuesta que le da el autor del texto al problema o pregunta principal. Se escribe de manera breve, clara y precisa.
Argumentación: Argumentos y Sub-argumentos	En este apartado el estudiante reconstruye el hilo conductor que expone el autor para sustentar su tesis, las razones que da para defender su postura.

Contrargumentos	El estudiante puede verse en dos situaciones. La más sencilla es cuando el autor del texto propone los contrargumentos a sus propias razones y las valora. En este caso el estudiante las reconstruye y describe de manera clara y breve. La segunda posibilidad, más compleja pero productiva, se presenta cuando el autor no considera argumentos contrarios a los suyos y es el estudiante quien debe crearlos. Sin duda le demandará más tiempo pero asegura un nivel de comprensión más profundo.
Conclusión	El estudiante expresa las conclusiones que identifica en el texto que leyó. Lo hace de manera clara, precisa y breve. En este ítem se espera que exista coherencia entre los ítems anteriores.
Nuevas preguntas	El estudiante genera preguntas a partir de la lectura, de aquello que no es convincente, aquello que no es claro o que a su juicio no es completo.
¿Cuál es la novedad?	El estudiante explica de manera clara cuál es el aporte del texto a su formación. ¿Cuál es el aporte a mi formación? ¿En qué cambia lo que ya conocía al respecto? ¿Aprendí algo nuevo con el texto?
Aspecto formal	Aunque la forma no lo es todo, en el ámbito de la escritura académica es deseable que el estudiante sea cuidadoso con la forma de escribir y el uso de las fuentes. En este aspecto, toda reseña que haga el estudiante debe contar con citación técnica APA (sexta edición disponible en office 2007 en adelante). Cuando haga uso de citas textuales debe poner el texto entre comillas e indicar la fuente precisa (autor, texto y página). Aunque se recomienda que en las reseñas el uso de citas textuales sea la excepción. Al final, el estudiante debe generar la bibliografía usada en la reseña.

Tabla 7 Matriz de valuación de una reseña de lectura

3.6.1.2 Reseñas de texto en proceso de indagación e investigación

Uno de los procesos más significativos en el proceso de aprendizaje está relacionado con la indagación que sobre un tema hace el estudiante. El proceso de indagación, en un nivel inicial, supone la lectura de diversos textos sobre un problema, pregunta o tema. En un nivel más profundo, profesional o de producción investigativa, implica la reconstrucción del *estado del arte* o *estado de la cuestión*. El punto de partida de las reseñas de indagación o investigación es la reseña de texto referida en el punto anterior (ver 3.6.1.1), sólo que en este nivel el estudiante debe hacer un esfuerzo por encontrar puntos en común, tópicos generativos, puntos de vista divergentes y el paradigma o paradigmas que los caracteriza. En otras palabras, el estudiante se esfuerza por encontrar puntos en común y divergencias que le permitan comprender las cuestiones más importantes de los autores vistos en conjunto.

Para efectos prácticos, el estudiante debe construir una reseña como la del punto anterior, ejercicio en el que puede tener en cuenta preguntas como las siguientes (Mardones, 2007, pág. 15):

1. *“¿Cuáles son las tesis fundamentales o puntos claves en los que se podrían resumir las posiciones de cada autor?”*
2. *¿En qué puntos o cuestiones se dan las principales diferencias entre los autores?*
3. *¿Dónde encuentro afirmaciones o posturas coincidentes?*
4. *¿hay posturas intermedias? ¿Dónde y cómo se podría mediar entre las respectivas posiciones?*
5. *¿Dónde encuentro los puntos más fuertes y más débiles de cada autor?”*

Cuando el estudiante ha elaborado reseñas de textos o reseñas de investigación de varios autores, puede construir tópicos, categorías conceptuales, metodológicas, históricas, teóricas, etc., para articular la información reseñada y generar su propio punto de vista y análisis. Con el tiempo, se espera que el estudiante pueda generar su propia tesis, su propio argumento para defender la respuesta a un problema de la disciplina o su postura frente a un problema que el mismo ha generado a partir de la lectura y discusión reflexiva. En consecuencia, el estudiante ya puede iniciar el proceso de construcción de un ensayo o disertación jurídica en torno a un problema o cuestión en concreto, lo que a su vez le permitirá profundizar y tener mejor criterio al momento de valorar su aprendizaje de un tema, concepto o categoría dogmática.

3.6.1.2.1 La acción y reflexión pedagógica

Las reseñas de texto no fueron las más comunes en la ejecución del programa académico, como trabajo individual tiene la virtud de llevar al estudiante a una lectura pausada, analítica y propositiva. En el transcurso del semestre un estudiante elabora máximo tres reseñas sobre una lectura del programa, sin embargo, éstas tienen un valor pedagógico importante al preparar al estudiante para el debate en clase, para resolver problemas o casos en el aula o para plantear preguntas que sirvan como parte de la discusión colectiva.

3.6.1.3 *El Ensayo*⁴³

Uno de los procesos más importantes que puede llevar a cabo un estudiante es el proceso de escribir y hacer el esfuerzo de crear un texto a partir de lo que lee, lo que dialoga con sus colegas en clase, con sus profesores, su reflexión permanente y su propia experiencia con el mundo de la vida. En este sentido, tanto en el programa como en la actividad académica en el aula de clases, se concibió la escritura como un proceso epistémico, esto es, como un proceso de creación y composición.⁴⁴

La escritura fue asumida como un componente de formación transversal en la comprensión y la práctica del derecho penal general, no sólo para la preparación de una buena práctica de la profesión, sino en la construcción de conocimiento, en el que se pensó en el buen uso y la comprensión profunda de los textos para leer el estudiante y el estado del arte de la disciplina para reconstruir posibilidades de reflexión, aporte a la comunidad académica a la que empieza a pertenecer como profesional en formación y el desarrollo y ejercicio de sentido crítico.

No obstante lo anterior, en la enseñanza y práctica del derecho no es común reflexionar sobre la forma como se escribe o la intensidad de su práctica, de hecho, la producción escrita del estudiante se limita a la reproducción resumida de manuales, fichas, conceptos, teorías o a reproducción escrita de contenidos en los exámenes y evaluaciones periódicas, lo que suele corresponder con la forma de ejecución del acto educativo en el aula. De otra parte, en el componente curricular o en los programas académicos se suele hacer énfasis en la oralidad o la argumentación, como si escritura y oralidad fueran dos realidades excluyentes, totalmente diversas o que se pudieran fragmentar sin ningún tipo de relación.

⁴³ Esta práctica de la caja de herramientas se empezó a trabajar desde el año 2013 con los estudiantes de derecho penal general de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de la Sabana a partir de las orientaciones y contenidos de la asignatura "*escritura académica*" dirigida por la profesora Dra. Rosa Julia Guzmán. Algunos apartados hacen parte de las reflexiones que sirvieron de insumo para la elaboración de un artículo en evaluación por pares académicos y que hizo parte de la indagación pedagógica sobre escritura académica en el aula de clases.

⁴⁴ Sobre la escritura como proceso epistémico y la alfabetización, Cfr. Guzmán Rodríguez (2012, pág. 12)

En efecto, si se revisa con atención los programas académicos de la carrera de derecho⁴⁵, en los mismos no aparece una asignatura al respecto, tampoco hay evidencia de orientaciones metodológicas, alfabetización o reflexión documentada de los docentes y para los docentes, que permita comprobar preocupación alguna sobre la necesidad de pensar la escritura como forma de producir conocimiento, de reflexionar o de transformar el que se tiene.

De manera similar al problema que se evidenció con la enseñanza del derecho en general, la escritura académica también es un ámbito de acción pedagógica con problemas particulares, pero generalizados en el ámbito universitario. Una clara muestra de los problemas que suscita la escritura en el ámbito académico la refleja la investigación realizada sobre los *géneros académicos en la universidad* (Murillo Fernández, Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo, 2015) que da cuenta de los principales hallazgos sobre la lectura y la escritura en la universidad. De una parte, encuentra la investigación que en América Latina en general y en Colombia en particular, las universidades cuentan con uno o dos cursos de enseñanza de la lectura y la escritura en las diversas disciplinas y de la que se derivan dos consecuencias, la primera es que la lectura y la escritura son procesos “*acabados*”, de acuerdo con lo cual los estudiantes llegan a la universidad con poca capacidad para escribir, dados los procesos deficientes de los docentes de secundaria o a las condiciones precarias de la sociedad. De otra parte, se encuentra la lectura y la escritura como procesos dinámicos en continua evolución de manera que los estudiantes al ingresar a la universidad, ingresan a una comunidad discursiva, de manera que entran a un escenario en el que deberán aprender esos nuevos géneros discursivos en el ámbito de la disciplina particular (2015, pág. 19).

La disyuntiva que plantea el estudio es si con esta situación, se debe enseñar la escritura y la lectura en cursos *remediales* o de *nivelación* de manera que todos los estudiantes adquieran un nivel estándar de lo que no aprendieron en la educación media o si por el contrario, se debe enseñar la escritura y la lectura en cursos de carácter discursivos y

⁴⁵ Para el efecto se revisó el currículo académico de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad de la Sabana, Universidad de los Andes, Universidad Externado de Colombia y Universidad Santo Tomás.

dialécticos en los que se considere al estudiante que ya conoce lo que debía conocer en su proceso inicial, pero que al entrar en la universidad los debe transformar en dirección a la escritura de su propia disciplina. Las líneas de investigación indagadas en dicho trabajo, dan cuenta de la existencia de una tendencia, propuesta en diversas investigaciones⁴⁶, según las cuales, los profesores de las disciplinas deben continuar con el proceso de enseñanza de los géneros académicos, pues según se dice, *“son ellos los que a través de la escritura, la lectura, la interacción en cada una de sus clases y mientras enseñan los contenidos, harán que sus estudiantes ingresen a la comunidad de conocimiento de un determinado campo del saber científico”* (Murillo Fernández, Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo, 2015, págs. 20-21)

En este contexto, el estado del arte sobre la escritura académica plantea la necesidad, transversal y de co-responsabilidad en todos los niveles de formación, de introducir la alfabetización y la escritura como componentes de permanente práctica y aprendizaje del docente y también para el estudiante. Así mismo se plantea la necesidad de su reflexión, estructuración y su valoración desde el punto de vista epistémico⁴⁷ para superar prácticas indiferentes en la enseñanza universitaria del derecho, especialmente en las actuales tendencias eficientistas de construcción, implantación e implementación de procesos, procedimientos y audiencias orales.

En estos escenarios de oralidad en el derecho que se han ido incrementado en todas las especialidades y en el sistema penal de tendencia acusatoria en particular, sistema por

⁴⁶ Una reciente reconstrucción del estado del arte sobre la escritura y la lectura en la universidad se puede encontrar en las últimas publicaciones de investigación pedagógica de la universidad del Cauca, en primer lugar, la ya citada investigación cualitativa sobre los géneros académicos en la universidad (Murillo Fernández, Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo, 2015) y de la misma autora se encuentra *“El estado del arte de la lectura y la escritura en la universidad”* (Murillo Fernández, 2015), finalmente, las investigaciones sobre la escritura académica de la profesora Rosa Julia Guzmán (Guzmán Rodríguez, 2012).

⁴⁷ Se plantea que el proceso de escritura no es de aquellos que se inician y culminan en el preescolar o la educación media, sino que es un proceso que por ser de permanente construcción va hasta la formación de posgrado y no de manera aislada, en materias concretas o talleres de competencia. Como compromiso de docencia y formación, debe ser asumido por docentes, estudiantes e institucionalmente, como lo muestra Carlino en la experiencia de las universidades australianas, canadienses y norteamericanas, que de acuerdo con su investigación, asumen la alfabetización académica como parte esencial de los procesos de formación disciplinar. (2003, pág. 13)

audiencias orales, se observa que se desecha la escritura como proceso epistémico y de conocimiento disciplinar sin mayor análisis desde el punto de vista de la educación. En otras palabras, la práctica e implementación de escenarios de litigio profesional oral ha repercutido en la formación, al transformar aquella en escenarios de oralidad, la Universidad, sin reflexión pedagógica ha incursionado en la misma, en detrimento, en algunos casos de omisión absoluta de la escritura académica en el proceso de formación disciplinar.

Las indagaciones previas en el aula con los estudiantes de derecho penal general y la ejecución de *“el ensayo”* como parte de las herramientas para lograr comprensión en su aprendizaje, permitió constatar la importancia de que los estudiantes de derecho adquieran una visión comprensiva de la escritura académica como proceso, como oportunidad de construir su propio conocimiento, de comprender la disciplina y resolver problemas jurídicos o prácticos desde la práctica reflexiva de su propia escritura, superando visiones meramente instrumentales de la misma o vacías de reflexión. En algunos casos al reflexionar sobre aspectos del sistema normativo, en otros, sobre el mundo de la vida y el derecho, como aconteció con la visita a la cárcel *“La Modelo”* de Bogotá.

Desde el punto de vista académico los estudios sobre la escritura académica, en el ámbito universitario, dan cuenta de la necesidad de comprenderla desde un punto de vista epistémico, esto es, como proceso de producción de conocimiento y no como un producto acabado de la formación, como acto de repetición, mecánico, instrumental o biológico (Guzmán Rodríguez, 2012, pág. 5-23 y Carlino, 2003)⁴⁸. La escritura académica así comprendida está ligada a procesos de alfabetización en el ámbito universitario, que se caracteriza especialmente por la especialidad en el uso del lenguaje en cada disciplina, el contexto de habla y los diversos tipos de habilidades de quien comunica, esto es, de exposición, descripción, análisis o argumentación (Carlino, 2003), lo que se traduce, en el campo de la disciplina del derecho penal general, en un contexto de lenguaje técnico, teórico y metodológico altamente especializado y de solución de problemas con componentes

⁴⁸ Carlino expone el concepto de la siguiente manera: *“La escritura alberga un potencial epistémico, es decir, no resulta sólo un medio de registro o comunicación sino que puede devenir un instrumento para desarrollar, revisar y transformar el propio saber.”* (Carlino, 2003, pág. 412)

fácticos, comportamentales con relevancia normativa, o problemas dogmáticos de aplicación del derecho en la práctica judicial.

Dicha necesidad está sustentada en la perspectiva crítica de Carlino que valora las posturas o suposiciones generalizadas que, desde lugares comunes, plantean la alfabetización como algo de menor importancia (2003, pág. 410). La alfabetización y la escritura académica son procesos que como tal, están en permanente construcción, son diferenciados y permiten la construcción de conocimiento, cuya importancia está en que es dicha construcción uno de los propósitos de las comunidades académicas y que ha sido descuidado, en cierta medida, en la enseñanza del derecho penal, pues como vimos, en una primera categorización están los planteamientos del acto educativo tradicional o magistral en el que el estudiante lee y produce poco conocimiento propio (Véase 2.1.1.), en la medida que el énfasis es la repetición, memorización y técnicas de escritura como el resumen, la fichas técnicas, síntesis de texto, en los controles de lectura y en el examen final. En la segunda categoría, en la que se plantea análisis de casos, cátedra participativa y reflexión del docente frente a los problemas que plantea (Véase 2.1.2) el estudiante produce textos con una finalidad práctica, con el propósito de resolver los problemas planteados. En un tercer escenario de tipo propositivo, tratamos de llevar la escritura académica como un proceso de construcción de conocimiento para el sujeto que lo realiza, pero no solo individual, también de tipo social, al someter su composición a la evaluación de pares, al debate y a la reconstrucción de sus ideas a través del diálogo.

En el sentido planteado, uno de los principales aportes del docente universitario es precisamente su reflexión sobre el acto educativo y su participación en la alfabetización como proceso constante de formación, entendida alfabetización académica como aquella que permite a los sujetos participar en el contexto de la comunidad de conocimiento en la que se está formando o de la que hace parte. Esta participación no se concibe de manera pasiva, sino que le permite al sujeto interactuar para producir, analizar y evaluar para el aprendizaje en la Universidad.

Según la autora citada, estos componentes que han sido objeto de desarrollo y propuestas académicas en universidades norteamericanas, canadienses y australianas, han transformado los proyectos institucionales y la idea que se tiene de la buena o mala preparación de los estudiantes universitarios. Problemas y perspectivas que no han sido del todo pensadas y desarrolladas en el medio jurídico colombiano, por lo que en nuestro contexto no se ha asumido aun como compromiso institucional, o como impulsador de permanente transformación en la educación profesional o para el mejoramiento de las competencias del docente universitario en materia penal⁴⁹, menos como proceso transformador y constructor de conocimiento de los estudiantes de derecho.

Ahora bien, en esta línea de pensamiento y con base en las prácticas de escritura realizadas se concibió la escritura como proyecto de reflexión académica, como proceso de construcción y producción de conocimiento nuevo, en otras palabras, se crearon las posibilidades para que el estudiante reconozca y reestructure lo que escribe, de manera consiente, busque escribir para un propósito comunicativo con perspectiva creativa, procesos donde su voluntad esté dirigida a la búsqueda de un fin específico con la escritura y no sea un acto mecánico, de transcripción o de simple causalidad.

Para ello, se crearon espacios para generar inquietudes, ideas y reflexiones orientadas a una intencionalidad, desde la creación de la idea, de lo que va a comunicar, la estructura para hacerlo y especialmente, su conocimiento o voluntad de hacer una escritura reflexiva y no de simple transcripción de recuerdos, conceptos o temáticas abordadas en ejercicios de transmisión de conocimiento en el aula, cuya fuente es la voz o los apuntes tomados de lo “*dictado*” por el profesor o memorizados de un manual.

⁴⁹ En concordancia con lo expuesto en el primer apartado, compartimos la conceptualización sobre educación y docencia planteada por Elba Bertoni, según la cual, “*el docente*” no puede ser únicamente un “...*especialista en la transmisión de conocimientos y saberes, comprometido únicamente con los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino un profesional de la docencia que aspira a promover en los educandos un desarrollo integral de la personalidad a través de la vivencia de valores y de acciones coherentes con principios generales aceptados por la sociedad y la cultura de su tiempo.*” (Bertoni, 1998) y la escritura es una oportunidad para ello.

En el contexto del problema planteado y el propósito constructivista, sirvieron de excusa para la composición académica de un escrito, la visita a la cárcel, la interpretación del artículo 9° del código penal colombiano, así como algunas lecturas en contexto de las que debían argumentar la tesis propuesta a un problema. Para efectos de la presente reflexión pedagógica, se tomaron como referencia las dos primeras situaciones, la visita a la cárcel y la interpretación del artículo 9° del código penal colombiano.

3.6.1.3.1 La acción y reflexión pedagógica: la práctica docente de la escritura como proceso epistémico

Para lograr comprender el contenido de la escritura como ejercicio epistémico, en la ejecución de la cátedra de derecho penal general se plantearon reflexiones concretas al respecto y se adoptó la escritura como un medio de aprendizaje, así mismo se reflexionó la escritura como un proceso de interacción y construcción colectiva de conocimiento, entre docente y estudiantes, de fomento de la reflexión práctica, la facilitación de construcción y transformación de los modelos de enseñanza con prevalencia de un modelo procesual y no instruccional o tradicional en el aula de clases. En plena coherencia con el problema de investigación planteado, se adoptó como sentido profundo o estético del acto educativo la transformación de la enseñanza en un sentido constructivista desde la escritura en el sentido que se ha venido señalando.

El anterior planteamiento se deduce del ejercicio de evaluación de los escritos de los estudiantes en un pequeño ensayo de análisis del artículo 9° del código penal colombiano. En este ejercicio académico se identificaron por lo menos dos escenarios de construcción, en primer lugar el proceso de permanente reflexión y valoración sobre lo escrito, que involucra al estudiante y al docente, al escritor y al lector, quienes construyen el documento escrito de manera permanente y reflexiva (Guzmán Rodríguez, 2012, pág. 14); en un segundo momento se identificó la características de la comunicación del docente en el aula de clases con sus estudiantes, sentido en el cual se evidenció que no siempre los estudiantes tienen la misma percepción sobre los objetivos del docente e incluso sobre las instrucciones y las finalidades de la escritura propuesta, todo lo cual requiere permanente retroalimentación.

Así las cosas, se corroboró que esta comprensión permite ver que la escritura no es un medio, en el sentido que tradicionalmente se entiende, para mejorar la memoria, para cumplir objetivos inmediatos de aprendizaje, para mostrar conocimientos adquiridos, sino que también es un instrumento de comunicación, de interacción, de aprendizaje, de reflexión y de producción de nuevo conocimiento.

En cuanto proceso comunicativo, el ejercicio permitió valorar en cada caso concreto la comunicación del docente con sus alumnos, pues no siempre da a conocer sus objetivos o las instrucciones no son claras al dar por hecho premisas que no están en la mente de todos, por esta razón el proceso llevó a valorar si el profesor transmitió adecuadamente lo que quería lograr con el ejercicio y si los estudiantes así lo comprendieron, como proceso reflexivo el docente debe recapacitar sobre lo que comunicó, lo que comprendieron sus interlocutores y lo que se debe mejorar en la práctica de la escritura. Veamos estos dos temas en los siguientes dos numerales.

3.6.1.3.2 La comunicación y objetivos de la escritura académica como proceso complejo

Para cumplir con el propósito de reflexión sobre el acto pedagógico y los objetivos de la escritura académica se solicitó a los estudiantes que individualmente elaboraran un escrito de máximo dos páginas en el que se analizara el artículo 9º del Código Penal. Así mismo se les indicó que para su desarrollo debían considerar los diferentes esquemas del delito, especialmente el finalismo y la imputación objetiva. Parte del ejercicio residió en considerar previamente, por parte del docente, los objetivos generales, el propósito del escrito, la metodología, lo que se esperaba de los estudiantes y las dificultades que podrían afrontar. Posterior a la escritura del texto solicitado, se diligenció una encuesta, por los estudiantes, con el propósito de indagar las consideraciones que sobre los mismos tópicos podrían tener.

Una vez se elaboró el ejercicio, los estudiantes respondieron en la encuesta su percepción respecto de estos tópicos. De los 24 estudiantes sólo cinco (5) plantearon que el ejercicio era un ejercicio analítico (21%), la misma proporción percibió que se trataba de una competencia práctica y un 25% indicó que se trataba de un ejercicio de comprensión. El restante 33% indicó que el objetivo de la actividad estaba pensado para evaluar los contenidos del curso, un control de lectura o verificar si sabían el tema o lo recordaban, esto es, evaluar un proceso cognitivo de memoria.

El objetivo propuesto previamente por el docente era *“Elaborar un análisis del contenido del artículo 9º del código penal para identificar el nivel de comprensión de los contenidos desarrollados en el curso”*, es decir que el 46% de los estudiantes percibieron la misma información, la población restante percibió o interpretó diferente el objetivo de la actividad.

En la segunda pregunta de la encuesta se indagó a los estudiantes sobre su percepción de su desempeño en el ejercicio⁵⁰, en su mayoría hicieron un análisis de la actividad pero no respondieron la pregunta, otros plantearon respuestas diversas a la valoración solicitada, y los demás manifestaron que les había ido bien. La percepción de haber realizado un ejercicio con desempeño regular y malo fue manifestada por cuatro (4) estudiantes, esto es, menos del 17%. No obstante, al leer los ensayos presentados, la proporción de estudiantes que tuvieron un desempeño no satisfactorio fue mucho mayor al detectado en la encuesta.

La tercera pregunta que se planteó a los estudiantes estuvo relacionada con las dificultades que había tenido en el desarrollo del ensayo. El 38% indicó que la dificultad había sido el poco tiempo para su desarrollo, pues habían tenido solo dos horas para elaborar el ejercicio. Cuatro estudiantes manifestaron su dificultad como la falta de organización y planificación (17%), el restante 33% indicó falta de conocimientos, argumentación y falta de estructura del ensayo. Respuestas que dejan ver la necesidad de mejorar los tiempos de

⁵⁰ “Haga una reflexión sobre el trabajo realizado y escriba cómo considera usted que fue el resultado de su trabajo. ¿Cómo cree que le fue?”

preparación, estructuración, ejecución, revisión y edición final del documento, también la necesidad de planificación por parte del profesor.

De los datos obtenidos se infiere que no siempre los estudiantes comprenden o tienen claridad sobre los objetivos que plantea el docente en la actividad académica, en ocasiones, lo comprenden pero su desempeño no es satisfactorio a pesar de considerar lo contrario. En este contexto, el ejercicio hace evidente la necesidad de mejorar la comunicación entre docente y estudiantes, así como la necesidad de poner en común los propósitos de la tarea puesta⁵¹. De otra parte, el ejercicio hace evidente que la escritura como proceso no es simplemente el transcribir, copias o plasmar ideas o conceptos, sino que se requiere del tiempo necesario que permita al escritor reflexionar sobre sus propias ideas, sus propósitos y la estructura para lograrlo, con razón la mayoría identificó este como un problema o dificultad en su desarrollo.

Finalmente se resalta que algunos de los estudiantes consideraron que el ejercicio de análisis estaba relacionado con la evaluación, con la recordación o la memorización de contenidos y conceptos, por lo que no plantearon una estructura en su escrito, una reflexión, un argumento, sino que en sus escritos predominó un estilo descriptivo y poco analítico del tema objeto de disertación. Algunos de estos aspectos repercutieron en las características de la escritura de los estudiantes, lo cual requiere un desarrollo adicional.

3.6.1.3.3 La acción y reflexión pedagógica: características de la escritura de los estudiantes de derecho penal

La valoración cuantitativa de la encuesta arrojó que en su mayoría los estudiantes tenían una percepción positiva de los resultados de su ejercicio de escritura, solo cuatro (4)

⁵¹ Resultan muy importantes los aportes de Ángel Zabalza (Ángel Zabalza, 2009) quien propone diez competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios, lo cual es un complemento ideal a lo aquí propuesto, pues el autor identifica entre otros, la importancia de la planificación del proceso de enseñanza–aprendizaje, la necesidad de ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles, la comunicación o relación constructiva del docente con los alumnos, la necesidad de tutorizar a los alumnos, evaluar los aprendizajes, los procesos para adquirirlos y la necesaria reflexión e investigación sobre la enseñanza.

estudiantes, menos del 17%, indicaron haber realizado un ejercicio con desempeño regular o malo. No obstante al leer los ensayos, el índice negativo sería más alto que el percibido por los autores del texto.

En efecto, los trabajos presentados por los estudiantes fueron valorados desde dos puntos de vista, uno formal y otro de contenidos, en los dos aspectos se encontraron valoraciones que se pueden sintetizar de la siguiente manera:

Aspectos formales	Aspectos de contenido
No titularon el ensayo	No plantean una pregunta o problema
No se presenta o no existe estructura en el documento presentado.	Los contenidos son imprecisos o generales
Frasas muy concretas sin conectores o desarrollo.	No se analiza el contenido solicitado. No se plantea un hilo conductor
Faltas graves de ortografía	No hay producción propia. Se apegan a las lecturas del curso.
No escriben conclusiones	No usa conectores, indicadores de premisas o de conclusión.
No hay relación de contenidos	No plantean argumentos o análisis. Son descriptivos.
Conceptos o frases literales de clase, ayudas didácticas o libros	No generan preguntas o discusiones nuevas.
No hay citación de fuentes	No usan fuentes bibliográficas, conceptos o argumentos diversos a los propios.

Tabla 8 Matriz de características de la escritura de los estudiantes

El anterior panorama plantea varios interrogantes, entre ellos, la primer pregunta que surge es si efectivamente los estudiantes comprendieron las instrucciones o si el docente fue claro al respecto. El segundo planteamiento está relacionado con el hecho, según el cual, el estudiante no conoce de manera clara y adecuada lo que se quiere de él en el ejercicio o desconoce los factores de evaluación en el caso concreto. En estas dos hipótesis, la percepción es generada en procesos de comunicación entre el docente y el estudiante, razón por la cual, este es un proceso que el docente debe identificar y aplicar claramente, por lo que debe informar a los estudiantes el sentido y contenido del ejercicio, sus propósitos y en la medida de lo posible comunicar que espera de su desempeño y cómo lo va a evaluar.

En este orden de ideas, la anterior situación invita a que los factores de evaluación no solo sean conocidos por el docente, sino por el evaluado, lo cual implica que éste no sólo verá el proceso como una evaluación, sino que lo atenderá como un proceso de producción al autoevaluarse y reflexionar sobre el cumplimiento o no de dichos factores. En consecuencia y como herramienta al respecto, en el cuadro que se presenta en el próximo apartado, se presenta la matriz de evaluación de este tipo de ensayos, para definir de manera clara y previa los factores de evaluación y como guía de ruta en el proceso de escritura, autoevaluación y co-evaluación.

3.6.1.3.4 Matriz de evaluación como instrumento de comunicación y reflexión de la práctica educativa

Como se expresó, al analizar los escritos de los estudiantes de derecho penal general se encontraron algunas dificultades conceptuales, analíticas, metodológicas y de estructura. Una vez se sistematizaron los planteamientos, las dificultades presentadas y la autoevaluación, dichas falencias se podrían reducir si el estudiante conoce previamente los factores de evaluación y además si hace una reflexión al respecto. Para ello, se plantea el siguiente instrumento guía y de valoración que tiene como insumo principal la propuesta metodológica de Guzmán Rodríguez (2012).

Este documento se incorporó al programa académico de derecho penal general y estuvo comprendido por los siguientes ítems y categorías:

Criterio	Nivel inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Estructura:	Todo texto de investigación o artículo científico debe tener una estructura mínima de introducción, contenido y conclusiones.		
Platea el título del ensayo	No se plantea el título del ensayo.	Se plantea el título del ensayo incompleto o el mismo no permite percibir el contenido del escrito.	Se plantea un título del ensayo de tal manera que permite comprender el tema y el contenido que se va a desarrollar en el escrito.
Se evidencia una pregunta o problema central en el texto	No existe un problema o pregunta como punto de partida para el desarrollo del escrito.	Hay una pregunta como punto de partida pero la misma no es clara, no tiene contexto o su respuesta no permite hacer un ejercicio de análisis o	Hay una pregunta o problema planteado con un contexto. El planteamiento de la pregunta es dialéctico y no

		argumentación. La pregunta es muy amplia y no está claramente delimitada.	se resuelve con una simple respuesta afirmativa o negativa.
Se identifica la tesis central del texto	No se plantea la tesis central del texto que va a desarrollar. Se plantean varias ideas.	Plantea una tesis central pero no es clara o no se corresponde con el problema o pregunta planteada.	Hay una tesis central. La tesis es clara y es coherente con el problema o pregunta planteada.
Plantea una estructura clara para desarrollar el texto: introducción, desarrollo, conclusiones.	No hay una estructura del texto. Se desarrollan ideas sin un orden lógico o sin identificación de las partes o momento en los que va a desarrollar el texto. Es un trabajo descriptivo sin mayor organización.	Plantea una estructura incompleta. La estructura es formal pero no se desarrolla claramente. Es formal y no de contenido. Anuncia una estructura pero no la desarrolla.	Presenta una estructura completa. Los enunciados son claros y se identifican claramente en la introducción el contexto, el problema, la tesis, el desarrollo y las conclusiones. Existe coherencia entre las diversas partes de la estructura del texto.
Las ideas se presentan de manera clara, ordenada y lógica.	Las ideas son desordenadas y no permiten ver un orden lógico en su exposición.	Se perciben ideas pero no están ordenadas a lo largo del texto. Se presentan saltos lógicos en la argumentación o no hay coherencia entre los diversos párrafos o argumentos del texto.	Las ideas son presentadas de manera clara, lógica y coherente. No se perciben saltos argumentativos. Se percibe orden lógico o cronológico en la exposición.
Usa conectores, e indicadores de premisa y de conclusión.	No usa conectores en los diversos párrafos. No se identifica en los argumentos si se trata de conclusiones, premisas o sub argumentos.	Utiliza conectores en algunas de las ideas desarrolladas. Algunos conectores son repetidos o de uso frecuente. Inicia con indicadores disyuntivos, pero no concluye la idea o la consecuencia del indicador inicial. No usa de manera adecuada indicadores de premisa e indicadores de conclusión.	Usa conectores que permiten identificar el hilo conductor del texto. Usa indicadores de premisa y de conclusión de manera acertada. Usa diversos conectores o indicadores de premisa o de conclusión sin que se repitan con frecuencia.
Plantea conclusiones claras y propositivas	No hay conclusiones. No presenta nuevas preguntas o cuestiones que surjan de su trabajo.	Existen conclusiones pero las mismas no son coherentes con el planteamiento del problema. Las conclusiones son confusas o son repetición de lo escrito en el ensayo. Las conclusiones no son propias, son citas de otros autores y no permiten comprender lo que el autor del texto concluye de los planteamientos.	Presenta conclusiones propias, claras y coherentes frente al problema. Genera preguntas nuevas y dudas que surgen del ejercicio de la actividad propuesta. Las conclusiones son propias y muestran el nivel de comprensión y reflexión del autor del texto.
Plantea nuevos interrogantes de investigación o análisis	No plantea nuevas preguntas, problemas o inquietudes de análisis académico.	Plantea una o varias preguntas o nuevos problemas de conocimiento a partir de sus conclusiones, pero no son	Plantea nuevas preguntas o problemas de conocimiento a partir de sus conclusiones y del

		consecuencia lógica de su argumentación.	desarrollo del trabajo argumentado.
Utiliza adecuadamente las normas de citación y presentación	No hay citas o referencias de las fuentes usadas. Presenta diversas formas de citación. No son claras las fuentes de consulta.	Las fuentes citadas están descontextualizadas o no son pertinentes con el argumento expuesto. Usa diversas formas de citación. No se distingue entre las ideas propias y las ideas de otros autores o fuentes.	Usa normas y fuentes de citación precisas. Las citas son pertinentes y aportan claridad sobre las fuentes consultadas. La presentación del trabajo cumple con normas técnicas de manera homogénea y clara.

Tabla 9 Matriz de evaluación de ensayos académicos

3.6.1.3.5 De vuelta a la creación. El ensayo como instrumento para reflexionar la realidad. Cárcel “La Modelo” de Bogotá

Como se observó en el apartado “3.4” los estudiantes valoraron positivamente la posibilidad de realizar un trabajo de campo, entre otras actividades, hicieron referencia a la necesidad de asistir a un centro carcelario y penitenciario. En la ejecución del programa académico y luego de superar los trámites administrativos, se llevó a los estudiantes a una visita práctica de reconocimiento al Establecimiento Carcelario y Penitenciario “La Modelo” de Bogotá, en lo que podríamos llamar una práctica académica no prevista o emergente, por lo que se analizará en el apartado “4.2 Prácticas y herramientas emergentes: la respuesta necesaria a un programa académico de formación dinámico y en permanente construcción”

La pertinencia en el análisis del ensayo académico radica en que parte del proceso de reflexión, sobre la experiencia vivida en el centro penitenciario y carcelario, fue la elaboración de un ensayo académico, para ello, las instrucciones fueron sencillas por parte del profesor: Se indicó a los estudiantes que debían hacer un escrito de máximo cinco páginas, en el que consignaran y defendieran una tesis central sobre lo observado en el centro penitenciario y carcelario “La Modelo” de la ciudad de Bogotá. Para el efecto se indicó que deberían tener en cuenta la bibliografía que se había abordado durante el curso, las funciones de la pena previstas en el código penal colombiano y las fuentes bibliográficas que consideren de utilidad para el proceso de producción del texto. Desde el punto de vista estructural y

metodológico, se indicó la necesidad de tener en cuenta la matriz de evaluación de textos especificado en el programa académico del curso.



Ilustración 1 Situación actual de la cárcel "La Modelo"

Al preguntar a los estudiantes sobre las actividades que más les gustó en el desarrollo del curso de derecho penal general, los estudiantes que valoraron positivamente el ensayo como actividad pedagógica indicaron que ésta les permitió ir más allá de lo que tradicionalmente se enseña en el derecho, además de sentir valorado el que se tenga en cuenta su propia producción. Así, por ejemplo, un estudiante indicó que la mejor práctica había sido el ensayo, al indicar que *“En mi opinión personal, los ensayos son un género literario muy desvalorado por el ámbito académico, en especial por lo jurídico. Muchas veces los docentes se preocupan más por los análisis jurisprudenciales que por los aportes y críticas que sobre algo tengan los estudiantes.”*

Otros estudiantes han manifestado la intención de crear blogs y otros lo han hecho, con la finalidad de exponer sus reflexiones a partir de la escritura como proceso de producción y pensamiento propio. En el caso concreto de nuestro ejercicio, una vez los estudiantes entregaron sus ensayos, previo conocimiento de la matriz o rubrica de evaluación, se puede concluir de sus escritos los siguientes postulados como forma autónoma de producción de conocimiento y comprensión de los problemas de la cárcel en la actualidad y de la crisis que la misma se vive en Colombia:

¿Qué es la cárcel? Los estudiantes en sus ensayos reflexionaron sobre lo que vivieron, descubrieron y plantearon un punto de vista de la cárcel a partir de su nueva experiencia. Para uno de ellos, la cárcel es un lugar al que nunca queremos llegar, pero que le deseamos al enemigo, despojándolo de todo sentido de humanidad, por lo que se convierte en un depósito de personas. *“Si bien el imaginario de una cárcel en Colombia es un lugar cerrado y oscuro, lleno de sombras y pecados que se entrecruzan en las almas de sus habitantes, este sitio es el lugar que le deseamos a nuestros peores enemigos en específico cuando creemos que lo merece, es decir no es más que el sitio en el que nadie quiere caer, pero en el que quisiéramos depositar a todos los que a nuestro criterio afectan a la sociedad o a nosotros mismos. Que el ladrón del barrio, el policía corrupto, al que robo o agredió un familiar.”* Miguel Ángel Rodríguez Torres

“Todos nos llenamos de prejuicios cuando se habla de una cárcel o de alguien que se encuentra en una cárcel, prejuicios que han sido llenados desde el entorno familiar, el colegio, incluso por los medios de comunicación. Esto lo digo por experiencia propia, aquél día que entré por primera vez fue como abrir mis ojos a una realidad desconocida totalmente para mí. Al interior de las cárceles existen múltiples condiciones graves en materia institucional, social y humanitaria como lo son: el hacinamiento, problemas de salud, escasez de servicios públicos, extorsiones, etc. Esta ha situación ha llegado a ser el día a día de miles de personas, y absolutamente nadie merece estar en tales condiciones que atentan contra la dignidad personal de tantos presos, sean culpables o inocentes que tienen una pena por cumplir pero, independientemente de los actos que haya realizado, sigue siendo una persona, un sujeto de derechos y de protección del Estado.” Juliana Patricia Ruiz Reyes

Complementa lo anterior con lo siguiente: *“Cuando se comete algún acto delictivo, todos nos creemos en la capacidad de juzgar y compadecemos de la víctima, mientras que nos dedicamos a señalar y acusar al victimario, decir todos los castigos que podría merecer ante nuestros ojos. He ahí el error, nos dejamos llevar por un solo lado de los hechos sin analizar desde otra perspectiva. No podemos olvidar que aunque haya obrado mal, sigue siendo una persona y debe ser tratada como tal, es cierto, debe resultar una consecuencia*

de sus actos, pero no podemos llegar al extremo de arrebatarle su libertad o incluso desear su muerte.” Juliana Patricia Ruiz Reyes

“Visitar la cárcel es conocer las historias de aquellos que son catalogados como criminales, entender sus miradas, sus formas y sus saberes: es ver esa realidad que se oculta tras rejas y muros de contención pero sobre todo, tras la voluntad de la gente por convertir esa realidad en un mundo alejado, ficticio e inexistente para gran parte de la sociedad. Tuve la oportunidad de conocer esta realidad personalmente y es difícil comprender el porqué de la brecha que hay entre aquello que se encuentra de muros hacia adentro con respecto a lo existente de muros hacia afuera.” Niyireth Suarez Trujillo

Sentido crítico de las funciones de la pena:

“Mientras me encontraba en la celda miraba para todas partes me di cuenta de lo pequeñas he incomodidad que son, percibía todo tipo de olores, desde el olor del cannabis hasta el de la vareta que entraba del patio, olores a humedad y encierro, las condiciones en las que ellos vivían en esas celda no eran gratas. Solo pensaba en lo incomodó y frustrante que era ese encierro, pensaba que estas no eran condiciones dignas de vida, que si realmente esta era la humanización de la pena del estado moderno, me preguntaba qué diría Cesare Beccaria de estas condiciones infrahumanas en las que se encontraban los reos y cada vez me convencía más de la idea de que la cárcel no resuelve nada y solo agudiza el problema, pensaba en que se debían imponer otro tipo de penas, pensaba en la justicia reparatoria, pensaba en la abolición de la cárcel. La guardiana nos dejó salir, fue como respirar un aire nuevo (...) José David Lugo Forero

Otro estudiante que hizo uso de las fuentes bibliográficas que se habían abordado en el curso, planteó lo siguiente: *“Pero la crisis no sólo se presenta en Colombia, el Subsecretario de Prevención y Participación ciudadana de México, reconoció que sus cárceles "no son espacios de reinserción, son más bien espacios de reincidencia donde aprenden, quienes entran a las cárceles cosas que no sabían cuando entraron, cuando gente que entra por delitos muchas veces no graves y que a la vuelta de año y medio cuando salen, son adictos a una gran cantidad de cosas" (González, 2013). Con esta postura concuerda el coordinador del comité contra la tortura de la comisión provincial de la memoria de la República de Argentina, para quien "las cárceles son escuelas de delincuentes donde los*

detenidos se perfeccionan en malas artes y egresan con mayor violencia y resentimiento social" (Morosi, 2010).

En consideración a todo lo anterior, es necesario entonces replantear esa fe ciega en el sistema penitenciario como un mecanismo de protección y reinserción social, y empezar a encontrar medios alternativos a la privación de la libertad que reconozcan la condición de seres humanos de los presos y les brinden los medios para enmendar su error y ser de utilidad a la comunidad; así como también que reparen integralmente a la víctima y garanticen la no repetición de estos actos frente a la sociedad, pero también la participación de todos en la construcción de una sociedad educada, civilizada y libre de injusticias. Claro está, todo desde y para el alcance de la equidad social y económica que garantice la dignidad y realización plena de la vida de todos los colombianos." Luis Alejandro Garzón Aldana

Situación carcelaria como un estado de cosas de vulneración de derechos fundamentales:

"(...) debo aceptar que fue una experiencia cruda que impacta todos los sentidos y cambia percepciones, en mi caso particular, considero que una cárcel en Colombia es uno de los lugares más horribles y lamentables para resarcir un comportamiento (sin contar con ser o no culpable), además puedo agregar que es triste ver como las únicas soluciones para el delito son el incremento desmesurado de las penas, la creación de nuevos delitos o la construcción de nuevas cárceles que puedan abarcar toda la población tanto carcelaria como civil puesto que, como vamos en unos años, todo será considerado delito." Julián Darío Eraso Martínez

El aspecto humano, el mundo de la vida y las políticas penales:

"No podría decir que todos los abogados somos corruptos o ineficaces porque no es así, muchos por la ambición o la lujuria caen en delitos atroces, engañado a la gente. Al ver la cara de un señor podría decirles que tenía unos 70 u 80 años, este señor al pedir la palabra sus ojos se llenaron de lágrimas en ese momento quise llorar con él, las atrocidades que sus hijas le hicieron son quizás la más grande muestra de desprecio para con las personas que como él sus familias le dan la espalda, los juzgan y señalan." María Camila Alonso Beltrán

Sobre la normalización del discurso, otro estudiante escribió: *“Que una mentira se camufle de verdad es un triste hecho que se ha vuelto común en nuestros tiempos, pero que una verdad latente sea negada y silenciada sólo puede presumir el criterio más cruel del ser humano. En Colombia, la crisis carcelaria ha superado en forma práctica cualquier crítica que se le pueda hacer al sistema carcelario y ha sido tan visible que se ha transformado en una cuestión del diario vivir, tan común como despertarse, comer, caminar, tan común con la injusticia, la pobreza y la miseria.”*

Al final, concluyó entre otras cosas: *“El instrumento de la cárcel como elemento vengativo se potenció con la desigualdad económica impuesta por el sistema actual, se potencio por los niveles de poder sectorizado, por la precariedad del Estado para actuar, por la debilidad de las instituciones, por la falta de criterio en el legislador. Por eso, la solución del crimen y del delito no está en la edificación de las cárceles, no está en la creación de leyes siempre penantes, está en la estructuración de campañas públicas y políticas realmente eficaces que combatan la pobreza, la desigualdad, la corrupción, el fanatismo dogmático que no permite avanzar; la solución está en el respeto de los derechos humanos.”* Juan Sebastián Cortés Espitia

Sensibilización sobre procesos de criminalización, el castigo y la injusticia social:

Al relacionar la situación económica de la mayoría de las personas privadas de la libertad y el incumplimiento de los fines de la pena, la conclusión a la que llegó una de las estudiantes fue la siguiente: *“La anterior perspectiva nos muestra que el sistema carcelario colombiano no es otra cosa que una forma de castigo e inhabilitación, pues es todo lo que hace, de miembros de los sectores más pobres y marginales de nuestra sociedad.”* María Camila Alonso Beltrán

Una de las reflexiones planteada por un estudiante va más allá de lo que observó en la cárcel y lo comparó con el resto de la sociedad, dando a entender que no solo la cárcel está en crisis, sino todo el país. Con ello llamó la atención sobre las personas que viven en condiciones similares a la cárcel pero en libertad, en pobreza: *“(…), entrando al núcleo duro*

del asunto, considero que la discusión que se hace siempre sobre la cárcel gira en torno a los derechos humanos. Que el hacinamiento está mal, que la falta de salubridad está mal, que la falta de comida saludable y adecuada está mal, que existen mil y un condiciones bajo las cuales no se deben someter a estas personas; y si, todo eso es cierto, pero el problema real trasciende fuera de esos muros blancos de la Modelo (blancos porque parece que tranquilizan) hasta nuestras fronteras nacionales. La Corte Constitucional proclama que existe un estado de cosas inconstitucional frente a la situación de la cárcel en colombiana, una crisis, pero lo que yo les digo es que, si esa cárcel está en crisis, toda Colombia lo está.

Como mencioné anteriormente, la miseria se ve en el barrio circundante a la prisión, no solo dentro de sus muros. Muy atinadamente me dice una compañera en aquella visita: “es que esto me recuerda a mi barrio”. Y si, verdaderamente, esa cárcel se parece a mi barrio, o cualquier barrio de estrato 1 o 2 de Bogotá o de cualquier ciudad del País. Comencemos analizando una por una cada una de las problemáticas que se evidencian en esa o cualquier otra prisión (Aunque bueno, al menos esta prisión tiene agua). Pero antes que nada, y como en toda moneda existen dos caras, se puede analizar esta situación por lo bajo y por lo alto. Yo me voy a basar simplemente en las condiciones que se ven en millones de colombianos, es decir, por lo bajo, ya que esos millones de colombianos libres –vale aclarar- contra los que analizaré a los reclusos y sus condiciones de vida, no viven con mucho más que un salario mínimo aunque hayan dejado, oficialmente, de ser pobres.” Esta consideración del estudiante puede ver como el solo contacto con una realidad, hasta ese momento desconocida, lo llevó a plantear críticamente su interpretación de la realidad, no sólo de la cárcel, sino del país.

Su tesis central fue muy cercana a los estudios del sociólogo francés, Lööc Wacquant, “Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social” (Wacquant L. , 2012) y “Las cárceles de la miseria”, (Wacquant L. , 2008), quien plantea las circunstancias actuales de la penalidad de la pobreza y la miseria en la sociedad del gobierno neoliberal de la inseguridad social, con ello no se quiere decir que el estudiante haya logrado tal nivel de creación e interpretación de la realidad social, pero sí que su aproximación a la realidad es diversa a la que tenía antes de hacer la práctica y sin duda, el contacto con ella lo ha

influenciado para construir una tesis razonable frente a la situación de alguna población colombiana.

Para finalizar su aporte, el estudiante plantea lo siguiente: *“Podrá el lector diferir conmigo de forma legítima, pero antes permítame recordarle lo siguiente: ¿Realmente se ven las políticas públicas para tratar de todo ese tipo de problemas que afrontan tanto los reclusos como los colombianos a nivel nacional? ¿Es acaso Cartagena una ciudad homogénea en términos económicos entre la parte amurallada y la parte abandonada por la administración? ¿Acaso es Buenaventura un puerto que realmente repercute en el desarrollo económico de los habitantes del pacífico colombiano? ¿O es que todos los municipios de Colombia tiene agua potable todos los días a todas horas? Ante todas esas preguntas mis respuestas siempre son negativas, por eso prefiero creer que toda Colombia está en crisis, no solo la cárcel.”* Andrés Mauricio Cuervo Castillo



Ilustración 2 Visita al patio de la tercera edad. "La Modelo"

Corolario de todo lo anterior implica considerar por parte de los profesores de derecho penal la escritura como una forma de evaluar y generar procesos reflexivos de construcción de conocimiento propio. Para ello es importante tener en cuenta el proceso de escritura como un proceso epistémico en el sentido que se ha venido indicando. Ésta plantea como reto institucional a la Universidad y la docencia universitaria, la necesidad de que se reconozca institucionalmente que la escritura es un proceso que se construye de manera permanente por

comunidades académicas y no solamente por individuos aislados, así mismo, que se trata de un proceso no instrumental, sino que su característica es la de ser un proceso que permite construir conocimiento nuevo, reflexivo y analítico en el contexto de las comunidades académicas.

Es necesario que se asuma la escritura y la alfabetización académica en la universidad colombiana, como un proceso transversal en permanente construcción, y no como un instrumento estático, biológico o de simple competencia comunicativa o como el resultado del proceso educativo. Se debe erradicar la idea, según la cual, la escritura tiene estas características estáticas y por el contrario, se debe promover la comprensión de la escritura como proceso de construcción de conocimiento, esto es, que el estudiante pase de pensar que escribe para cumplir requisitos de evaluación a escribir para construir, reconstruir, comprender o elaborar nueva pensamiento y nuevos contenidos que ahora pueda asumir como propios. De acuerdo con ello, la estudiante Sonia Carolina Piraján Español expresó que aprendió *“la manera en que se puede mejorar la calidad de un ensayo, y no en tanto a la estructura sino que me gustó ponerme a hacer ese análisis del tema que de por si causo gran impacto en mi vida que fue visitar la cárcel y hacer el análisis de lo que he visto en ese lugar y relacionarlo con lo que he aprendido.”*

El docente al transmitir los propósitos educativos debe considerar la claridad en el mensaje, su estructura y los resultados que espera de sus estudiantes, de manera que el estudiante comprenda y esté informado de lo que se espera de él en el proceso de producción de conocimiento a través de la escritura. Todo lo cual incluye, que en la preparación de ejercicios de escritura, el docente considere las diversas etapas de producción del escrito, su retroalimentación y especialmente que se trata de un proceso y no de una actividad que se agote en un solo acto, lo cual demanda del docente reflexión sobre su propósito educativo y la adecuada comunicación del mismo al estudiante.

Los retos que impone la escritura como proceso de construcción entre sujetos de interacción educativa están mediados por la cantidad de estudiantes en el aula, los diversos propósitos de aprendizaje y las diversas formas de aprender por parte de los sujetos de

interacción educativa. Ello implica que el docente construya prácticas de evaluación y retroalimentación entre pares, horizontales y que permitan al estudiante reflexionar sobre sus propios errores y el de sus compañeros de clase, esto es, nuevas formas de construcción y evaluación colectiva de conocimiento. ¿Qué tipos de metodologías permiten la retroalimentación y construcción de conocimiento en el aula, frente a la escritura como proceso epistémico?, ¿están preparados los estudiantes para evaluar a sus pares en el aula?, ¿qué instrumentos pueden ayudar al estudiante a mejorar la escritura?, al tiempo de, ¿cómo evaluar a sus pares en el aula?

Por el momento, mostraremos algunas características que han identificado los expertos en el tema de la escritura en general (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002), y de la escritura académica en particular, sobre las actividades, conductas o hábitos que podría tener en cuenta un buen escritor⁵², sin que sea una lista taxativa, si pueden ser algunas indicaciones descubiertas en la práctica⁵³:

Proceso	Característica
<i>Lectura</i>	Es un lugar común indicar que los escritores competentes son buenos lectores, lo han sido. En la lectura es un proceso en el que se adquieren códigos de escritura, interpretación y análisis.
	En la escritura académica el punto de partida para quien escribe es conocer el estado de su disciplina, el estado del arte en el tema y el problema que busca abordar.
<i>Pensar en el lector</i>	Los escritores piensan en el lector, parte del arte de su composición está en dedicar en la claridad de su mensaje, en cómo decirlo, en lo que es obvio para el lector, entre otros.
	En la escritura académica la claridad del mensaje se identifica en la claridad con la que el autor plantea el problema, la tesis central de su escrito, los argumentos, los contrargumentos que valora y la conclusión. En éstos se miran criterios de validez, de forma, coherencia y pertinencia frente al problema planteado.
<i>Planificación</i>	Planificar lo que se va a escribir, pensar en el objetivo, el propósito comunicativo, la estructura del escrito, su propio esquema, se plantean objetivos y también la forma como los van a cumplir.
	En la escritura académica es deseable que el escritor planifique las etapas en las que va a escribir su obra, las fuentes que va a consultar, el método con el que se va a aproximar a la realidad que va a abordar, la forma como va a cumplir con el

⁵² Tomado y adaptado de (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002, pág. 317)

⁵³ Sobre la disertación jurídica, algunas sugerencias en la construcción y metodología de la misma, se puede consultar *Las reglas de la disertación jurídica: Entre la duda y el método*. (Ramelli Arteaga & Patiño González, 2010), en este manual metodológico se planteas las siguientes, i) la adecuada selección del tema; ii) la actualidad del tema, iii) acceso a las fuentes de investigación, iv) conocimiento previo del tema e, v) interés personal.

	propósito de la investigación y tendrá en cuenta solo aquello que le sirva para resolver su problema.
<i>Revisión de textos</i>	Los buenos escritores releen lo que ya han escrito, no dan por terminado un texto en la primera versión del mismo. Cada vez le introduce novedades, le quita cosas, mira su coherencia con el propósito planteado, con lo que acaba de escribir y con lo que sigue.
	Un buen escritor deja “ <i>reposar</i> ” su escrito y lo retoma tiempo después, evalúa nuevamente si entiende lo que quiso decir, si lo escribió bien y si está en contexto. Revisa la estructura y que los diversos apartados sean coherentes con su problema, con su objetivo. Dejar reposar el texto antes de enviarlo al editor es una buena costumbre.
<i>Reflexión y cambio constante</i>	Un buen autor reconoce que su proceso de escritura es flexible, cíclico y progresivo. El texto es susceptible de modificar, de darle otro sentido, nunca la primera versión es la versión final.
	En la escritura académica es importante la reflexión sobre el contenido del documento. Algunos autores recomiendan que se tenga en cuenta, solamente y únicamente el problema. El autor reflexiona sobre lo que ha escrito y verifica qué es pertinente y aquello que no lo sea lo modifica, lo cambia o lo elimina.
<i>Estrategias de apoyo</i>	En todo tipo de escritura el autor, durante la composición, utiliza estrategias de apoyo para resolver problemas, tales como diccionarios, gramáticas, etc.
	En el caso del escritor académico, suele usar esas herramientas, también hacer o consultar listados de indicadores premisas, de conclusiones, conectores, etc.
<i>Socialización</i>	Normalmente todo buen escritor tiene un segundo lector, éste suele ser crítico, sincero y disciplinado para leer a tiempo y opinar a tiempo. Es una buena costumbre tener con alguien para dialogar sobre lo que se escribe, alguien que lea el trabajo, lo analice y vea puntos de vista que con toda seguridad se ha pasado.
	En la escritura académica, el proceso de discusión y socialización es mucho más importante que en la escritura en general. Someter la escritura de manera constante a otros pares académicos, estudiantes o profesores según sea el caso, ayuda a mejorar y a considerar otros puntos de vista cuando se produce un texto.

Tabla 10 Actividades, conductas o hábitos de un buen escritor

Finalmente, los mejores escritos son publicados en el blog del docente con la finalidad de dar visibilidad a los trabajos de los estudiantes, observar el nivel de interés en el documento por parte de la comunidad en general y especialmente, con la finalidad de que los estudiantes intenten escribir para un público general, con mensajes claros desde el punto de vista de la disciplina en la que se están formando e inicien un proceso de ejercitación en la consolidación de opinión calificada en temas penales y político criminales, así mismo en la creación de sus propios espacios de opinión y ceración de conocimiento a través de la escritura académica. Parte de los documentos se observan en el blog <http://estanislaoescalante.blogspot.com>, como se observa en la siguiente imagen:



Aporte académico especializado en el área jurídico penal para el análisis del sistema penal, los problemas sociales, la realidad social y las condiciones de protección y prevalencia de derechos de la población vulnerable, la solución de problemas jurídicos e información actualizada en las áreas del sistema punitivo y el control social.

domingo, 24 de mayo de 2015

Banda criminal. Hurto en el centro de la ciudad: Hurto calificado y agravado en concurso con concierto para delinquir?

"Refiere al seguimiento que realizó el grupo contra atracos de la SIJD durante cuatro meses seguidos a una banda que se dedicaba al hurto en el centro de la ciudad, el seguimiento se llevó a cabo gracias a las cámaras que están en las calles y por el grupo de personas que hacen el trabajo de investigación. Identificando a los delincuentes de la siguiente manera: LUIS PERALTA alias el "Peruano", JIMMY GARCÍA alias "el payaso", EDGAR ORLANDO ACOSTA alias el "el gafas", JAVIER ARMANDO RIVERA ALVAREZ alias "el indio", JESUS MARTINEZ alias "el viejo", ALBERTO GUERRERO alias "el chivo", MIGUEL YARGAS alias el "chinche" (el líder de la banda), dos menores de edad, ALBA LUZ DIAS con el alias de la "India", JOHANA XIMENA RUIZ CASTRO identificada con el alias de la "rusa" que durante el año 2014 tenían acotada la zona de la Jiménez exactamente en frente del edificio Hernando Morales Carrera 10 # 14 - 33, y todas las calles donde se encuentra los vendedores ambulantes del centro de la ciudad, esta banda conformada a inicios del mismo años se reunían en la zona del sector de la mariposa para planear los hurtos a transeúntes que se encuentran en estas calles ya sea para tomar el transporte público u otra actividad.

Caso para análisis de trabajo colaborativo. 2d...



Ilustración 3 Blog <http://estanislaoescalante.blogspot.com/>

3.6.1.4 Mapas conceptuales

La otra herramienta de construcción individual de conocimiento se desarrolló a partir de los mapas conceptuales. Esta herramienta es un complemento a las otras acciones o actividades para lograr comprender a profundidad lo que leemos, debatimos, creamos o conocemos. Es una herramienta ampliamente divulgada pero poco usada en el ámbito universitario, ella nos permite reflexionar sobre lo que sabemos, hacer conexiones entre conceptos, teorías, momentos, paradigmas, etc., así mismo nos permite hacer más significativo lo que vamos conociendo y lo que ya sabíamos, también nos aporta un resumen para recordar conexiones, interacciones, subordinaciones conceptuales, categorías, en fin, nos brinda muchas posibilidades de pensar en la organización de lo que estamos aprendiendo y relacionarlo con nuestro conocimiento previo y lo novedoso que nos brinda un curso como el propuesto⁵⁴.

⁵⁴ Para el desarrollo de esta actividad, se indicó a los estudiantes la posibilidad de acudir a cualquier herramienta tecnológica disponible en la red. Para el efecto se recomendó descargar un programa gratuito y para quienes no estaban familiarizados con el mismo, se sugirió consultar los documentos explicativos de la herramienta, su utilidad, la metodología para su uso y finalmente, algunos ejemplos de buenos mapas conceptuales, todo lo cual encontraron de manera libre en la página web: <http://aprende.cmappers.net/> y <http://cmap.ihmc.us/docs/mapaconceptual.html>.

3.6.1.4.1 La acción y reflexión pedagógica

En el desarrollo de las dos primeras unidades de comprensión, los estudiantes realizaron dos mapas conceptuales, para ello reflexionaron y caracterizaron los conceptos, las relaciones y contenidos de una lectura y un video no institucional de un reconocido doctrinante en materia de derecho penal general y magistrado de la Corte Suprema de Justicia Argentina denominado *“Teoría del Derecho Penal. Su estudio estructurado. Introducción.”* (Zaffaroni, 2015).

En el desarrollo del curso los estudiantes fueron indagados sobre la práctica que más les gustó (2014) y quienes valoraron positivamente los mapas conceptuales, indicaron que a su juicio, les permitió recordar, clarificar y obtener relaciones entre diversa información. En este sentido uno de ellos indicó que le *“quedó claro lo leído, fue tanto así que al día de hoy intento resumir mis lecturas a modo de mapas para que al momento de necesitar repasarlas solo es dar un vistazo y tengo el argumento claro.”*, otro estudiante indicó que *“el mapa conceptual, es un ejercicio a través del cual obtengo una mayor claridad de las lecturas y contenidos”*. Uno de los mayores esfuerzos que hace el estudiante es precisamente la construcción y comprensión de un mapa conceptual, proceso del que la mayoría de estudiantes (25 de 28 encuestados) manifestaron que la elaboración del mapa conceptual era un aporte importante en la identificación de conceptos, estructuras, categorías conceptuales y las relaciones entre ellas. Sólo tres estudiantes manifestaron una percepción negativa al encontrar que no les permitía aprender de manera adecuada, en virtud de lo cual manifestaron lo siguiente:

“El texto era supremamente denso y por ello terminé haciendo aproximadamente siete mapas, ya que toda la información no cabía en uno solo, aun cuando logré sintetizar en la medida de lo posible.” “Al comienzo pensé que era una buena idea, pero en mi caso, me di cuenta que me preocupaba más por la forma que por el contenido. El mapa conceptual para mí, representó una forma complicada de estructurar las ideas, a veces, hasta olvidaba el tema del que estaba hablando o que había leído porque no encontraba un conector

válido.” “Dificultad arraigada en mi proceso comprensor (sic), generalmente, pese que el aprendizaje visual es preponderante en mí, lo suelo realizar mejor con mis propias estructuras y anotaciones.”

De lo anterior se puede concluir que en el curso se presentó una amplia aceptación de la elaboración de mapas conceptuales y que los mismos permitieron no solo identificar y aprender los conceptos básicos de un tema, sino que fueron útiles para hacer relaciones, conexiones y preparar las discusiones posteriores, plantear dudas y preguntarse por problemas de comprensión. No obstante lo anterior, al valorar el punto de vista de los “disidentes”, podría el docente hacer un trabajo individualizado sobre la capacidad de síntesis en el primer caso, crear listas de conectores y ampliación de vocabulario en el segundo y apoyar al tercer estudiante en la superación de los dos problemas anteriores con temas menos complejos.

Mapas Conceptuales. Indique cuáles fueron las principales dificultades en la elaboración del mapa conceptual	Mapas Conceptuales. Indique cuál fue su principal aprendizaje en la elaboración del mapa conceptual
Eran textos con conceptos específicos, que a su vez contenían subconceptos y así sucesivamente, lo que hacía que estos fueran muy extensos.	Se identificaban los conceptos claves de las lecturas y una definición concreta de las mismas facilitando la retención de sus significados y ayudando a la esquematización de todas estas nociones
Para crear los mapas conceptuales algunos conceptos quedaban algo aislados al no tener los conocimientos completos e integrales de la materia, aunque era lógico ya que apenas los estábamos conociendo, después al avanzar un poco más ya se hacía más visible como era que cada concepto, teoría o doctrina se relacionaba con el anterior y así los mapas se hacían un poco más claros.	<ol style="list-style-type: none"> 1. clarificación de conceptos. 2. relación y continuidad de conceptos y doctrinas. 3. sencillez de los métodos de comprensión, ya que se eliminaban elementos que eran irrelevantes o complejos y se conceptualizaban los básicos y necesarios.
Debo aceptar que condensar la información no era tan sencillo, pero lo que me parece complicado es plasmar el mapa en el computador, ya que tengo muy poca habilidad con las herramientas tecnológicas; si bien Cmaps es un excelente programa, seguía siendo algo difícil.	Al tener todos los conceptos claros y relacionados de forma visible fue más fácil diferenciar todas las diferentes categorías al interior de la teoría del delito al igual que los diferentes focos de estudio de la norma penal.
La principal dificultad fue en primera medida, la estética del mapa pues en ocasiones y por el desorden se enredaban conceptos y se perdía el hilo conductor.	Creo que el principal apoyo fue definir los conceptos claves en cualquier tema, lo que en últimas permite la clasificación de conceptos por relevancia.

El lograr extraer y estructurar todos los conceptos de modo que existiese un coherencia y orden entre los elementos.	Principios generales del derecho penal liberal, conceptos de dolo y culpabilidad. en cuanto al método de estudio, los mapas son útiles como herramienta nemotécnica y a establecer los elementos de cada concepto y sus relaciones intrínsecas
Al ser un tema tan general, abarcaba bastantes conceptos, por lo que era difícil de vez en cuando, relacionar los conceptos que encajaban en cada categoría.	Que me quedó claro cuál fue la diferencia entre concepto como derecho penal, criminología, poder punitivo, etc...
El texto era supremamente denso y por ello terminé haciendo aproximadamente siete mapas, ya que toda la información no cabía en uno solo, aun cuando logré sintetizar en la medida de lo posible.	Básicamente aprendí sobre la estructura de las normas en materia penal, así como también lo que las teorías dijeron de dicho debate. Entendí que en materia penal hay normas completas, incompletas y en blanco, que casi todas tienen un supuesto de hecho y una consecuencia y que pueden clasificarse según el sujeto, los medios y el resultado así como el ámbito de la norma en tiempo y lugar.
La organización del mismo debido a la cantidad de conceptos y/o términos.	El reconocimiento de conceptos básicos de la lectura.
Realizar las conexiones entre algunos conceptos y la síntesis para no abarcar mucho espacio	El aumento en la capacidad de comprensión de los principios generales del Derecho Penal
no aplica	pautas y corrientes fundantes del derecho penal
Los mapas conceptuales ayudan a la comprensión e identificación de los conceptos que se desenvuelven o que desarrolla el tema, sobre todo, en materia penal, esclarece y da luces para la identificación plena de principios, conductas y conceptos importantes para el desarrollo como abogado. Sin embargo, se dificulta el hecho de profundidad de los mismos, al igual que las causas de relación que acontecen entre los conceptos.	Como se dijo en la anterior respuesta, los mapas dan luces para el entendimiento de conceptos que se enmarcan alrededor del derecho penal. En este sentido, el mapa logra llevarnos a examinar y entender sobre todo los principios básicos para el derecho penal
Ninguna.	Creo que en general, un mapa conceptual permite crear una estructura respecto al tema sobre el que se desarrolle, definir y aclarar conceptos, importancia de los mismos y principalmente estructurarlos para una mejor comprensión de un tema global.
me parece que el problema principal era condensar el tema en el mapa, para mi particularmente es más difícil ser concisa, y reducir el tema a un mapa, pero eso no significa que me parezca malo, por el contrario, estoy en ese aprendizaje	como lo dije en la respuesta anterior me parece que es una forma de condensar una gran cantidad de información en un cuadro+

<p>La principal dificultad radica en saber determinar que contenidos deben hacer parte del mapa y cuáles no. En las lecturas del curso, las que convertimos en mapa conceptual, eran lecturas bastante sistemáticas donde, de realizarse meticulosamente la construcción del mapa, resultaríamos copiando y pegando decenas de definiciones y con un mapa demasiado extenso.</p>	<p>Pues, realmente, creo que el hecho de haber realizado el mapa conceptual no fue determinante en mi aprendizaje del tema contenido en él. Creo que eso mismo se debe a la lectura en sí misma y no a la forma en que se la sistematiza. Pero la realización de los mapas puede resultar más útil en lecturas que en sí mismas no sean tan esquemáticas y estructuradas, como por ejemplo, la última lectura de imputación objetiva.</p>
<p>Debido a que los mapas conceptuales no han sido muy comunes en las materias que he visto hasta el momento, las dificultades aunque no insuperables quizás fueron tratar de sintetizar la información más relevante y llevar una secuencia estructurada, y fuertemente conectada que no dejara ningún tema aislado de la estructura principal</p>	<p>Considero que los mapas conceptuales son muy importante y útiles en el aprendizaje, porque permiten que partiendo de una lectura, de una clase, de un vídeo etc. desglosemos el tema de manera que al construir el mapa conceptual entendamos lo que se nos quiso enseñar, puntualicemos los aspectos más relevantes, descubramos conceptos y significados, y estructuramos y organicemos el tema, así recordar el contenido de la lectura y memorizar los aspectos más importantes.</p>
<p>Pues en la relación de los conceptos, había unos conceptos que no podía relacionar adecuadamente</p>	<p>Me ayudo a relacionar mejor los conceptos que explicaba Zafaronni y a identificar mejor ciertos puntos que él explicaba y separa algunos conceptos que se mezclaban con otros</p>
<p>La esquematización y conceptualización sintética.</p>	<p>Las características básicas del derecho penal general.</p>
<p>La sistematización y jerarquización de la información relevante. Esto teniendo en cuenta la extensión de algunos textos.</p>	<p>A partir del esfuerzo por la superación de las dificultades mi aprendizaje se dio con respecto a la sistematización y jerarquización de la información relevante.</p>
<p>La principal dificultad que presente fue sintetizar las ideas porque la idea era en una palabra representar un concepto o una idea además de algo tan amplio como son las teorías del derecho penal</p>	<p>esquematizar lo ha aprendido para poder repasar después y que sea más fácil</p>
<p>El tiempo que requiere la realización del mapa. Sin embargo, esta dificultad no es lo suficientemente para tener en cuenta en esta situación</p>	<p>La capacidad de sintetizar información.</p>
<p>La mayor dificultad fue lograr realizar la síntesis de tanta información sin omitir aspectos importantes para poder realizar un mapa conceptual ordenado y claro.</p>	<p>Creo que la mayor ganancia desprendida del mapa fue la conceptualización de las pautas generales del derecho penal; él logra poder interiorizar estas bases indispensables para el desarrollo del curso. El principal aprendizaje fue el concepto de Teoría de la norma penal, sus características, la estructura de esta y la naturaleza de la pena.</p>

<p>El mapa correspondiente a la teoría de la norma en materia de derecho penal era bastante extenso, por lo que se dificultaba organizarlo y conectar los conceptos.</p>	<p>En mi opinión, lo más importante de los mapas conceptuales es que permiten comprender los conceptos mucho mejor, como por ejemplo en el caso de Zafaronni y de la teoría de la norma. De esta manera, en cuanto al segundo, mi mayor aprendizaje fue entender los diferentes postulados que desarrollan las diferentes concepciones sobre el derecho penal en diferentes épocas. Teniendo en cuenta, sobre todo, el aprendizaje de las principales funciones del derecho penal.</p>
<p>La principal dificultad a la hora de realizar los mapas conceptuales, fue la extensión del texto y la subsiguiente sistematización de todas las ideas principales y secundarias. Considero que los textos deberían ser un poco menos extensos y aumentar el número de los mismos esto facilitaría la síntesis en los cuadros; no tratar de evacuar todo dentro de un mismo texto y lectura.</p>	<p>Como se ha dicho en el punto anterior, el principal aprendizaje además de los obvios conocimientos en derecho penal fue el aprender a elaborar los cuadros, sintetizar y evidenciar las ideas principales de los textos.</p>
<p>Agrupar todos los conceptos nuevos y complejos que enunciaba la lectura.</p>	<p>Reconocer las bases y los elementos constitutivos del derecho penal. Diferenciar los conceptos enunciados por el autor Entender al derecho penal no sólo como un conglomerado de leyes, sino como una estructura compleja con elementos propios.</p>
<p>Al momento de elaborar los mapas conceptuales no sabía si implementarlo como un resumen, o tomar las principales categorías y desarrollarlas. Además al haber tantas categorías que se interrelacionaban entre ellas mismas hubo problemas más "prácticos" a la hora de hacer el mapa... una buena página que me ayudó a solucionar dichos inconvenientes y elaborar rápidamente los mapas fue GOCONGRE.</p> <p>Adjunto el link: https://www.goconqr.com/es-ES/p/1980966?no_cache=true</p>	<p>El mapa conceptual del video de Eugenio Zafaronni me dio un panorama general del derecho penal, me permitió una mirada esquemática a las principales categorías y debates que frente a él existen (qué es la pena, el delito, me introdujo a los principios generales tanto nacionales como internacionales, el poder punitivo, etc.); por otro lado el mapa conceptual sobre la norma penal me permitió entender la complejidad que tras de ese aparente simple concepto existe, en especial a lo que interpretación y finalidad se refiere (entre otros temas la teoría, estructura, función, etc.).</p>
<p>Al comienzo pensé que era una buena idea, pero en mi caso, me di cuenta que me preocupaba más por la forma que por el contenido. El mapa conceptual para mí, representó una forma complicada de estructurar las ideas, a veces, hasta olvidaba el tema del que estaba hablando o que había leído porque no encontraba un conector válido.</p>	<p>Desarrollé más conceptos, no sólo del derecho penal sino de literatura en general, que me permitieron hacer conexiones entre palabras o establecer relaciones entre distintas ideas.</p>
<p>No tuve grandes dificultades más allá del aprender a usar las herramientas tecnológicas</p>	<p>El sintetizar los conceptos y relacionarlos entre sí.</p>

Dificultad arraigada en mi proceso comprensor, generalmente, pese que el aprendizaje visual es preponderante en mí, lo suelo realizar mejor con mis propias estructuras y anotaciones.	El mapa me ayudó en tanto me permitió relacionar conceptos de manera más idónea, también me ayudó a establecer paralelos entre tesis contrarias.
--	--

Tabla 11 Valoración y punto de vista sobre mapas conceptuales

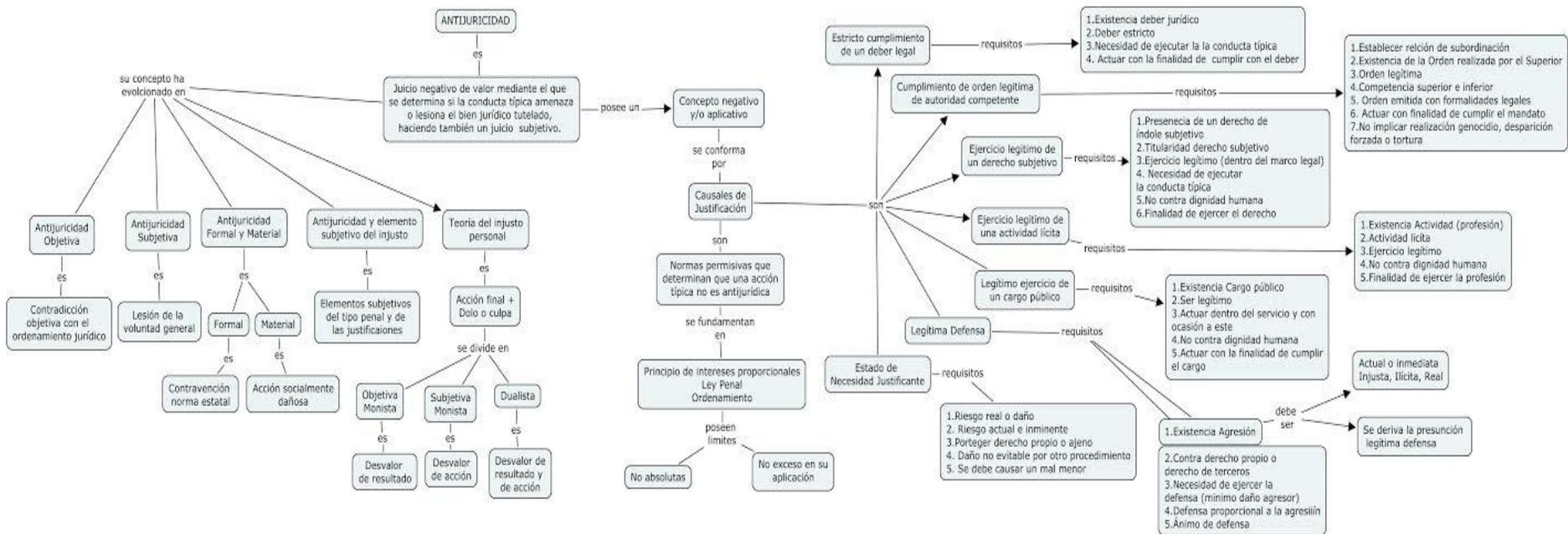


Ilustración 4 Mapa conceptual: antijuridicidad

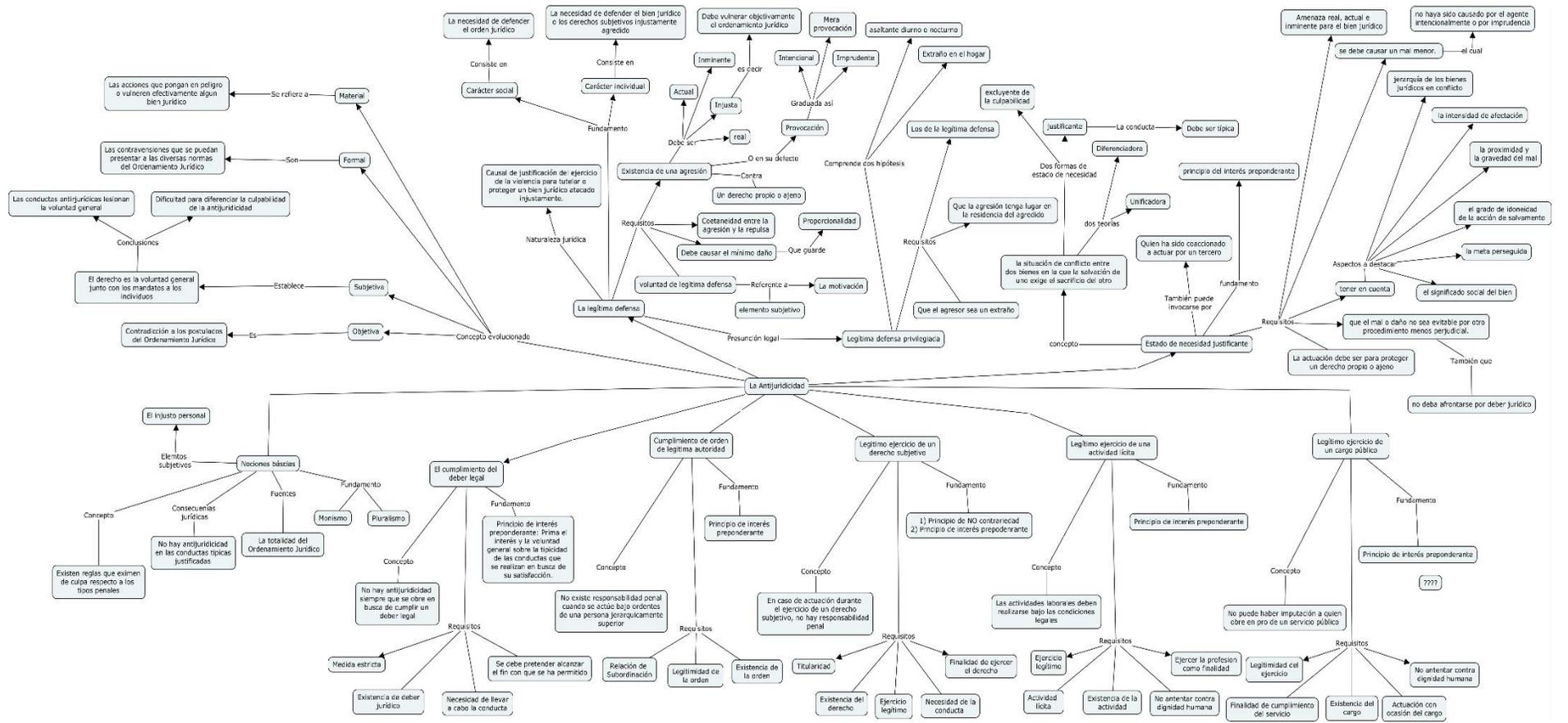


Ilustración 5 Mapa conceptual: antijuridicidad

3.6.2 Acción pedagógica de constructivismo social: Grupos de trabajo cooperativo

Uno de los principales compromisos del estudiante en este semestre es el asumir su proceso de aprendizaje en dinámicas de trabajo colaborativo, ejercicios en grupo y asumir el entrenamiento para trabajar adecuadamente comunidades de práctica jurídica. No se trata de hacer trabajos por partes, asignación de apartados, etc., sino de verdaderos procesos de construcción colectiva de conocimiento a través del debate, la argumentación, la investigación y la proposición de nuevo conocimiento.

Para el efecto, desde el primer día de clase los estudiantes organizaron grupos de trabajo colaborativo para asumir procesos de discusión, de reflexión, producción, análisis de casos, problemas, prácticas académicas, para ello, se generarán grupos de cuatro personas y sus roles serán los siguientes:

Características	Roles:	Certificación
Criterio de selección: espontáneo	Director Coordinador de la sesión	Contrato interno: libertad de normas y compromisos.
Perspectiva de género: Igualdad de condiciones, grupos mixtos.	Moderador Secretaria Relator <i>En cada sesión de trabajo grupal esos roles se rotan, de manera que cada semana el estudiante asume un rol diverso.</i>	Reglas básicas: rotación de roles; participación activa; cumplimiento.
<p>Director Coordinador: Garantiza que los demás miembros del grupo conozcan los fundamentos teóricos del caso propuesto y busca el consenso de la solución del caso.</p> <p>Moderador: modera el debate al interior del grupo.</p> <p>Secretario: se encarga de anotar las ideas y de preparar el informe escrito que se presentará en grupo.</p> <p>Portavoz: debe presentar y defender el informe públicamente en la clase.</p> <p>Juego de roles: Los roles en las audiencias que se pondrán en práctica serán los siguientes:</p> <p>Juez de control de garantías y/o de conocimiento: Director de la audiencia oral.</p> <p>Fiscal delegado: Director de la indagación y la investigación. Titular de la acción penal.</p> <p>Defensor: Abogado defensor del acusado.</p> <p>Ministerio público: Garante de los derechos humanos y de los derechos fundamentales, vigilancia de las actuaciones de la policía judicial que puedan afectar garantías fundamentales;</p> <p>Procesado: Sujeto pasivo de la acción penal y presunto autor o partícipe de la conducta punible.</p> <p>Carpeta de trabajo académico continuo: Contiene las memorias de todas y cada una de las sesiones y de los debates planteados en las sesiones presenciales.</p>		

Tabla 12 Diseño de los grupos de trabajo⁵⁵

⁵⁵ Adaptación del diseño presentado por (Astigarraga Goenaga, Boldova Pasamar, Rueda Martín, & Usoz Otal, 2009) en: “Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil.”

3.6.2.1 *Juego de roles*

En el curso de derecho penal general se emprendió el “*juego de rol*” como una actividad pedagógica para la apropiación del pensamiento flexible y la comprensión del desempeño. En este contexto, se buscó que el estudiante asumiera el papel de un sujeto que se desempeña en el campo del derecho o en una situación jurídica relevante muy similar a la realidad, de manera que a partir del trabajo individual, la investigación, el trabajo en equipo resolviera problemas similares a los que se le presenta a un profesional del derecho en la vida práctica, en el ejercicio profesional del derecho. En este sentido, se hizo énfasis en que el juego de rol, ya sea para enfrentar un caso, una audiencia oral, una situación procesal, se ejecuta como desarrollo de una situación o problema previamente establecido o preparado, previamente investigado en el que el estudiante se enfrenta a una situación análoga a la que se enfrentaría en el ejercicio profesional.

El propósito fundamental de la actividad consistió en comprender los contenidos de la dogmática, el fundamento filosófico de una categoría dogmática, su aplicación a un caso concreto y el planteamiento de respuestas sólidas a través de un proceso de comunicación argumentativa. La complejidad del juego de roles estriba entonces, en que en ella se conjugan diversos procesos cognitivos, entre ellos, el recuerdo, la aplicación, el análisis, la argumentación y finalmente, la comprensión a través de la solución del problema y la toma de decisiones poco triviales, en un escenario discursivo, público y oral.

En su dimensión puramente procedimental, el estudiante asume una posición de comunicador y expresa públicamente su comprensión del problema en una situación dialéctica/debate, por lo que además debe procurar tener en cuenta aspectos de adecuada presentación oral y de comunicación asertiva en un escenario de audiencia oral. Esto es, hablar, comunicar, debatir, persuadir, reaccionar, crear, improvisar, etc., decidir, crear, proyectar, a través de lo que ya conoce.

Desde el punto de vista metodológico el proceso se construyó en varias etapas: i) individualización del tema e indagación, ii) Identificación del problema y la puesta en

escena, iii) estructuración y distribución de roles, iv) presentación pública y v) evaluación sobre la práctica.

3.6.2.1.1 Individualización del tema e indagación

En esta fase el grupo identificó el tema, el concepto o la categoría conceptual que a desarrollar o aplicar en la escena. Con la ayuda del profesor y la auxiliar docente, se definió el tema o caso a investigar para construir un caso o problema que permita realizar el juego de roles. Una vez identificado el tema, la categoría o el proceso que se buscó aplicar, el grupo inició el proceso de investigación, de estructuración del contenido de la disertación y en la práctica generó un guion de la actividad a realizar.

Lo primero que se corroboró en la práctica fue que el grupo de estudiantes se interesó en primer momento por conocer. El ejercicio implicó un proceso de investigación que contenía, implícitamente, el proceso cognitivo de conocer, en el que cada grupo identificó el contenido conceptual, normativo o dogmático a aplicar, entre otras, el grupo se orientó bajo las siguientes preguntas: ¿Cuál es el contenido del tema, contenido o categoría dogmática seleccionado?, ¿qué significa y en qué consiste?, ¿Cuáles son los requisitos de aplicación?, ¿se asemeja a otra categoría dogmática?, ¿Cuáles son los problemas más relevantes que presenta el tema en la literatura especializada? Una vez cada grupo identificó el contenido, pasó al siguiente momento del proceso.

3.6.2.1.2 Identificación del problema y la puesta en escena

Una vez el grupo conoce el contenido de su tema, pasa a decidir el problema y la situación que va a comunicar. Esta puesta en escena implica que el grupo recree, sintetice, plantee un problema, un caso o una situación que por su controversia, requiera de un tercero que escuche las posiciones iniciales y con base en el conocimiento del derecho le dé una solución justa al planteamiento. Para ello se puede valer de diversas herramientas, la creación o estructuración de un caso novedoso, una noticia, un video, la literatura, la jurisprudencia,

etc., una vez se ha identificado el caso, la situación o el problema, están listos para estructurar una decisión, los roles que se van a asumir y las posturas de cada uno de los que va a actuar.

Un ejemplo de ello es el siguiente:

El grupo de estudiantes identifica en primer lugar el contenido de la legítima defensa en Colombia, cuáles son sus requisitos, en qué supuestos se excluye, identifican cuando hay legítima defensa presunta, cuando hay exceso en la misma, entre otros contenidos de la categoría.

Una vez superada la primera fase, identifican, construyen o crean un caso en el que se debe debatir si la persona actuó en legítima defensa o no. En la representación del caso, se afirma la tesis de la Fiscalía, se contraponen la de la defensa, el ministerio público puede apoyar una u otra o plantear su propia tesis y finalmente la síntesis o definición la tiene el juez. Todas ellas son las que se someten a un juez o un tercero para que decida de manera pública, oral y concentrada.

3.6.2.1.3 Estructuración y distribución de roles

Con el problema individualizado el grupo decide qué roles se van a usar para realizar una presentación en forma de audiencia oral, en ella se presentan los argumentos de las partes involucradas y un tercero que decide y argumenta su decisión.

En esta fase del proceso es importante que cada participante investigue a su representación. ¿Qué hace el sujeto que voy a representar?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿en dónde se encuentran sus funciones y competencias?, ¿cuál es su finalidad en el proceso?, etc.

Fijado lo anterior, el grupo decide cuál es el formato que va a usar para su puesta en escena. En términos generales se usan formatos de audiencias orales, que son las más comunes en la práctica profesional, sin embargo, pueden adoptar escenarios como el de

debates orales, debates de opinión, seminarios, etc., ejemplos de estos formatos los puede ver en el canal de YouTube previsto como ayuda al estudiante:
<https://www.youtube.com/user/ceescalanteb>

Siguiendo el ejemplo anterior, los sujetos pueden recrear la presentación de unos alegatos de conclusión en audiencia de juicio oral. En ella las partes que intervienen presentan sus conclusiones y demostración de su teoría del caso. En la situación ejemplificada, el fiscal puede sostener que el acusado actuó dolosamente y que la causal que intenta demostrar la defensa no se configura, para ello se vale de la categoría estudiada, explica sus requisitos, y por qué en el caso concreto no se aplica. La defensa puede en cambio contra argumentar y explicar por qué se equivoca el fiscal y en el caso concreto si se aplican los requisitos de la categoría dogmática analizada.

Puede existir el rol de ministerio público que puede coadyuvar la postura de una de las partes, plantear su propia postura o negar todas las anteriores. El juez por su parte deberá tomar una decisión con base en el planteamiento de las partes y hacer sus propios aportes, sintetizando, valorando los argumentos de los otros y creando su propia argumentación.

En esta fase entonces, se define qué roles se deben asumir, cuál es objetivo de cada sujeto y el tiempo de actuación, se recomienda que una vez se presente la situación y la tesis del fiscal, se delimite el debate a un problema concreto, por ejemplo, cómo en el caso no se puede aplicar un requisito específico, o por qué se cumple o no el mismo.

Una vez se identificado lo anterior, ya están listos para pasar al siguiente paso.

3.6.2.1.4 Presentación pública

Los estudiantes deben hacer una puesta en escena en la que asumen el rol asignado y van a demostrar su comprensión del tema y del problema. Así mismo, la puesta en escena deberá dar cuenta del contenido del tema asignado, de manera que todos los espectadores

conocen el contenido, una aplicación y también comprenden el tema. El grupo de estudiantes no solo tienen el deber de hacer su presentación, sino que deben organizarla de manera que todos comprendamos y aprendamos de su práctica. Así serán, actores, jueces, fiscales, defensores, pero también maestros.

En la presentación pública deben cuidar aspectos como la comunicación, que incluye la comunicación verbal y no verbal. En consecuencia, deben ser conscientes del manejo del tiempo, del tono de voz, de su modulación, la velocidad de las palabras, también deben controlar los gestos, posturas, el uso adecuado del lenguaje, el contacto visual con el juez, con las partes y comunicar su argumento de manera que efectivamente se identifique la asunción del rol asignado. También deben transmitir seguridad y comprensión del tema.

Al final de la presentación, el profesor asignará 10 minutos para que el auditorio realice preguntas sobre el contenido desarrollado y el grupo tendrá que dar respuesta en el acto.

3.6.2.1.5 La acción y reflexión pedagógica

El ejercicio tal como se ejecuta en el aula de clases puede que sacrifique aspectos técnicos de las audiencias orales previstas en el código de procedimiento penal. En el escenario académico se pueden modificar los momentos, la secuencia técnica o la controversia que se presenta, ya no como un alegato de conclusión o una teoría del caso, ya no como una imputación sin control judicial. En este contexto fue importante acordar con los estudiantes en qué va a consistir la controversia, el orden de intervención, la importancia de la sustentación de sus posturas, la argumentación y la disposición oral de la presentación.

Los estudiantes en este proceso lograron un nivel de adaptación a las circunstancias particulares del ejercicio, pues a pesar de ir a ver audiencias del Sistema Penal Acusatorio (SPA), conocer intervenciones en video por medio del acceso a internet, YouTube, siempre conocieron y se apropiaron de las particularidades del ejercicio. En este escenario es importante el acompañamiento que haga el docente del grupo de trabajo, ya que esta acción

pedagógica le permite, sin decidir por el grupo, orientar las acciones que van a desempeñar en el escenario en el que van a actuar, indicar la relevancia del debate propuesto por el grupo y en especial que los estudiantes adquieran seguridad en lo que van a discutir, es posible que en tercer semestre muchos de ellos tengan por primera vez una experiencia que simule su actuación como abogado en una audiencia oral.

Bien, esta conclusión es producto de la experiencia y de la reflexión sobre prácticas pedagógicas anteriores. En efecto, en uno de los ejercicios de audiencia oral, el presupuesto del docente era que los estudiantes tenían clara la actividad y los propósitos de la misma, razón por la que dejó libre al grupo en la organización, la estructura y el contenido del debate. Al momento de la puesta en escena, la sorpresa radico en el hecho, según el cual, los estudiantes se aprendieron de memoria una audiencia publicada en internet, intervinieron con exactamente el mismo guion y reproduciendo, acriticamente, los problemas y errores que habían presentado los abogados y funcionarios en el mundo de la vida real. Al indicar en la parte final del ejercicio sobre los errores y las observaciones del resto del grupo, salió la verdad al debate, razón por la que los estudiantes se vieron frustrados, el docente no cuidó la estética (de fondo y contenido) del ejercicio y el auditorio descubrió que los compañeros no habían comprendido la finalidad del debate, tampoco el contenido del problema que estaban presentando. En esta oportunidad todos perdimos.

Otro grupo, con la ayuda del profesor, seleccionó un caso debatido en la sala Penal de la Corte Suprema de Justicia (CSJ) en la que se debatía una tesis novedosa sobre la legítima defensa, la autopuesta en peligro y el error de tipo por error en el golpe. A pesar de tratarse de un caso importante y sugestivo por la novedad del debate y la forma como lo abordó la Sala Penal de la CSJ, el grupo intentó recrear en el tiempo previsto, una audiencia de sustentación oral ante la Sala Penal, lo que llevó a un fracaso rotundo la presentación oral, no solo por la técnica que implica el recurso de extraordinario, sino por la falta de conocimiento por parte de los estudiantes de la misma, aunque conocieran perfectamente, como lo sabían, los requisitos para reconocer la causal eximente de responsabilidad penal. Si bien es cierto, el profesor sugirió el orden de intervención y dio por hecho que el grupo tenía

claridad sobre el propósito del ejercicio, nunca hizo seguimiento a la preparación del mismo; en este caso concreto falló la comunicación y el deber orientador del docente.

Esta situación nos planteó la necesidad de reflexionar pedagógicamente sobre el deber del docente en la conducción del ejercicio, sin intervenir en el descubrimiento del conocimiento y la creatividad del grupo para la solución del caso, el docente debe guiar las acciones, recomendar el mejoramiento de competencias comunicativas, el orden, la intensidad y énfasis de las intervenciones y aconsejar la mejor forma de hacerlo, aunque haya preparado una guía previa para el mismo.

Una segunda conclusión de la experiencia pedagógica, es que realizar la audiencia oral o el juego de roles por sí mismo no garantiza que los estudiantes comprendan en realidad el problema o la temática planteada. La audiencia oral es solo la puesta en escena de un proceso, que como tal, integralmente es el que permite comprender y resolver un problema, más la audiencia es sólo la finalización del proceso.

La tercer conclusión que surgió de la reflexión pedagógica de estas dos experiencias está relacionada con la selección del caso a debatir. Si bien es cierto hay que resaltar la importancia del proceso de indagación en el que se ve inmerso el estudiante, la indagación no debería ser sobre la identificación del caso, sino sobre la doctrina, las normas y la solución del problema. Poner a investigar al estudiante sobre un caso, es llevarlo a navegar en un mundo de posibilidades y cuando ha logrado ubicarlo no tendrá tiempo para resolverlo. Ese camino debe ser suplido por la experiencia del profesor.

Un caso ideal debería ser un caso no resuelto por la jurisprudencia o las autoridades judiciales, eso motiva al estudiante a descubrir y sustentar su propia respuesta y no una ya dada o que se sustente en simples criterios de autoridad. El docente al conocer el caso puede reconocer cuáles son sus virtudes, problemas y posibles soluciones, sin embargo, su respuesta debe ser la que menos fuerza o relevancia tenga, lo importante es debatir y valorar el proceso y la respuesta dada por el grupo de estudiantes, su validez, su razonabilidad y el nivel de argumentación para sostener su tesis. En los casos ya resueltos, la tendencia, una vez se

descubre cuál es la respuesta dada por las autoridades, es sostener lo mismo que ellas plantean, rompiendo con el proceso de producción y creación de conocimiento propio.

Una de las dificultades es el tiempo con el que cuenta el docente para buscar casos que no estando resueltos judicialmente, planteen un problema factible para analizar en el contexto de una temática o categoría dogmática que se esté estudiando. Por fortuna hoy las posibilidades son ilimitadas, desde la literatura hasta el cine, de la historia a la crónica periodística. Una de las alternativas es la red de Internet. Cortos de películas, documentales que contienen delitos no resueltos, investigaciones de programas de crónica judicial, todos ellos tienen situaciones que le pueden permitir a los estudiantes analizar la situación y valorarla desde el punto de vista jurídico penal.

En el curso de derecho penal general, I-2015, se plantearon dos alternativas. La primera fue la valoración de proyectos de ley que se encuentran en debate parlamentario, en este contexto, los estudiantes partieron del supuesto que el proyecto ya era una ley de la república y debían analizar su constitucionalidad desde el punto de vista de los principios rectores del derecho penal, la Constitución Política y el bloque de constitucionalidad. El juego de roles en la presentación oral consistió en la configuración de una audiencia de constitucionalidad en la que intervienen: el demandante, las Universidades, la Defensoría del Pueblo, la Procuraduría General de la Nación y el Ministerio de Justicia, en la que cada representante sostuvo una tesis sobre la constitucionalidad o no de la ley penal, en el caso concreto, se trató del proyecto de ley que establece como delito el porte de armas blancas y el proyecto que tipifica como doloso, el resultado muerte producto del disparo de arma al aire.

Al final del ejercicio, el estudiante/magistrado indicaba el sentido de la decisión y en dos semanas, el grupo redactó la sentencia de constitucionalidad siguiendo como parámetro otras sentencias de la Corte Constitucional. El grupo de estudiantes realizó su primer proyecto de sentencia en la que tomaron una decisión respecto de la aplicación de una norma jurídica con valoraciones constitucionales enmarcadas en la Constitución Política en sentido material.

La segunda alternativa de análisis fue el estudio y solución de casos relacionados con las causales eximentes de responsabilidad del artículo 32 del Código Penal. Para el efecto, los casos estuvieron relacionados con conductas en las que se podrían plantear un debate sobre la aplicación o no de la figura dogmática. Se usaron cortos de video, cortos de películas, informes de noticieros, todos ellos disponibles y de acceso permanente en la plataforma de YouTube, para lo cual es importante que el docente tenga su canal o disponga de los mismos en el aula virtual cuando no dispone de un canal.

Las dificultades que implica el ejercicio tienen que ver con la pasividad que asume el resto del auditorio y que después de la primera audiencia puede tornarse un ejercicio tedioso, aburrido o extraño a los intereses de los que ya expusieron o que tienen su propia preocupación. Para superar esta situación, no se dejaron audiencias en una sola jornada, sino que se dedicaron los últimos cuarenta minutos de una clase por semana para el debate oral, de veinte a treinta para el ejercicio y de diez a veinte minutos para preguntas, en este último periodo se presentan debates e inquietudes por parte del auditorio al grupo de trabajo. Este escenario suele convertirse en un debate natural sobre la solución dada por el grupo al caso, el uso de las categorías dogmáticas y en ocasiones, sobre la valoración de aspectos orales, lingüísticos y paralingüísticos.



Ilustración 6 Estudiante en audiencia oral

3.6.2.2 *Estudio de casos a través de problemas*

De acuerdo con la literatura especializada en el tema de “*estudios de caso*” (Fernández March, 2014) los primeros trabajos pedagógicos que se basaron en estudio de casos se presentaron precisamente en el contexto de los estudios del derecho a principios del siglo XX. Básicamente se trató del entrenamiento de los estudiantes con casos de la práctica cotidiana, casos reales, ya resueltos por la justicia de manera formal. Fue desde 1914 que la *Harvard Business School* inició el proceso de enseñanza con un método que ha perdurado y ha hecho escuela, pero que como se ve, no es para nada novedoso, pero si poco practicado.

En el desarrollo del curso, los estudiantes podrán resolver casos con relevancia judicial que sean entregados por escrito, caso en el cual, se entregará una guía, el caso y los aspectos a tener en cuenta para su solución, dependiendo de si se trata de caso complejo o un caso simplificado, así mismo serán las instrucciones, el tiempo de análisis y presentación. También se tendrán casos dramatizados o casos observados a través de recursos audiovisuales.

A estas formas tradicionales de estudio de casos también se han agregado algunas variables interesantes y que podrían hacer parte de nuestro desarrollo, entre ellas, la técnica de “*Pigors*”, en la que se presenta el caso con información limitada y controlada por el docente, quien invita a los participantes a plantearle preguntas para obtener más información del caso, la que solo proporciona a petición de los sujetos de interacción. Esta técnica permite desarrollar habilidades de indagación para la comprensión del caso y para el bosquejo de hipótesis que permitan la anticipación de posibles respuestas al problema planteado (Fernández March, 2014).

Para el desarrollo del estudio basado en casos, los sujetos de interacción pedagógica deberán agotar una a una las siguientes fases:

3.6.2.2.1 Fase de preparación o lectura previa

El profesor: El docente debe seleccionar diversos casos o situaciones que presenten un problema relacionado con la lectura escogida para abordar el tema. La principal característica de los mismos es que deben ser casos claros, completos y que no tengan problemas adicionales a los estrictamente necesarios para abordar la temática, es decir, que no tenga distractores, el objetivo es que los estudiantes encuentren una respuesta razonable, no que pierdan la cabeza tratando de resolver problemas ocultos, en lo posible, el profesor debe incluir preguntas guía o las cuestiones que se deben abordar individual y grupalmente.

El estudiante: Con la orientación y selección del profesor, el estudiante hace la lectura de un artículo, documento, texto, sentencia, caso, etc., como trabajo autónomo y de preparación de la sesión presencial. En esta fase el estudiante prepara el tema, escribe las principales preguntas que le surgen del documento (mínimo cinco) y asume una posición crítica sobre el contenido leído.

3.6.2.2.2 Trabajo presencial

Esta fase se lleva a cabo en el aula de clase, los estudiantes inician el trabajo haciendo una lectura personal del caso, harán un trabajo individual, que luego someterán a discusión con sus pares.

Trabajo individual. El Profesor entrega un caso a cada estudiante, identificando un caso por grupo y cuidando que cada estudiante tenga el caso correspondiente al de sus compañeros. El análisis individual será de 20 minutos de reflexión individual, en ella debe encontrar el o los problemas que plantea el caso, las preguntas que le suscite el mismo e intentará dar una respuesta a los interrogantes que plantea el profesor.

Trabajo en grupo. Durante 60 minutos los estudiantes trabajan el caso y plantean la solución del mismo. Para el efecto pueden usar cualquier medio que esté a su alcance. Durante la hora de trabajo el profesor debe orientar a cada grupo, sin darles las respuestas, puede cuestionar a los estudiantes, plantearles alternativas, mostrarles puntos de vista contrarios, así mismo, puede resolver sus inquietudes y orientar la discusión de manera coherente con el objetivo y su propósito pedagógico.

Fase de reconstrucción de argumentos. Durante 10 minutos los estudiantes escriben y terminan los argumentos de la solución al caso y se preparan para presentarlos en público.

Fase de presentación en público. Cada grupo tiene 10 minutos para exponer sus conclusiones. Si existe otro grupo con el mismo caso, se contrastan sus respuestas.

Fase de trabajo en casa. Variable uno. El docente construye una respuesta posible a cada caso y la remite a los estudiantes. Cada grupo deberá contrastar sus respuestas con las del docente y evaluar en qué argumentos o razones coincidieron con el docente, en qué casos no y valorar críticamente, tanto sus respuestas como las del profesor.

Variable dos. El docente construye o selecciona una lectura mediante la cual, los estudiantes tengan las categorías y ejemplos de casos similares a los que él seleccionó para el ejercicio. En este caso, el profesor remite el documento a los estudiantes. Cada grupo deberá contrastar sus respuestas con el artículo seleccionado por el docente y evaluar en qué argumentos o razones coincidieron, en qué casos no y valorar críticamente, tanto sus respuestas como el contenido seleccionado por el profesor.

Variable tres. El profesor seleccionó casos resueltos por una autoridad judicial, en este caso, remite a los estudiantes las sentencias judiciales en las que se resolvió su caso, cada grupo deberá contrastar sus respuestas con las de la Corte y evaluar en qué casos coincidió con el órgano judicial, en qué casos no y valorar críticamente, tanto sus respuestas como las de la Corte misma.

Evaluación intersubjetiva. Al final del ejercicio el profesor debe preguntar a un pequeño grupo de estudiantes, individual o colectivamente, cómo les pareció el ejercicio. Si ha identificado a alguno que no haya estado interesado, apático, distraído o que su actitud demuestre poca motivación, el docente lo abordará e indagará por su percepción del ejercicio.

Esta fase es propia del trabajo docente y sirve como insumo de la reflexión pedagógica del profesor, quien debe abordar a los estudiantes de manera informal y a través del diálogo. Es posible que esta última actividad ayude a mejorar el ejercicio para futuras aplicaciones, como se ha venido indicando es ideal que el profesor asuma una posición valorativa de su propia práctica docente.

3.6.2.2.3 La acción y reflexión pedagógica

En el desarrollo del curso se ejecutó el estudio de caso aplicando la variable tres, en esta sentido se trató de casos simplificados y limitados a la descripción de los hechos por parte de una autoridad judicial. Específicamente de casos orientados a comprender el análisis, la aplicación y la comprensión de los criterios de imputación objetiva en el marco de los delitos imprudentes.

El contexto de análisis fue la segunda unidad de comprensión y específicamente la comprensión del tipo subjetivo en el contexto del esquema finalista del delito. La selección de los casos tuvo como criterio específico que se tratara de un delito culposo, que la Corte lo hubiese analizado aplicando criterios de imputación objetiva y que representara un debate relacionado con la responsabilidad penal. La pregunta general que subyace a cada caso era si se le podía atribuir como suyo el resultado lesivo al sujeto protagonista. Esta selección fue la parte inicial del proceso y fue ejecutada por el profesor.

Para abordar el tema la primera actividad que se desarrolló con los estudiantes fue un seminario libre de debate en clase, en éste se retomó la explicación del concepto final de acción que ya se había estudiado en los delitos dolosos. Como punto de partida se plantearon dos ejemplos, diferentes a los casos seleccionados, en los que aparentemente la causalidad

de la conducta se le imputaría al sujeto que realizó una primera acción y que desencadenó una serie de hechos que llevaron a un resultado lesivo. A partir del debate, se generaron preguntas y reflexiones sobre la imputación jurídica del resultado, si la imputación al sujeto de la acción inicial era técnicamente viable y posteriormente se debatió si era justa.

En este ejercicio dialógico los estudiantes argumentaron posturas diversas, plantearon la tesis central de su solución y escucharon las críticas del auditorio entorno a las respuestas dadas y se generaron todas las hipótesis posibles de solución. En este debate, los estudiantes no habían tenido una aproximación conceptual o previa al tema de los delitos culposos, ni a la teoría de la imputación objetiva, razón por la que sus hipótesis eran típicamente intuitivas, especulativas, pero sometidas a contra preguntas realizadas por el profesor y en ocasiones por los demás estudiantes. Al finalizar la sesión, se realizó una lluvia de preguntas y los estudiantes las consignaron como preparación de la siguiente actividad.

La segunda parte del ejercicio consistió en la lectura individual de un artículo académico que aborda el tema de la imputación objetiva desde dos puntos de vista (Reyes Alvarado, 2005), desde el finalismo y su actualización a través de criterios de imputación objetiva como forma de llenar los vacíos de la teoría de los delitos culposos de Welsel; desde el funcionalismo normativista como teoría radical que se desarrolla a través de la postura teórica de Jackobs. El estudiante en este caso debía leer el documento y dar respuesta a las preguntas formuladas en la sesión de seminario libre de debate en clase.

En la siguiente sesión presencial y con la lectura realizada por el estudiante, se entregó a cada uno los casos seleccionados. Cada estudiante, de manera individual y utilizando el esquema finalista del delito, durante diez minutos analizó los hechos e identificó el tipo objetivo, con base en la lectura elaboró una solución al caso y elaboró preguntas adicionales frente al caso. Terminado el tiempo de análisis individual del caso, se indagó de manera aleatoria en las respuestas dadas por los estudiantes, las preguntas que surgieron de la primera aproximación y se concluyó con la reunión de los grupos de trabajo.

Una vez reunidos en grupos de trabajo, cada grupo debía debatir y dar respuesta al problema planteado en el caso, valorar los criterios de imputación objetiva aplicables al caso y argumentar su respuesta, completando todo el esquema analítico propuesto por el finalismo y conforme a lo establecido en el código penal colombiano.

Una de las circunstancias que surgieron no previstas en el planteamiento inicial de la actividad fue la necesidad de resolver diversas preguntas que se planteaban al profesor, al interior de los grupos de trabajo, a medida que se iba avanzando en el ejercicio. En este sentido y ante la coincidencia de las mismas, se decidió interrumpir periódicamente el análisis para resolver las cuestiones al grupo en general, en este caso se trataba de preguntas aclaratorias, complementarias y algunas conceptuales, las cuáles se resolvieron por todo el grupo, moderadas por el profesor y con su intervención esporádica, a excepción de aquellas preguntas que buscaran resolver directamente el problema planteado.

Finalizada la fase de trabajo cooperativo y ante la falta de tiempo se dio por terminada esta fase del trabajo y se dieron las indicaciones necesarias para la lectura de las sentencias de la sala Penal de la CSJ completas. Éstas se enviaron posteriormente al correo electrónico.

En la fase de trabajo no presencial el grupo de estudiantes leyó las sentencias y comparó el uso de los criterios de imputación objetiva, el planteamiento del problema y su solución por el órgano judicial, los argumentos planteados por la Corte y la decisión final, luego de lo cual elaboró una tabla comparativa en la que reflexionó en los siguientes aspectos: i) aspectos en común entre la decisión del grupo y el de la autoridad judicial, ii) aspectos considerados por el grupo que no consideró la corte, en este aspecto valoraron si era pertinente o no su análisis, iii) aspectos considerados por la CSJ que no consideró el grupo y finalmente, iv) críticas a los argumentos de la corte y críticas al trabajo en grupo.

El cierre de la actividad 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. En esta oportunidad en forma 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 contemporáneas de funcionalismo normativista.

Se resalta el hecho, según el cual, este ejercicio requiere de un acompañamiento constante por parte del docente, de 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. Así mismo, 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, funcionó como una herramienta idónea para promover el aprendizaje por descubrimiento en la medida que el estudiante al intentar resolver el caso con lo que ya sabía, 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, los debates en clase y la solución del caso de manera comparativa con las sentencias de la CSJ. En uno de los casos, los estudiantes manifestaron no estar de acuerdo con la forma como se llevó el proceso, pues a su juicio, el responsable penalmente nunca estuvo vinculado a la investigación. Conclusión que no me sorprendió, pues sin haberlos informado de mi pensamiento al respecto, yo estaba de acuerdo con ellos.



Ilustración 7 Trabajo en grupo. Proceso colaborativo

La solución de casos tal como se desarrolló en la clase permitió explorar el proceso de reflexión individual, los estudiantes pudieron resolver el caso con base en su conocimiento, sus propios descubrimientos y hacerse las preguntas individuales que les suscitaba el caso, algunos inclusive llegaron a plantear el problema jurídico relevante. Sin embargo, el alcance de la actividad no fue solo individual, sino que implicó un avance significativo para el estudiante en el momento de la socialización, allí no solo expuso su propia reflexión y la argumentó frente a sus compañeros de grupo, sino que a través del debate, el diálogo y la construcción colectiva se hicieron los ajustes necesarios a la solución misma.

Los procesos de diálogo, argumentación y debate permitieron a los estudiantes ejercitar estructuras analíticas, ejecutar procesos de aplicación y desarrollar procesos de comprensión para la solución de casos y de reflexión sobre diversas alternativas de respuesta, llevándolo a consolidar un proceso de comprensión y al desempeño flexible independientemente del resultado obtenido, pues finalmente, el ejercicio no evaluaba la corrección o no de una respuesta correcta, sino del proceso y la reflexión frente al resultado del análisis comparativo de la decisión tomada por la Sala Penal de la CSJ.

3.6.2.3 Seminario libre de debate en clase

Existen diversas formas de seminarios académicos para ejecutar el acto pedagógico, pueden ser seminarios de cátedra activa, de análisis de problemas, seminarios investigativos y el seminario alemán, que es el seminario de investigación por excelencia. De acuerdo con Finkel (Dar clase con la boca cerrada, 2008, pág. 77) seminario es un término ambiguo que implica diversas circunstancias, entre ellas, los de posgrados en el que se debaten las disertaciones de los participantes, el denominado “*socrático*” que es conducido por el profesor que tiene respuestas preconcebidas y los dirige a ellas y finalmente el seminario libre, que implica una construcción colectiva de las preguntas, ya no las del profesor con sus respuestas preconcebidas, sino la de los estudiantes para profundizar en la comprensión de un problema o un tema, las conclusiones a las cuáles llegar y la construcción de la respuesta más razonable en el dominio de la disciplina.

En términos generales, los seminarios se caracterizan porque el centro del proceso de aprendizaje es el participante y no el conductor o profesor, también porque son activos, participativos y reflexivos, en ellos, el profesor es un guía del debate y los estudiantes los principales protagonistas, en otras ocasiones, el profesor es un participante más del debate.

En el curso de derecho penal general se realizó en un formato de seminario abierto por diversas razones, i) porque es el más idóneo para que los estudiantes profundicen su comprensión de un tema previamente examinado, ii) por ser un seminario abierto, las respuestas no están preconcebidas, de manera que el profesor no conduce a los estudiantes a adivinar una respuesta, la construcción colectiva de las preguntas y el debate abierto generan un ambiente para la indagación y al debate racional, deliberativo y constructivo y iii) es necesario que el proceso de indagación parta de los participantes, quienes se apropian del escenario para llegar a conclusiones adecuadas, todos deben estar preparados para hacer aportes sobre sus propias inquietudes, tal como lo explica Finkel (Dar clase con la boca cerrada, 2008). Los aspectos que se tuvieron en cuenta en su ejecución fueron los siguientes:

Preparación: En nuestro seminario, cada estudiante prepara la sesión con la lectura previa indicada, con la observación de una película o un documental, como parte del proceso debe elaborar la reseña del tema. A la sesión presencial, el estudiante debe llevar su reseña y preparadas cinco preguntas que considere relevantes para la comprensión del documento, bien sean preguntas de contenido, metodológicas, conceptuales o de análisis histórico, etc.

Ejecución: En cada sesión de seminario se selecciona un o una estudiante que comentará el contexto del documento y escribirá en el tablero las preguntas principales, a su vez, esta estudiante realizará las veces de conductora o moderadora de la discusión. Las preguntas serán aportadas por el auditorio en conjunto, después de aportar las preguntas, los estudiantes decidirán cuáles son las más relevantes y se van a responder. Seleccionadas las preguntas, se inicia el debate con el visto bueno de la moderadora, quien dará la palabra para intervenir.

Memorias: Para las memorias del seminario, se selecciona un relator, quien tiene la tarea de escribir las preguntas y compilar las respuestas dadas por los estudiantes a las mismas. Un co-relator, que hará la misma tarea, con el ánimo de complementar los apuntes del relator. El documento que se derive de este ejercicio será entregado a todos los participantes como memoria de su proceso de aprendizaje.

3.6.2.3.1 La acción y reflexión pedagógica

El seminario libre de debate en clase se convirtió, en el desarrollo de este curso, en una actividad constante y transversal a la ejecución del todo el programa académico y una forma de ser en el acto educativo. Parte del estilo y la esencia de la acción pedagógica consistió en darle la palabra al estudiante, en provocarle la reflexión, el análisis y el debate en la solución de problemas, de casos y situaciones. El *ethos* del educador, su forma de actuar fue siempre la de un moderador consciente y provocador de inquietudes, la acción comunicativa se procuró siempre horizontal con las intervenciones estrictamente necesarias por parte del profesor. En el fondo, el seminario hace que el profesor no sea igual una vez lo asume como una forma de ser docente, el seminario marca un *ethos* como educador del que es difícil desprenderse, la cátedra magistral es cada vez menos frecuente.

Una de las principales virtudes que se derivan del seminario libre de debate en clase es que allí funcionó lo denominábamos en el marco teórico “*politización del aula de clases*”, no sólo por las diversas posturas que asumieron los estudiantes, algunos en favor y otros en contra de políticas de control social punitiva, sino porque desde allí mismo los estudiantes planteaban argumentos en defensa o no de penas más altas, de política criminal eficientista, sobre la necesidad de la pena, las funciones de la misma o aspectos criminológicos de interés que suscitaron fuertes debates, como el que surgió después de la visita a la cárcel modelo de Bogotá.

El seminario fue un escenario de comunicación dialógico, al no darle el monopolio de la palabra al profesor, los estudiantes intentaron dar siempre su punto de vista, contradecir el de los compañeros y plantearon alternativas, de manera que siempre había un estudiante participando en esta modalidad del proceso. Valga decir que fue la menor de todas las modalidades, en la medida que casi siempre estaban trabajando en algo que debían hacer.

No obstante lo anterior, es necesario aclarar que la actividad del docente en este trabajo no fue totalmente pasiva, como si se tratara de un simple observador, en el fondo, su actividad cumplía un rol definitivo para llevar a cabo el seminario de manera adecuada, en este sentido era el garante de la centralidad de la discusión, del respeto en el aula y de la corrección conceptual y doctrinal cuando correspondía. En el caso concreto, siempre se trató de no dar una respuesta directa a las cuestiones equivocadas o a las opiniones que no estaban bien sustentadas, sino que se preguntaba y contra preguntaba para que los mismo estudiantes encontraran una respuesta más adecuada, por lo que se resaltaba la que se considerara más acorde con el estado del arte, la jurisprudencia y la doctrina más aceptada. Al final de cada actividad, al recapitular y recoger lo que se había hecho, el docente recogía todo lo planteado y concluía con su punto de vista un poco más estructurado, en este caso, se trataba de un cierre conceptual.

Como conclusión de la ejecución del seminario, por ser libre, no se sometió a parámetros definidos previamente, por lo que los pasos a seguir, las recomendaciones y el

procedimiento fue indicativo y no imperativo, de ahí que en todos los momentos el debate fue espontáneo y natural, todo lo cual podría ser catalogado como una debilidad en la ejecución del acto educativo. En efecto, si el debate era libre y natural, en ocasiones tendía a desviarse o a no tener un hilo conductor, en otras las intervenciones eran impertinentes, incoherentes o tautológicas, por lo que se requería de una moderación o conducción adecuada que evitara llevar al estudiante a debates interminables, sin objetivos precisos o sin un propósito pedagógico o comunicativo.

Desde el punto de vista del aprendizaje del profesor, el seminario libre permite concluir que es más difícil su ejecución, pues requiere dominio del tema, capacidad de escucha, competencias comunicativas que generen un ambiente dialógico, despojarse de toda investidura de autoridad, y especialmente, requiere mayor concentración que la cátedra magistral, pues el docente debe estar presto a no dejar perder el hilo conductor, valorar las intervenciones adecuadamente, no causar daño en la retroalimentación al estudiante y especialmente, a generar un proceso colectivo de aprendizaje.

3.6.2.4 Rutinas de pensamiento. Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido

Para el efecto de esta investigación pedagógica, con las rutinas de pensamiento se busca que los estudiantes reflexionen, desde un punto de vista constructivista, sobre lo que saben de un tema de manera intuitiva, por conocimiento general o por diversas fuentes de información. La manera de ejecución es que el estudiante genere pensamiento a través de diversas acciones, tales como la descripción, el análisis y la reflexión a partir de situaciones, problemas o hechos que se le presenten sin haberlo preparado previamente, luego de lo cual se le darán instrucciones, materiales, documentos, entre otros, que lo invitarán a conocer más sobre el tema, finalmente, el estudiante deberá reflexionar sobre lo que aprendió y cuál fue su avance en el tema visto.

Fase de reflexión previa. En una hoja en blanco, el estudiante debe responder las preguntas que formule el docente: i) ¿qué sabe el estudiante sobre el tema?, ii) ¿por qué le parece importante conocer el tema?, iii) indicar todas las características o conceptos que le

parecen importantes del tema, iv) ¿qué le gustaría saber sobre el tema? Al final de esta primera parte, el docente recoge lo que los estudiantes respondieron.

Fase de observación y análisis. El docente presenta un documento, un video, una imagen, una grabación y los estudiantes deben escribir lo que más les llame la atención sobre el mismo, las principales descripciones, categorías, momentos, etc., como también las preguntas que le surjan sobre el contenido del documento.

Fase de discusión. Esta fase se ejecuta a modo de seminario libre, en ella se ponen en común los diversos momentos, conclusiones, ideas y preguntas que el grupo tiene sobre el tema.

Fase de reflexión. Con la guía del docente y con la selección cuidadosa de material previamente seleccionado, o a través de un proceso de indagación, el estudiante refuerza sus propias valoraciones sobre el tema, evalúa el avance que ha realizado sobre el mismo y elabora un pequeño escrito sobre su comprensión, los avances sobre la idea que tenía inicialmente y las nuevas preguntas o interrogantes que tiene.

3.6.2.4.1 La acción y reflexión pedagógica

La actividad de “*Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido*” resultó ser una de las más productivas, emotivas y alentadoras de las ejecutadas en el curso, pues tal como se llevó a cabo, fue hasta sus máximas consecuencias, más allá de lo que teníamos previsto en el programa inicialmente planteado y de acuerdo a como naturalmente se extendió en el aula de clases, veamos:

La actividad empezó su ejecución al inicio de una sesión presencial, el docente solicitó a los estudiantes que recordaran y escribieran en una hoja en blanco lo que habían estudiado en otras asignaturas, en sus estudios de educación media y cualquier otra fuente de información que consideraran relevante sobre la inquisición, el castigo en la época inquisitorial y cualquier aspecto que recordaran sobre el tema. La segunda pregunta estaba

encaminada a que indicaran que les gustaría saber sobre el tema y finalmente, su relación con el derecho penal. Una vez los estudiantes consignaron sus recuerdos se recogieron sus notas.

La característica general fue que los estudiantes no escribieron mucho, el que más escribió media hoja, el que menos, escribió tres líneas. Algunos recordaron la época histórica, otros la tortura, otros hablaron del absolutismo, de la unión entre la iglesia y el Estado, algunos sobre el proceso, pero en verdad, de manera muy incipiente y genérica.

El siguiente paso, con la ayuda de Internet desde el canal de YouTube del profesor, consistió en proyectar en la sesión presencial un documental sobre *“La Inquisición”* (Inquisition, 2015), mediante el cual se cuenta una versión de la historia, esta versión se encuentra documentada con apoyo en entrevistas, datos históricos, bibliografía, etc. Como complemento de lo anterior y trabajo autónomo, se les asignó una lectura sobre el mismo tema para la siguiente sesión. Los criterios de selección de la lectura estuvieron mediados por aspectos, tales como, que se tratara de una lectura histórica, que su tratamiento se hubiese realizado desde el punto de vista de un penalista o criminólogo, que fuera de lectura sencilla para no historiadores y que complementara el video visto en la sesión presencial. El texto que leyeron fue el texto de la *“Cuestión Criminal”* (Zaffaroni, La Cuestión Criminal, 2013) los capítulos sobre *“El poder punitivo y la verticalización social”*, *“La estructura inquisitorial”* y *“Siempre hubo rebeldes y trasgresores”*, todos juntos en un total de treinta y ocho páginas explicadas de manera amena, agradable y de fácil lectura.

En la siguiente sesión los estudiantes fueron requeridos para que identificaran que aprendizaje obtuvieron nuevo, que no sabían antes o que no recordaran, o que no les fuera significativo. Para el efecto se acudió al seminario libre de debate en clase. La estudiante que moderó el ejercicio y con la ayuda del profesor, luego de escuchar las intervenciones, planteó cuatro categorías para agrupar las intervenciones de sus compañeros, i). *“política o del poder”*, ii) *“económica o sistema de producción”*, iii) *“procedimiento penal”* y iv) *“castigo”*. En cada una de ellas se fue clasificando la información que dieron los estudiantes del curso, en una especie de taxonomía se caracterizó cada categoría en la época histórica dada, sus principales rasgos, su contenido e interpretación, de allí que se habló por ejemplo

de i) absolutismo, monarquía, poder e iglesia, etc., ii) feudalismo, sistema de producción, etc., iii) juicios secretos, inquisición, juicios de Dios, ordalías, *malleus maleficarum*, *maléficas*, quema de brujas, herejía, etc., iv) tortura, dolor, sufrimiento, castigo sobre el cuerpo, etc.

En este punto se consideró que se agotaba el ejercicio “*Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido*”, sin embargo, al indagar a los estudiantes por las relaciones de esas categorías y asociarlas a su conocimiento con otras asignaturas o áreas del derecho, surgió una especie de indignación y crítica natural a lo que vieron y vivieron en el documental y la lectura. Así llegaron las críticas políticas, la división de poderes, el contractualismo, la valoración del cambio en el sistema de producción, la revolución burguesa, la humanización de la pena, el principio de legalidad, entre otros aspectos, esto es, en ese instante los estudiantes relacionaron diversas asignaturas a lo que habían acabado de caracterizar.

De lo anterior surgió una nueva actividad en la misma clase y sin consultar texto o documento adicional alguno más allá de sus recuerdos. Los estudiantes debían traducir todas y cada una de aquellas categorías y características a principios constitucionales, principios políticos del estado liberal, a las características del modelo económico capitalista, a los principios que recordaran de la asignatura “*introducción al derecho*” y la humanización de la pena. Hasta este momento el ejercicio parecía haber terminado.

Una vez finalizada la sesión presencial se les asignó la lectura del libro “*De los delitos y las penas*” del Marqués de Beccaria (Marqués de Beccaria, 1993). Al iniciar la siguiente clase presencial, una semana después, se planteó de nuevo el seminario libre de debate en clase, en esta oportunidad moderado por el profesor. En esta oportunidad, los estudiantes manifestaron haber tenido una feliz preparación para la lectura del libro, pues el ejercicio anterior los había predispuesto a leer y asimilar mejor el planteamiento del clásico libro del derecho penal. También manifestaron que había apartados del texto muy familiares a la discusión que se había tenido en clase, comprendieron y compartieron plenamente lo que el autor decía en el texto al ver lo que habían visto en el video y la lectura. Una estudiante manifestó que se alegraba de haber encontrado cosas que ella pensaba en aquel libro y

argumentadas por un maestro como el Marqués. Lo anterior no quiere decir que ellos se creyeran la reencarnación del Marqués de Beccaria, era evidente, por lo menos para el profesor, que su lectura les había sido significativa.

Ahora bien, pero el trabajo continuó. Luego de un corto debate sobre el libro leído y las similitudes, diferencias y contrastes como lo que ellos habían descubierto en la sesión anterior, se encaminaron a un paso más en el ejercicio propuesto, ahora debían buscar los principios por ellos descritos en el contenido del libro. Esto es, debían contrastar lo que ellos habían pensado y caracterizado en las palabras de Beccaria y de manera textual, era repasar todo el libro y aprender a hacer el uso de fuentes bibliográficas.

Con la tarea por hacer se fueron a casa a desarrollar lo que creían era el último punto del trabajo. A la siguiente semana en la clase presencial y con el código penal, el código de procedimiento penal y la Constitución Política de Colombia, debieron ubicar cada uno de esos principios en los principios rectores de los estatutos penales y los derechos fundamentales en la Constitución Política de Colombia. Así mismo, debían identificar cuáles principios, normas rectoras y derechos fundamentales prescritos en el derecho colombiano eran nuevos para ellos en comparación con los que habían descrito hasta ese momento. Con ello descubrieron que con algunos matices, desarrollos históricos, actualización al mundo contemporáneo y desde el punto de vista normativo, la mayoría de esos principios aún están vigentes y había otros nuevos que no conocían o que tenían una denominación distinta a la desarrollada hasta ese momento.

La pregunta que surgió fue: Si esos principios fueron producto de procesos históricos, una ideología política y un contexto económico y social, ¿cuál es su verdadero contenido en la actualidad?, para finalizar el documento que debían entregar y que venían compilando desde el inicio de la actividad, la tarea final en casa fue buscar esos mismos principios y categorías en la jurisprudencia de la Corte Constitucional y escribir textualmente el concepto pertinente usado por el Alto Tribunal Constitucional en sus sentencias.

Realizado todo lo anterior, la siguiente sesión se dedicó a analizar algunos casos que implican un problema relacionado con los principios del derecho penal, con ello y como cierre de la actividad, se buscó identificar el nivel de comprensión y de reflexión para la solución de problemas concretos, más allá de las categorías y principios que venían investigando.

Los aspectos positivos que se deben resaltar en la ejecución de este ejercicio, es que se llegó a un análisis profundo de los orígenes, creación, transformación y actualidad de los principios y normas rectoras del sistema penal constitucional, en un ejercicio que al inicio estaba planificado solo para valorar lo que sabía el estudiante de un momento histórico y llegó hasta el análisis de su interpretación y aplicación contemporánea. Esto, lejos de ser una debilidad en la práctica, es una fortaleza cualitativa que el proceso haya tomado un alcance mayor a la expectativa prevista.

También es importante resaltar que los estudiantes se motivaron desde el inicio por hacer el ejercicio completo, por indagar sobre aspectos que desconocían y aproximarse al conocimiento a través del descubrimiento, muy pocos estudiantes han manifestado preferencia por un modelo más catedrático que participativa y constructivo.

Desde el punto de vista de la crítica, un poco más fría, es posible que se valore negativamente la duración en el tiempo del ejercicio, pues se podría objetar que un tema que se desarrolló en algo más de tres semanas, se hubiese podido ejecutar en una sola. Sin embargo, al hacer un análisis comparativo del proceso como del producto que resultó del mismo, hay más argumentos a favor que en contra de usar el tiempo que se destinó para el ejercicio. En primer lugar, los estudiantes conocieron el mismo contenido que conocerían si la cátedra fuera asumida de otra manera, al tiempo que también descubrieron otros conceptos, otros temas y la relación entre ellos. También se resalta el hecho de haber conocido el tema por descubrimiento propio y que luego se les llevara a comparar su pensamiento con el de importantes autores, tal como lo manifestaron, las lecturas fueron de más fácil comprensión y les fue más significativo.

3.7 Reflexiones sobre las prácticas pedagógicas: Algunos indicadores de comprensión y constructivismo en el aprendizaje del derecho penal general

Como se ha analizado hasta el momento, desde el punto de vista de las actividades realizadas en el desarrollo del programa, los estudiantes han tenido la oportunidad de reflexionar constantemente sobre casos, problemas, conceptos, contextos, etc., lo que les ha permitido expresar oralmente lo que piensan, resolver individual y socialmente casos simples, difíciles y otros complejos, así mismo, han podido establecer comunicación dialógica y argumentada con sus compañeros y con el profesor. En este contexto han propuesto respuestas, debates, puntos de vista y análisis de la realidad en los diversos momentos del programa.

De acuerdo con lo anterior, las actividades programadas y las que surgieron en el desarrollo del programa si fueron útiles para quitarle el monopolio de la educación jurídica a la clase magistral, lo que hace que las sesiones hayan tenido un cambio cualitativo importante.

En el desarrollo del programa los estudiantes también han identificado problemas de conocimiento, problemas jurídicos de diversa dificultad y han buscado resolverlo individualmente o en grupo, todo lo cual permite identificar la puesta en escena de acciones y competencias que no se ejercitarían si la clase fuera ejecutada dentro del formato tradicional.

Es importante resaltar que para un adecuado cumplimiento de los propósitos pedagógicos el docente debe hacer acompañamiento constante a las actividades, acción pedagógica en la que debe orientar y resolver aquellas cuestiones que no impliquen la solución de fondo de los problemas, para no intervenir en el proceso del estudiante. Toda actividad que implique un trabajo autónomo que estimule procesos de construcción de conocimiento y comprensión para el desempeño, deben contar con dicho acompañamiento de manera decidida y previamente planificada, no hacerlo, puede llevar a la frustración de

los estudiantes y del mismo docente al no permitir que fluya el proceso de reflexión o que el mismo se vea interrumpido o distorsionado.

Finalmente, las actividades llevaron a concluir que este tipo de acciones en el aula no pueden seguir siendo actividades para pasar el tiempo, para llenar espacios o talleres de “relleno”, para cuando el titular no pueda asistir a la sesión, tenga mucho trabajo y esta situación no le haya permitido el tiempo para preparar la clase o simplemente porque la “moda” lo exige, en realidad preparar un programa de EpC, implica invertir mucho tiempo en la preparación de las actividades, de los conceptos claves, el diseño de tópicos generativos, metas de comprensión y desempeño de comprensión, así como de la evaluación y retroalimentación continua, todo ello más reflexivo y comprometido con un sentido ético de la función pedagógica del educador.



Ilustración 8 Trabajo colaborativo

CAPÍTULO IV. CONCLUSIONES SOBRE LA EJECUCIÓN DEL ACTO EDUCATIVO EN EL DERECHO PENAL GENERAL:

Aprendizajes docentes de la interacción en el aula

*“Lo que oigo, lo olvido. Lo que veo, lo recuerdo. Lo que hago, lo aprendo”.
(Antiguo proverbio chino).
Si lo contextualizo lo comprendo*

4.1 VALORACIÓN PEDAGÓGICA DEL PROCESO CONSTRUCTIVISTA DE ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN: Las unidades de comprensión en el derecho penal

A partir de los fundamentos de un marco teórico basado en la enseñanza para la comprensión, el programa de derecho penal general se orientó a la formulación de una caja de herramientas para su puesta en práctica, y valoración como forma de superar la enseñanza tradicional que domina la práctica educativa del derecho en general y del derecho penal en particular. Tal como se caracterizó en el primer capítulo, en esa práctica educativa predomina la enseñanza tradicional, la ausencia de reflexión sobre la ejecución del acto educativo y por ende, la ausencia de comunidades de práctica que reflexionen constantemente sobre el quehacer docente.

Con la puesta en ejecución de un programa diseñado de manera diferente, en el transcurso del semestre se le entregó el protagonismo al estudiante, se *“politicizó”* el aula de clases para la reflexión penal y político criminal desde las voces y el diálogo constructivo de todos los sujetos de interacción pedagógica, se reflexionó constantemente sobre la práctica educativa y se plantearon cambios de manera que se optimizara la acción pedagógica para la transformación de la enseñanza del derecho penal general.

Ese cambio planteó retos cualitativos de transformación importantes, en la medida que en la práctica se superaron concepciones simples del acto educativo, tales como la expresión “*dictar clase*”, “*hacer un tallercito*”, “*analizar una película*”, por procesos constructivistas de aprendizaje por descubrimiento natural. La acción educativa se ejecutó con la convicción, según la cual, ésta es un acto complejo que implica reflexionar sobre la comunicación como acción dialógica en el aula de clases, sobre el contenido ético del acto educativo, el contenido político de enseñar derecho penal y sobre la reflexión pedagógica propiamente dicha.

Como se observó en el transcurso del programa, la acción educativa es más que dictar una clase, más que preparar una conferencia, más que transmitir un conocimiento específico o más que enseñar el derecho positivo, es un acto complejo que requiere el compromiso del docente para forjar su *ethos* como educador más allá del ejercicio de la profesión, con la capacidad de transformar la forma de analizar, aplicar y comprender el derecho de los delitos y las penas.

En este contexto de la aplicación y evaluación del curso de derecho penal se ejecutaron dos unidades de comprensión. En ellas se puso en acción la caja de herramientas de prácticas pedagógicas y se valoró la forma, el proceso y la percepción sobre su uso como forma de superar la práctica educativa dominante y que se definió como enseñanza tradicional en el estado del arte sobre la educación jurídica. En este proceso además de cumplirse con el contenido académico de dichas unidades, se generaron procesos argumentativos, de construcción e identificación de problemas relevantes en el estudio del derecho penal así como el reconocimiento de prácticas emergentes, que como se verá en los siguientes apartados, aportaron a la creación de un ambiente de diálogo, reflexión y debate activo en el aula de clases.

4.1.1 PRIMER UNIDAD DE COMPRENSIÓN: “INTRODUCCIÓN AL DERECHO PENAL GENERAL Y AL SISTEMA PENAL: *Comprensión crítica e histórica del poder punitivo y sus límites constitucionales.*”

Categoría	Concepto
Tópico generativo	Castigar, privar de la libertad, sancionar, limitar libertades a los sujetos. ¿Cuál ha sido la alternativa histórica para responder a los problemas sociales, el conflicto y las conductas negativas?, ¿tiene, históricamente, el Estado la posibilidad de usar estas alternativas de manera libre según sus fines económicos y políticos?”
Metas de comprensión	<p>Los modelos de castigo, vigilancia y control social corresponden a un determinado momento histórico y el estudiante puede identificar los principales momentos de ruptura que caracterizaron la imposición del castigo y la pena en occidente.</p> <p>El estudiante identifica la relación del derecho penal con el poder, su instrumentalización como forma de control social y los límites que se imponen desde la constitución y los DDHH al mismo.</p> <p>El estudiante comprenderá cuáles son los fines y límites del derecho penal y su relación con otras disciplinas de control social en el marco de un Estado constitucional, al tiempo que identifica sus relaciones de interdependencia, límites y legitimación.</p>
Hilos conductores	<p>¿Qué es derecho penal?</p> <p>Trasgresión, castigo y pena, bases para la fundamentación y sistematización del derecho penal.</p> <p>La cuestión criminal. El poder punitivo y el enemigo en el derecho penal.</p> <p>Castigo y pena.</p>
Desempeños de comprensión	<p>El estudiante comprende e identifica cómo se establecen las prohibiciones y los castigos en la sociedad</p> <p>El estudiante caracteriza el paso de la sociología del castigo a las teorías de la pena y su vinculación normativa en el surgimiento del derecho penal.</p> <p>Comprende la transición del castigo a la pena y sus funciones, las finalidades y los límites del derecho penal.</p> <p>El estudiante reconoce los principios básicos del Derecho Penal General en el marco de un Estado Social de Derecho y asume una posición crítica y cautelar del derecho penal como instrumento de control social punitivo.</p>
Actividades y evaluación diagnóstica continua	<p><i>Mapa conceptual</i> El estudiante elabora un mapa conceptual en el que se identifican las relaciones, conceptos, interacciones y principales categorías del derecho penal general</p> <p><i>Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido.</i> Los estudiantes identifican las características del castigo en la inquisición a través de la reflexión previa, la observación y la indagación.</p> <p><i>Seminario libre.</i> Se elabora en clase, seminario libre, la valoración de las características de la inquisición, las categorías más relevantes y los aspectos negativos del antiguo régimen</p>

Tabla 13 Primera unidad de comprensión. Programa de derecho penal general.

4.1.2 SEGUNDA UNIDAD DE COMPRENSIÓN: “*El DERECHO PENAL LIBERAL COMO LÍMITE AL PODER PUNITIVO DEL ESTADO. Entre la garantía de derechos y la ideología de la defensa social.*”

Categoría	Concepto
Tópico generativo	En lo cotidiano escuchamos a menudo que la opinión pública, a través de los medios de comunicación, pide más penas, más sanciones y más limitación de derechos para quienes incurrir en conductas tipificadas como delito. Desde el punto de vista político criminal el legislador, y en ocasiones el ejecutivo, plantean proyectos de control social punitivo, aumento de penas y creación de nuevos delitos, así como la flexibilización de los requisitos para limitar derechos fundamentales. En este contexto, ¿Cuál es el papel del derecho penal en un Estado Social de Derecho?, ¿Cuál fue el propósito del derecho penal liberal y como se ha transformado?, ¿Debemos reconocer y recuperar los fundamentos del derecho penal liberal?
Metas de comprensión	<p>Al finalizar la unidad el estudiante comprende el significado histórico y la importancia del derecho penal liberal como fundamento y límite del poder punitivo y su influencia en nuestra época.</p> <p>El estudiante identifica los contextos políticos, económicos y sociales de las diversas corrientes y aportes en el decurso del derecho penal</p> <p>El estudiante identifica, comprende y caracteriza los elementos teóricos de las diversas corrientes del derecho penal liberal y su influencia en el derecho penal actual.</p> <p>El estudiante indaga y comprende los discursos de los contenidos liberales del derecho penal desde una perspectiva crítica.</p>
Hilos conductores	<p>Contexto histórico, político y económico del surgimiento del derecho penal liberal</p> <p>Fundamentos filosóficos del derecho penal liberal</p> <p>Principios rectores del derecho penal liberal y su actualización como normas rectoras de la ley penal colombiana</p>
Desempeños de comprensión	<p>El estudiante relaciona los principios del liberalismo y de las revoluciones burguesas aplicados al poder de castigar, como límite y como función de control social.</p> <p>El estudiante valora normas penales, decisiones político criminales y judiciales desde el punto de vista de los principios del derecho penal y toma decisiones sobre su validez.</p> <p>El estudiante aplica y propone respuestas a problemas relacionados con los elementos básicos de la construcción del derecho penal y del control social.</p> <p>El estudiante identifica las funciones de la pena y las valora en casos o problemas concretos.</p>

<p>Actividades y evaluación diagnóstica continua</p>	<p><i>Reseña de lectura.</i> El estudiante elabora una reseña del libro “<i>De los delitos y las penas</i>”</p> <p><i>Juego de roles.</i> Se presenta una audiencia pública en la corte constitucional en la que se valora la constitucionalidad de una norma de carácter penal.</p> <p><i>Seminario libre.</i> Los estudiantes identifican las características del derecho penal propuesto en las diversas corrientes del derecho penal y reconoce su función en el marco de la ideología de la defensa social.</p> <p><i>Ensayo.</i> El estudiante elabora un ensayo de cinco páginas en el que reflexiona de manera crítica un problema, una pregunta o uno de los debates planteados en las sesiones presenciales. Para el efecto tiene en cuenta todo el material de apoyo visto hasta el momento en el curso.</p>
--	---

Tabla 14 Segunda unidad de comprensión. Programa de derecho penal general.

4.2 Prácticas y herramientas emergentes: la respuesta necesaria a un programa académico de formación dinámico y en permanente construcción

En la implementación de un programa académico constructivista para la enseñanza del derecho penal general fue necesario planificar, además de los contenidos mínimos establecidos en el proyecto curricular, aquellas actividades que permitieran desarrollar procesos de construcción de conocimiento más allá de la enseñanza tradicional. En el caso del programa de la asignatura en el año 2015, fue importante que se incluyeran actividades que permitieran procesos de reflexión y construcción de conocimiento individual, también que se incluyeran procesos de construcción social y algunas actividades tenían incluidos los dos tipos de procesos de construcción de conocimiento, así mismo se tuvo en cuenta el enfoque cognitivo. Todo lo cual resultó ser una decisión adecuada, incluso al incluir seminarios libres de debate colectivo y cierres conceptuales por parte del docente en los momentos de finalización de un tema o una actividad, ayudaron a complementar el proceso de manera formativa para todos.

No obstante la planificación detallada de las unidades de comprensión, los tópicos generativos y una caja de herramientas para la práctica constructivista, la acción cualitativa en el aula permitió considerar otras actividades no previstas inicialmente, pero que al darse en el transcurso del curso de manera natural, permitieron procesos profundos de construcción

de conocimiento, entre ellos, el estudio de un caso trasversal como eje de análisis de diversas categorías dogmáticas, el trabajo de campo en la cárcel “La Modelo” de Bogotá y la ampliación de rutinas de pensamiento más allá de un carácter puramente instrumental como se vio en el capítulo anterior.

4.2.1 El estudio trasversal de casos complejos: Una herramienta para el análisis de la conducta punible y los dispositivos amplificadores del tipo

El programa académico en la enseñanza del derecho penal general 2015 – I previó el análisis y estudio de casos a través de problemas, contexto en el que se analizaron casos simples y complejos con un propósito pedagógico determinado, sin embargo, en la práctica pedagógica surgieron otros análisis como el estudio trasversal de casos complejos como categoría práctica emergente. En este proceso se planteó el estudio de un informe periodístico que trata sobre un grupo de personas dedicadas al hurto en el centro de la ciudad de Bogotá, denominado la banda criminal “*los chinches*” (YouTube. Caso "Los chinches", 2015). El informe además de completo permitió observar la forma de acción del grupo delictivo, la identificación de cada uno de los sujetos que actúan en ella, los líderes del grupo, la modalidad de la conducta y las demás circunstancias de tiempo, modo y lugar de la realización de la conducta punible.



Ilustración 9 Caso "Los chinches" Canal YouTube

Por la complejidad del caso, para quien apenas inicia el estudio del derecho penal, los hechos observados permitieron hacer un análisis de la totalidad de la conducta punible, en este sentido, se tuvo en cuenta las sugerencias de cursos anteriores en los que se pedía, por parte de los estudiantes, la estructuración y elaboración de una sentencia como parte de las prácticas docentes del curso. El video sirvió para hacer un taller sobre la conducta punible que incluyó la descripción de los hechos y la elaboración de una imputación fáctica, aspecto que no fue fácil, pero que al final todos realizaron. Igualmente se hizo un juicio de adecuación típica, se estudió el tipo objetivo, el tipo subjetivo, la antijuridicidad formal y material, la culpabilidad, los dispositivos amplificadores del tipo presentes en el caso y finalmente, la dosificación de la pena.

Los estudiantes a medida que avanzaban en el análisis conocieron, aplicaron y comprendieron el alcance de las categorías dogmáticas del delito. En la ejecución de esta herramienta práctica también se le dio la palabra a los estudiantes a través de trabajo colaborativo, debates en clase, de valoración social de las conductas, el desvalor social, el grado de afectación al bien jurídico tutelado y la sanción a imponer.

Se destaca que en esta práctica como en todas las demás, se usaron diversas herramientas sin someter la dinámica a una única práctica previamente definida. Igualmente se resalta el hecho según el cual, entre más conoce el docente prácticas activas y cuenta con una buena caja de herramientas participativas, más creatividad y posibilidades de desarrollo del curso puede generar.

4.2.2 El trabajo de campo: La visita a la cárcel “Modelo” como una forma de asomarse a la realidad del sistema penal

En el segundo semestre de 2014, al hacer la valoración pedagógica del curso, los estudiantes manifestaron la falta de experiencias prácticas que los aproximara a la realidad del sistema penal, entre ellas, la visita a juzgados, tribunales y centros penitenciarios y carcelarios. En la ejecución del programa académico del año 2015–I se realizó una visita al interior de la cárcel “Modelo” de Bogotá. Esta es una práctica emergente que se produce por la iniciativa de los estudiantes y por la misma dinámica participativa del curso.



Ilustración 10 Visita cárcel "La Modelo"

Además de ser una visita de carácter pedagógico cualitativo, la misma fue la excusa para que los estudiantes escribieran con sentido crítico y valoraran su proceso de escritura como un proceso de creación, en este sentido, las lecturas, las sesiones de debate, el sentido y contenido político del derecho penal y la visita, otorgaron a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre una realidad que para todos era desconocida hasta ese momento. Una vez realizada la visita, en el seminario libre de debate en clase se discutieron y se expusieron los puntos de vista de los estudiantes, las condiciones de internamiento, el aspecto humano de la pena, la política criminal frente al delito. A partir de estas reflexiones los estudiantes en el ensayo hicieron composiciones que permiten observar un nivel de análisis y comprensión de diversos aspectos de la pena, del derecho penal y de la política criminal.

4.2.3 La rutina de pensamiento: Ruptura como rutina, oportunidad para el aprendizaje crítico natural

Uno de los descubrimientos pedagógicos de la puesta en acción de las herramientas prácticas fue que en algunos de los casos su aplicación podría tomar un rumbo no esperado por el docente, lo cual implicó una doble dificultad, de una parte no se podía dejar que la actividad se saliera del objetivo planteado, pero tampoco se podía limitar el desarrollo e interacción que se estaba dando para cumplir un objetivo formal, en otras palabras, el docente debía prestar atención y no dejar ir a sus estudiantes del objetivo planteado, pero tampoco limitarlos en su creatividad.

La rutina de pensamiento, que solo se pudo aplicar en una oportunidad, se transformó en el punto de partida para un trabajo complejo, completo y gratamente satisfactorio, en la medida que los estudiantes aprendieron por descubrimiento y lo reforzaron con lecturas y debates, un tema que suele exponerse y del que se comprende muy poco, tal como se planteó en el capítulo anterior.

Todo lo anterior implica que las herramientas pedagógicas son instrumentos que se pueden combinar libremente, que generan procesos de construcción y creación para la comprensión de un problema, actividades en las que el docente es un actor tan importante como los demás sujetos de interacción pedagógica, pues aunque en ocasiones intente separarse o hacerse invisible, es quien garantiza que las prácticas se adecúen al propósito y ayuda a aprovechar al máximo las nuevas prácticas.



Ilustración 11 Trabajo colaborativo en equipo

4.3 SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN (I): La valoración de la enseñanza para la comprensión

La puesta en práctica del programa de derecho penal general fue un intento real para superar apuestas pedagógicas basadas en modelos conductistas de aprendizaje/enseñanza. La implementación de la caja de herramientas, tal como se observó, aportó y generó un ambiente propicio para el “*aprendizaje crítico natural*”, ayudó a generar nuevas formas de construir conocimiento, al tiempo que le permitieron al estudiante actuar en diversos escenarios de decisión y de educación legal.

La implementación de las herramientas pedagógicas expropiaron el monopolio de la palabra al docente en clase de manera natural, las prácticas le arrebataron el monopolio del discurso y convirtieron al estudiante en un verdadero sujeto de interacción pedagógica. Como planteamiento profundo, esta puesta en

escena le dio sentido e identidad a todos los participantes del acto educativo, transformó la visión de autoridad y conocimiento del docente y otorgó protagonismo al estudiante como sujeto de interacción pedagógica, comunicativa y dialógica, en otras palabras se creó un escenario de acción comunicativa.

En este contexto constructivista de enseñanza para la comprensión, el clima de aprendizaje colaborativo generado permitió articular un proceso complejo, la integración y combinación libre de las diversas herramientas pedagógicas, permitieron un aprendizaje significativo del derecho penal general.

4.3.1 El aporte del estudiante

Como se observó a través de la ejecución del programa académico, la voz del estudiante en la construcción del programa es tan importante como la voz del docente. El estudiante que pone en práctica las herramientas pedagógicas plantea valoraciones que aportan a la consolidación de un proceso que no se agota en un solo curso, sino que es un paso más en un proceso en permanente construcción.

Evaluar constantemente las actividades con los estudiantes le permite al docente reorientar la ejecución de las prácticas pedagógicas, generar nuevas actividades y modificar aquellas que son susceptibles de mejoramiento continuo, en ocasiones es suficiente con un pequeño debate al terminar la práctica o una encuesta a través de medios electrónicos que hoy son de libre acceso y que entregan la información ya tabulada.

Los estudiantes en su actividad como sujetos de interacción pedagógica valoran que se tenga en cuenta sus sugerencias y se apropian de la práctica que han propuesto de manera comprometida y significativa. En el curso de derecho penal general los estudiantes propusieron prácticas que dieron buenos resultados, que motivaron su propia investigación y los productos realizados se hicieron con dedicación y profundidad, a decir verdad, muy pocos trabajaron para salir del paso.

En este curso surgieron prácticas como la visita a la cárcel y se han sugerido otras para su implementación, tales como la elaboración de comics, de audiencias con profesionales en la práctica jurídica y conversatorios con expertos en derecho penal que les permita confrontar lo que descubren y aprenden en el aula de clases.

Finalmente, los estudiantes suelen sugerir prácticas académicas para el mejoramiento de la oralidad, la argumentación y la solución de problemas. Lo importante de las sugerencias y de su implementación es que se haga de manera articulada y con un propósito más allá de la instrumentalización para saber hacer, sino con una finalidad de comprensión profunda del derecho penal.

4.3.2 El aporte del y al profesor

La experiencia del curso de derecho penal general 2015-I nos deja como aprendizaje/enseñanza que en la práctica se pueden y se deben integrar los diversos modelos de constructivismo, esto en cuanto que no podemos dejar la construcción del conocimiento al hombre en solitario frente a su contexto, sino que ella debe complementarse con otras prácticas que implican un constructivismo social o cognitivo. En otras palabras, el acto educativo como acto complejo puede integrar en la realidad momentos de interacción, desarrollo y prácticas de los diversos enfoques constructivistas (psicogenético, cognitivo y sociocultural).

Como complemento de lo anterior, el docente debe adquirir la competencia de intervenir en el aula sin romper los procesos de descubrimiento, construcción y reflexión de sus estudiantes. Esta experiencia pedagógica deja un insumo importante para la reflexión, aunque se implementen nuevas estrategias docentes, el profesor debe estar atento a intervenir cuando sea necesario, en este sentido, no se pueden evitar momentos en el que recupere la voz en el aula, en el que hagan cierres conceptuales, en el que recupere el núcleo esencial del debate, en el que modere el uso de la palabra.

Sin embargo, su intervención debe cuidarse de ser invasiva o imponer su solución como único punto de vista, de hecho, debería poder someterla a discusión. Es deber del docente dejar crear o descubrir orientando el proceso, generar pensamiento sin coartar respuestas o exponer al estudiante a la burla por su opinión, por innovadoras o impertinentes que sean sus intervenciones.

De otra parte, dependiendo la práctica o prácticas implementadas, el docente debe reconocer cuando el auditorio necesita un dato importante, cuando una explicación conceptual, pues en ocasiones sin esa información es más el desconcierto que lo que el estudiante pueda reflexionar. Todas estas prácticas le van quitando espacio a la cátedra magistral al tiempo que van generando un escenario de comunicación propicio para el aprendizaje y la comprensión.

Algunas de las intervenciones o evaluaciones de los estudiantes mostraron cierto grado de inseguridad en su aprendizaje, para algunos de ellos es difícil salirse del criterio de autoridad al que han venido acostumbrados, por lo que manifestaron no quedar con un concepto, con una regla definida o con un marco normativo para actuar. Esta actitud puede ser un indicio de que algunos de ellos no lograron la comprensión que se buscaba, o que comprendiendo, se sienten más seguros con una regla fija de decisión o comportamental. Una de las reflexiones que genera esta situación, es que el docente no puede dejar de hacer cierres conceptuales y exposiciones magistrales en temas específicos que requieran afianzar la seguridad del estudiante, pero la decisión de cuándo y en qué momento se realiza, es la que permite identificar si el docente comprende o no el aula en la que está actuando. Como presupuesto de todo lo anterior, el docente debe conocer en la mayor medida posible los sujetos de interacción pedagógica con los que va a iniciar un nuevo camino cada semestre.

La preparación de las prácticas pedagógicas y la preparación de la clase es uno de los aspectos más importantes de la aplicación de un proceso de aprendizaje constructivista. No es suficiente que el docente conozca el tema o conozca la herramienta práctica que va a usar, sino que debe analizar el contexto de aplicación de la práctica, los sujetos de interacción pedagógica, la motivación del grupo, etc., todo lo cual le permitirá una buena planificación

y anticipar las situaciones que se puedan presentar, aunque en realidad no sucedan o sucedan otras no previstas. La experiencia del curso implica reconocer que no siempre una práctica pedagógica que se aplica en un grupo funciona igual en otro, por lo que el docente debe estar atento a los cambios que deba ejecutar, de ahí que se hayan generado nuevas prácticas a partir de la aplicación de variables, aun cuando el grupo no estaba dispuesto a cooperar.

Valorar las sugerencias de los estudiantes e incorporar sus puntos de vista en el diseño del programa es un aspecto que se debe recuperar en el proceso de construcción social de conocimiento, así como el estudiante tiene la posibilidad de aportar su punto de vista, el docente está en el deber de considerarlo.

4.4 SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN (II): Los retos de la acción pedagógica en el ámbito universitario.

El contexto y la tradición jurídica de un país tienen una relación directa con el predominio de algunas prácticas pedagógicas en detrimento de otras en el aula de clase, en este sentido, el estado del arte dio cuenta de la asociación que existe entre las tradiciones jurídicas romanistas, el imperio del positivismo jurídico y como corolario la forma magistral de enseñanza, es decir, expositiva y vertical. En aquellos países de tradición jurídica diversa, el estudio del derecho se asume de manera diversa, por ejemplo a través de casos, análisis de problemas, estudio de precedentes, etc. De acuerdo con la percepción de los estudiantes, el estado del arte y la indagación de la educación jurídica, la enseñanza magistral, conceptual y normativa, en el sentido de la enseñanza tradicional, existe en la realidad de la ejecución del acto educativo y aunque es comúnmente aceptada y de hecho se practica, es una condición necesaria pero no suficiente.

De acuerdo con lo observado en el proceso de investigación, cuando el estudiante recibe instrucción de procesos, aprende normas y reconoce el contenido de los conceptos, recibe información técnica indispensable que debe dominar, pero deja de lado una parte del proceso que es de suma importancia, el estudiante deja de recibir orientaciones prácticas adecuadas al mundo de la vida, quedando ausente de su proceso la formación del carácter, en

otras palabras, se aleja de la “*formación intelectual general*” y la “*configuración armónica de la personalidad*” al “*aprender*” únicamente la ciencia positiva (Habermas). Esto último es precisamente la concepción y el sentido que se le imprime a la institución universitaria en la actualidad, un carácter menos técnico y más científico universal, más reflexivo, innovador y creativo.

En consecuencia con lo anterior, el jurista debe conocer la ciencia positiva y armonizarla con el mundo de la vida, conforme a lo cual, lejos de superar la cátedra magistral, ésta debe adaptarse a los procesos que permiten comprensión y aproximación práctica reflexiva al mundo de la vida. En palabras más sencillas y en coherencia con la conclusión anterior, el profesor de derecho debería poder armonizar y hacer uso de estrategias que le permitan generar procesos de comprensión, reflexión y construcción de conocimiento, dejando la cátedra magistral para lo estrictamente necesario y parte mínima del proceso, para cumplir sus propósitos pedagógicos, y no para todo el proceso educativo como se viene ejecutando.

En un proceso de aprendizaje que involucre al estudiante como parte importante del mismo, el docente debe adoptar una postura diversa a la que adopta el docente en la enseñanza tradicional, se debe superar aquella postura del profesor que expone lo que sabe a un grupo de estudiantes que toman apuntes y no saben nada, la transformación implica reconocer que los estudiantes como sujetos activos de su proceso de formación tienen un conocimiento del mundo de la vida (otras asignaturas, el sentido común y su experiencia personal), de la cual pueden partir para hacer procesos reflexivos de construcción de conocimiento, el que después pueden poner a dialogar válidamente con documentos, investigadores, abogados, jueces, el profesor y otros científicos de su especialidad.

Al seguir la misma línea de análisis, el docente debe comprender la esencia del proceso de reflexión de los estudiantes como actores de su proceso de construcción de conocimiento. Por ello, la “*caja de herramientas*” es solo eso, la cátedra magistral un momento del proceso y las lecturas o documentos otro, pero ninguno por si solo suficiente para lograr el objetivo. El docente no puede pretender que una práctica docente, un

“*tallercito*” o una actividad pedagógica suplan su acción como orientador y gestor de procesos de reflexión, creación, análisis, innovación y solución de problemas complejos.

Es un error pensar que una actividad de investigación y su exposición por parte de unos estudiantes a otros, es suficiente, en el fondo es una réplica de la enseñanza tradicional mucho más fragmentada, pues como lo expone Borrero (2014) este tipo de actividad hace que cada grupo de estudiantes se preocupe sólo por su tema, escuche a los demás de manera pasiva y sin incomodar lo que otros exponen, en una especie de solidaridad de cuerpo, y finalmente, sólo se repite lo que dice un documento, la doctrina o la jurisprudencia, pero no hay proceso de conocimiento profundo para todos. En este sentido, el papel del docente es tanto o más importante que en la enseñanza tradicional.

4.4.1 Papel del docente en el diseño del programa

Uno de los aprendizajes más significativos como docente que ha dejado esta experiencia es que en el aula de clases es casi que un imperativo la articulación de los contenidos de la asignatura con otras disciplinas, saberes o conocimiento y no precisamente de manera superficial. Suelo escuchar colegas que argumentan que son los estudiantes los que deben buscar las conexiones de su tema con otros temas, que es un trabajo más individual. Sin embargo, tal apreciación sería discutible si en el escenario de clases se discute la relación de la asignatura en contextos económicos, políticos, sociales o culturales. Muchos de los cuáles son tratados a profundidad en asignaturas con objetos delimitados y que en la reflexión colectiva se pueden articular, poner a dialogar o descubrir sus relaciones y la importancia de las mismas.

La relación o diálogo interdisciplinario de la reflexión anterior, que resulta ser una obviedad, no es del todo puesta en práctica en el aula de clases, por el contrario, en ocasiones se trata de evitar. En el caso concreto del derecho penal general, siempre encontramos relaciones, contextos, fuentes y diálogo permanente con otras disciplinas, como la filosofía política, la sociología y la criminología, todo lo cual, se puede plantear como las relaciones extra-sistémicas de la asignatura. Sin embargo, el llamado más potente es a reflexionar

constantemente en otra obviedad pasada por alto, esto es, la articulación que debe existir y las relaciones intra-sistémicas de la propia asignatura.

En ocasiones los programas académicos están diseñados de manera lineal, secuencial o cronológicamente organizados, casi que causalmente pensados, sin embargo, al trabajar sobre estudio de casos, pensamiento sobre problemas, o abordando la realidad como un hecho complejo, es necesario ser conscientes de la existencia de temas trasversales, de temas recurrentes o temas que el estudiante debe conocer para resolver la pregunta o la cuestión propuesta. Un caso cuyo acontecimiento es producto del mundo de la vida, de la realidad, es un hecho complejo y como tal se debe abordar sin fragmentar la realidad o falsearla, en esta medida un caso puede abordarse de diversas maneras y el docente debe tener presente los temas que va a tratar con él e identificar si hay temas que no va a abordar, saber por qué y explicarlo, pues el estudiante va a tener esa realidad como referente para comprender y aplicar categorías dogmáticas, conceptuales, reglas, principios o normas jurídicas.

En el caso concreto del derecho penal general, el caso planteado “*Banda los chinches*” permitió abordar las categorías dogmáticas del delito de manera progresiva y luego de manera articulada; en el fondo, el proceso de aprendizaje natural lo convirtió en un caso de estudio transversal de la unidad de comprensión. En esta medida, aunque el programa académico tiene una organización lógica, cronológica y hasta lineal, su articulación intra-sistémica es importante para la comprensión de la realidad y la construcción de relaciones, respuestas y nuevos problemas de conocimiento. Esto que es tan corriente, no se reflexiona y no se comprende así por los estudiantes, quizá por falta de comunicación, de manera que el docente debería tener siempre presente cómo va a abordar esa realidad, no traicionar el proceso natural de construcción de conocimiento y adecuar sus objetivos y contenidos a esa realidad, de manera que le sea funcional en el logro de sus objetivos, articulando adecuadamente alrededor del caso, diversos elementos o contenidos de su programa.

4.5 La comunidad académica como presupuesto

Uno de los principales aportes del docente universitario es precisamente su reflexión sobre el acto educativo y su participación en la alfabetización como proceso constante de formación, entendida alfabetización académica como aquella que permite a los sujetos participar en el contexto de la comunidad de conocimiento en la que se está formando o de la que hace parte. Esta participación no se concibe de manera pasiva, sino que le permite al sujeto interactuar para producir, analizar y evaluar para el aprendizaje y la enseñanza en la Universidad.

Estos componentes que han sido objeto de desarrollo y propuestas académicas en universidades norteamericanas, canadienses y australianas (Carlino, 2003), han transformado los proyectos institucionales y la idea que se tiene de la buena o mala preparación de los estudiantes universitarios. Problemas y perspectivas que no han sido del todo pensadas y desarrolladas en el medio jurídico colombiano, por lo que en nuestro contexto no se ha asumido aun como compromiso personal, institucional, o como impulsador de permanente transformación en la educación profesional o para el mejoramiento de las competencias del docente universitario en materia penal, menos como proceso transformador y constructor de conocimiento de los estudiantes de derecho.

4.5.1 La proyección social del conocimiento: la construcción de comunidades de práctica y redes profesionales jurídicas en acción⁵⁶

El proceso de reflexión indicado hasta el momento y la comprensión del acto educativo como un acto complejo de reflexión colectiva sobre los problemas de la enseñanza

⁵⁶ El desarrollo de este apartado, como el titular mismo, lo debo no solo a la reflexión personal sobre el estado del arte y la práctica en el aula, sino precisamente al proceso de construcción colectiva en comunidades de práctica. Muchas de las reflexiones sintetizadas en este apartado son producto de los debates, las reflexiones y el trabajo en equipo con la profesora Gladys Jaimés de Casadiego, con el entonces decano de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia profesor José Francisco Acuña Vizcaya y el colega Gonzalo Bolívar Cifuentes, con quienes debatimos la posibilidad de construcción de comunidades de práctica en la enseñanza del derecho y en parte, de donde surgió la idea personal de realizar una maestría en pedagogía. Parte de la propuesta se encuentra consignada en el informe final de investigación

y de la disciplina jurídica, implican reconocer la necesidad de existencia y consolidación de “*comunidades de práctica*” entorno a problemas comunes, tales como problemas de conocimiento, de prácticas jurídicas y especialmente de reflexión pedagógica, lamentablemente los profesores no se reúnen a hablar de lo que hacen, tampoco generan procesos de reflexión sobre la práctica educativa.

En efecto, la reflexión sobre las prácticas, la solución de problemas y el desarrollo de procesos complejos de comprensión del derecho y su enseñanza, recogen como práctica orientadora la alternativa de la construcción de “*comunidades de práctica*”, entendidas éstas, según Etienne Wenger, como “*grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas*” o “*grupo de personas que comparten un interés, un conjunto de problemas, o una pasión sobre un tema, y quienes profundizan su conocimiento y experticia en el área a través de una interacción continua que fortalece sus relaciones*” (Wenger, 2001).

De la anterior definición se advierte la necesaria interacción entre los profesores del área específica entre sí, y con docentes de otras áreas, además, implica también, i) El dominio, entendido como conjunto de problemas que forman parte de la experiencia cotidiana, la experiencia del docente en la enseñanza del derecho, además del aporte en su experiencia profesional o disciplinar; ii) La comunidad, representada en el grupo de personas que interactúan y aprenden juntas, en cuyo caso se establecen relaciones interpersonales, se construye una visión compartida, se desarrolla una identidad propia y compromiso de acción, todo lo cual no sólo es aplicable a la experiencia y reflexión pedagógica, sino también a la reflexión sobre el estado actual de su disciplina y finalmente, es importante indicar la importancia del compromiso, iii) la práctica como conjunto de actividades, acciones y desempeños establecidos. (Acuña Vizcaya, Bolívar Cifuentes, Escalante Barreto, & Jaimes de Casadiego, 2011)

En las comunidades de práctica, la socialización y la construcción cooperativa de aprendizaje se desarrolla alrededor de una práctica común que lleva a sus miembros a definir ciertos rituales, roles e interacciones que determinan su lenguaje e identidad, que les permite comprometerse, consolidarse y evolucionar en el tiempo. Las comunidades de práctica tienen como estructuras organizativas las redes y grupos sociales, que construyen experiencias compartidas en procesos de interacción, participación y liderazgo compartido. Una estrategia específica de conformación de comunidades de práctica es la creación y fortalecimiento de las redes académicas y profesionales (ídem).

Las redes como *“sistemas abiertos, con opciones sociales, pedagógicas y culturales surgen, en la vida moderna, como una dinámica grupal multi categorial en la cual los miembros interactúan entre sí, con integrantes de otros grupos, y se organizan con el fin de llevar a cabo, de manera cooperativa, proyectos concertados”* (Jaimes de Casadiego, 2005)

En primer lugar es necesario entender la RED como *“grupo de personas que, a través del trabajo en equipo, comparten objetivos conformando una base de lenguaje común, para desarrollar acciones de manera concertada y solidaria. Esto significa que la red es una organización al servicio de la acción, que opera a partir del reconocimiento de las propias realidades hacia la elaboración y ejecución de planes de acción que garanticen la obtención de metas concretas”* (Jaimes de Casadiego, 2005)

En términos de las funciones, las redes posibilitan acciones colectivas para el aprendizaje y el mejoramiento continuo, entre otras, aprender a relacionarse con el mundo a través de formas específicas del saber, aprender a relacionarse con los demás en el espacio vital de la acción profesional y social, aprender a proyectar su saber profesional competente como compromiso en el mejoramiento de la acción profesional en el contexto social.

En términos generales, la propuesta pedagógica y didáctica expuesta se sustenta en la necesidad de adecuar y crear espacios que ambienten la creación de redes de trabajo, de grupos de interacción pedagógica en para la reflexión y valoración de lo que se hace en el aula, sobre las concepciones específicas del derecho penal y su debate epistemológico, y

especialmente en la participación, reflexión y retroalimentación de los resultados, impresiones y percepciones de los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas redes y comunidades de práctica en la enseñanza del derecho penal general deberían tener como característica principal la transdisciplinariedad, la participación de docentes de diferentes generaciones y lo más importante, estudiantes que se quieran formar como docentes, de manera que se involucren en los debates sobre la enseñanza del derecho y puedan construir desde allí su *ethos* como profesionales de la educación jurídica. Una alternativa que debe discutir una comunidad de práctica es el paulatino cambio que se debe dar en la cátedra magistral y la enseñanza tradicional en el derecho, pues como se vio en el estado del arte y el marco teórico analizados, hay diversas posibilidades de acción para la transformación en el aula. Aunado a lo anterior, alternativas como sesiones tutoriadas de solución de casos, grupos de trabajo para trabajar en estudios de casos, planteamiento y solución de problemas, redes de apoyo pedagógico y didáctico para los profesores principales, puede aportar en el cambio generalizado de la educación jurídica.

4.6 SÍNTESIS DE UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN (III): Nuevos problemas de investigación pedagógica. Retos de la pedagogía en la enseñanza disciplinar construida desde las ciencias de la complejidad.

Tal como lo sugiere la bibliografía analizada y la propia concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje y la aplicación de herramientas para la enseñanza comprensiva, el estudio del derecho no puede seguir siendo unidireccional, causal, puramente normativo, práctico o teórico práctico. Una de las consecuencias necesarias de un proceso de comprensión como el planteado en la institución universitaria implica el aprendizaje del derecho en su totalidad. El análisis desarrollado en su totalidad y una comprensión adecuada del mismo nos lleva a considerar la enseñanza del derecho desde un dispositivo científico y filosófico diferente, especialmente cuando se trata, como vimos en la investigación, de un proceso dialéctico, argumentativo, no causal sino construido entre sujetos de interacción pedagógica, un proceso dialógico y en permanente reconstrucción.

Esta realidad nos lleva a considerar los postulados de las ciencias de la complejidad⁵⁷, contexto en el que la educación y por supuesto la pedagogía, deben ser vistas como un todo, en su totalidad, en consecuencia, hay que superar aquellos “*purismos*” teóricos y vincular los procesos sociales, de construcción social, ecológicos, genéticos, culturales, económicos y políticos a la investigación de lo educativo, lo pedagógico, lo didáctico y por supuesto lo jurídico, en el que la construcción del objeto es una identificación transdisciplinar a la que ya no le podemos huir.

Las ciencias de la complejidad implican una necesaria actualización epistemológica de las disciplinas que estudian la educación, pues debe valorarse a profundidad la crítica a las teorías que dominan el ámbito de la educación, según la cual, estas teorías deben sus cimientos y bases conceptuales a científicos y paradigmas de antaño que no han sido actualizados al mundo complejo, dinámico y diverso de la actualidad, ese en un debate que debe darse en torno a la enseñanza, el aprendizaje y especialmente, en el ámbito universitario de la enseñanza del derecho y frente a una cuestión importante: ¿Debe el abogado *saber hacer*, desde el punto de vista técnico, o comprender el ámbito de su disciplina de manera compleja, en su totalidad?, la respuesta no es fácil si la abordamos desde el fin de la universidad como escenario de reflexión filosófica y sobre *el todo* o *la totalidad* del conocimiento, es decir: es fin de la universidad en la actualidad y en un contexto de caos y complejidad, ¿formar tecnólogos del derecho, teóricos del derecho o filósofos del derecho?, ello visto desde el paradigma de la comprensión⁵⁸ y ahora de la complejidad.

⁵⁷ Se debe tener en cuenta la diferencia cualitativa que existe entre el horizonte teórico que desarrolla el pensamiento complejo y las ciencias de la complejidad. En este trabajo hablamos de la educación y su relación con las ciencias de la complejidad como el contexto desde el que se deben estudiar las relaciones, interacciones y procesos de construcción y comprensión del acto educativo. En esto seguimos la línea de investigación de Maldonado. Un estado del arte actualizado frente a la relación de ciencias de la complejidad y educación, y la diferencia con el pensamiento complejo, véase: ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? (Maldonado, 2014)

⁵⁸ Una de las premisas que se debe incorporar al argumento que dé respuesta a la cuestión planteada hace referencia a cuál debe ser el fin de la Universidad como institución de educación superior. A las posiciones instrumentales o de simple técnica productiva, de la competencia del saber hacer, se opone una más de fondo y con sentido. Josef Pieper, pedagogo y filósofo alemán desde tiempo atrás ha planteado como fin de la universidad lo siguiente: “*Lo que hace la Universidad no es la ciencia, sino la decidida orientación del pensamiento hacia el universo, hacia la uniforme totalidad de las cosas, el decidido y constante esfuerzo por la apertura hacia la totalidad, ese esfuerzo, que desde siempre se ha entendido y designado por filosofar.*” (Pieper & Westendorp de Nuñez, 1963)

Una segunda cuestión que surge del problema que hemos venido trabajando a lo largo de la investigación está relacionado con la concepción lineal y dogmática que se tiene del derecho y de la forma como se enseña, no obstante que el contexto social, cultural, cibernético, digital e internauta actual es diverso entre los maestros y sus alumnos, entre los maestros y sus maestros, que por cierto se siguen emulando o citando, y entre lo que sucede en la realidad y lo que se explica en el aula. Se pregunta el profesor universitario ¿cómo ve el mundo el estudiante de quince o dieciséis años que llega por primera vez a la Universidad?, su llegada además viene permeada por una forma de estudiar diversa a la de la Universidad, ¿es de su interés saberlo? La acción educativa como acción ética y pedagógica, según vimos, le exigiría considerarlo, pues el estudiante pasa del libro de texto que debe recordar para pasar el examen, a comprender la *“Teoría Pura del derecho”* o *“El manual de derecho penal general alemán”* de Mezger o de Welsel, textos que pusimos a leer en un momento dado sin un contexto apropiado, el del autor del libro y el del estudiante, aquél ni se imaginaba el futuro digital, los docentes apenas lo manejamos y los estudiantes nacieron en él. Esas lecturas, trabajos, clásicos, deben ser re/considerados, en que más que comprensión, seguramente han aportado más desazón, desilusión o aborrecimiento que comprensión y aprendizaje significativo.

En este contexto, la reflexión pedagógica del docente implica considerar todos esos aspectos en el contexto de las ciencias del no equilibrio, en lugar de dar por hecho situaciones, cosas o personas que no existen o que no conoce, como es el caso de lo que pasa en los ambientes virtuales y el desarrollo vertiginoso, micro e inalcanzable de hoy. Con razón se dice que *“La impronta de la tecnología constituye la epidermis de los procesos y cambios culturales vertiginosos que están ocurriendo, dentro de los cuáles se encuentran las dinámicas y procesos educativos”*, de ahí que se indique que los procesos educativos deben salir del ámbito de las ciencias sociales, de las causales o de las ciencias positivas y llevarse al campo epistemológico de las ciencias del no equilibrio, es decir, a la relación entre educación y ciencias de la complejidad (Maldonado, 2014).

Pero el aspecto más cercano y tal vez por eso el menos visible es lo que pasa precisamente en el aula de clases en el que predomina la comunicación, el diálogo y el debate

en torno a un problema, a un caso o una discusión dialéctica. Para Maldonado (Maldonado, 2014), estos procesos están lejos del equilibrio, de la linealidad, así explica como hay 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, a decir del autor en comentario es contrario al control, al balance o al equilibrio, por lo que no pueden seguir siendo abordados como si lo fueran.

Todo lo anterior es una invitación a pensar en el escenario pedagógico en una forma diversa de abordar los problemas y la reflexión pedagógica. A pesar de que la reconstrucción realizada en el contexto de esta investigación implicó un proceso complejo para comprender el acto educativo de la enseñanza del derecho penal general, su alcance no estaba mediado por el paradigma de la complejidad, no obstante, si queda planteada la necesidad de comprender el problema desde un punto de vista diverso como el planteado en el presente apartado.

Aunado a lo anterior, quienes desarrollan su actividad investigativa en el ámbito de la educación en general y la pedagogía en particular, deben observar cómo las ciencias de la complejidad hoy invitan a reconocer un proceso diverso de aproximación a los fenómenos sociales y pedagógicos, sin dejar de lado que todo ello ya hace parte de la investigación de última generación en las demás ciencias. Para finalizar, no se trata de nuevos interrogatorios, pues los mismos rondan las inquietudes de quienes se dedican a la investigación educativa, que como tal, se hacen cuestiones como las del siguiente orden: *“(...) al hablar de la complejidad en relación con la cuestión educativa, cabe, como mínimo, enfrentarnos a los siguientes interrogantes: ¿tenemos certezas en educación?, ¿cuántas?, ¿ha sido productivo el modelo científico de la modernidad para lograr tales certezas? O, en todo caso, ¿no es nuestro conocimiento acerca de la educación más probabilístico que cierto? Si es así, no hay duda que la nueva narrativa que propicia la complejidad puede ser realmente eficaz para el desarrollo del conocimiento educativo, aunque para ello, tengamos que revocar nuestros propios esquemas conceptuales en aras de construir un nuevo conocimiento – una nueva narrativa- sobre educación y lo educativo.”* (Colom Cañelas, 2006)

El educador en el derecho debe reconocerse como sujeto de interacción en el escenario comunicativo e investigativo de la educación y la pedagogía, en este contexto, también debe cuestionarse por el alcance de lo que ha hecho hasta el momento como profesor del derecho y no solo como profesional transmisor de conocimientos, de cuánto puede mejorar si considera otros modelos y formas de ejecutar el acto educativo, pero también reflexionar sobre su propia práctica y en ella integrar procesos científicos de última generación, los que al ser valorados, aplicados y reflexionados podrían aportar un cambio en su acción, en su ciencia y en su comprensión del derecho. Todo lo cual implica, no sólo hacer como suyos los planteamientos de las nuevas ciencias, sino también empezar a indagar e investigar qué le pueden aportar esas nuevas ciencias a su propia disciplina, en este sentido se trata de una apuesta transformadora de la acción pedagógica y de la disciplina jurídica.

4.7 EXCURSO FINAL: Síntesis conceptual, guías de acción y nuevas cuestiones investigativas.

LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA COMO PROCESO: Como lo hemos visto, la reflexión pedagógica además de ser un mandato ético de quienes hemos decidido hacer parte del camino de aprendizaje de un futuro profesional, también es un proceso en constante transformación, por lo tanto no es un producto acabado o de cuya experiencia se pueda decir que ya todo está. La reflexión sobre el acto pedagógico implica indagar por los sujetos de interacción pedagógica, conocer cada grupo como único y adaptar los procesos de enseñanza en la mayor medida posible hacía procesos de aprendizaje crítico natural de manera flexible. Todo lo anterior no implica improvisar, por el contrario, implica profundizar, dominar el conocimiento y sus alternativas, de manera que al flexibilizar los procesos de construcción de conocimiento, los estudiantes se aproximen a este de manera significativa, crítica y natural con la guía y la experticia del docente.

ANÁLISIS DE LA TOTALIDAD PARA LA COMPRENSIÓN: Si el docente logra introducir procesos de comprensión en su programa, logrará el estándar mínimo de conocimiento que es “*el saber*”, si profundiza un poco más y lo lleva a aplicación de lo que

sabe, si le plantea el uso de ese conocimiento lo ha llevado un paso más en su construcción profesional, pero si lo reta a comprender, el estudiante progresará más allá de la razón instrumental, todo lo cual puede ponerlo en el lugar privilegiado de crear, resolver, proponer respuestas de manera sensata y reflexiva. Para ello el docente puede crear ambientes de análisis crítico que impliquen conocer el todo, las condiciones de existencia, posibilidad y contexto, también las relaciones de poder, de construcción social, de control y dominación. Al tiempo que le cuestiona las alternativas posibles para la transformación.

UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA SOBRE PREGUNTAS Y PROBLEMAS BIEN FORMULADOS: El docente debe procurar plantear problemas, preguntas, llevar al estudiante a la reflexión, plantear desde su experiencia retos intelectuales que lleven al estudiante a pensar, a crear. El diálogo, la reflexión, el consenso, el disenso, la argumentación y la dialéctica son medios para el propósito pedagógico. No obstante lo anterior, en la reflexión pedagógica del docente y en la construcción de su *ethos* como educador, debería evitar hacer preguntas con respuestas inexistentes (Freire), con respuestas preconcebidas que en lugar de procesos de creación y reflexión, llevan al estudiante a la adivinación.

Evitar preguntas sorpresivas cuya respuesta conoce solo el profesor, la experiencia de este curso nos enseñó que en lugar de preguntar que dijo uno u otro autor, es mejor plantear problemas, discusiones, debates y llevar a que los estudiantes generen procesos de conexión de contenidos, de valoración de los mismos, de respuestas que les permita equivocarse y reflexionar sobre su equivocación, de relación con otras áreas de la disciplina y de su profesión. El docente deberá orientar al grupo para evitar que dicha equivocación quede como algo aprendido.

EL CONTEXTO SOCIAL PARA LA CONSTRUCCIÓN Y COMPRENSIÓN: El curso nos deja como experiencia que los estudiantes que vivieron hechos en el mundo de la vida y lo asociaron con su nuevo conocimiento, le dieron un significado más próximo, más profundo, pero especialmente, además de conocer se fueron forjando un criterio, criterio de decisión y criterio de interpretación. Por ello, es importante que el estudiante relacione lo que aprende con el mundo de la vida, con el mundo familiar, con su historia, con su subjetividad.

LA EXPERIENCIA DEL DOCENTE COMO PARTE VITAL DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE: El docente en la práctica realizada se preguntó y les preguntó sobre la validez de las conclusiones, profundizó en el proceso de reflexión, los llevó al descubrimiento de respuestas razonables, les planteó discusiones para que construyeran nuevos problemas, en este sentido creó un espacio vital para forjar carácter, para que ello funcione, el docente debe orientar, contar con experiencia y especialmente, plantearse un fin o propósito pedagógico, actuar finalísticamente orientado por su propósito educativo.

EL SEGUIMIENTO CONSTANTE DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Aunado a lo anterior, el docente debe tomar conciencia de la necesidad de su orientación al (los) estudiante(s) en la búsqueda de respuestas y problemas, por ello, las prácticas docentes, las herramientas pedagógicas no pueden ser un “relleno” para pasar el tiempo, para cuando no ha preparado la clase o cuando no ha tenido tiempo para reflexionar sobre el acto educativo. De todo lo anterior se infiere una condición necesaria para el acto pedagógico, esto es, el seguimiento constante a las actividades realizadas, la reorientación en su ejecución y plantear las alternativas para nuevas construcciones e interpretaciones.

CADA AULA ES UN CONTEXTO DE ACCIÓN COMUNICATIVA DIVERSO: La experiencia concreta nos permitió (re)conocer la necesidad de identificar que cada aula es diversa, por lo que no siempre funciona la misma actividad, la misma historia, la misma anécdota, en algunos casos sí, pero no siempre. Todo lo cual invita a plantearnos nuevas formas de abordar un tema, de crear un caso, de poner a pensar a la gente. Las viejas fichas que siempre usábamos deben cambiar, renovarse, contextualizarse, el estudiante quiere saber cómo se resuelve su problema, el docente puede pedirles que resuelvan un problema de la vida real, que se midan ante lo que piensa un profesional, que valoren un contexto comunicacional. Cuando así se hizo, por lo menos en este curso, se despertó el debate, la controversia, la reflexión y el cuestionamiento.

Lo anterior implica además, reconocer que la caja de herramientas, las prácticas pedagógicas, el aprendizaje creativo no son camisa de fuerza que se pueda “trasplantar” de

un contexto a otro, por lo que el docente en su propio contexto pedagógico debe evaluar la pertinencia y la coherencia de las prácticas que va a implementar, de la relación con su propósito pedagógico y ahí sí diseñar su propio proceso de aprendizaje.

PENSAR COMO ABOGADOS EN EL ENTRENAMIENTO PROFESIONAL: En el aula de clases se pueden adoptar procesos, roles, actividades que lleven al estudiante a actuar como un profesional. Estas actividades cuando van más allá de un simple rol o juego, llevan al estudiante a adquirir experiencia, a prepararse para el mundo de la vida. Allí el docente es importante con su experiencia. No obstante lo anterior, puede también acudir a alternativas que muestren al estudiante otra realidad experiencial, no sobra llevar invitados, profesionales que se desempeñan en otros escenarios, figuras públicas que tengan algo que contar y por qué no, con quien debatir.

NUEVAS CUESTIONES Y PREGUNTAS: Como se observó a lo largo de la práctica pedagógica, muchas de las reglas y principios ideales han cambiado, se han transformado o no corresponden con la realidad. Al comprender el proceso de reflexión pedagógica como un proceso en permanente transformación, son también permanentes las preguntas y cuestiones que se deben formular. Entre otras, quedan para la posteridad: ¿qué retos plantea la brecha generacional entre el docente y el estudiante, cuando en la actualidad el conocimiento está al a mano, se encuentra en medios digitales y se puede alcanzar de manera caótica y al por mayor?, Si los procesos de comprensión son más demandantes, más demorados en la práctica, ¿cómo cumplir los programas académicos en su integridad?, o en realidad ¿debemos pensar en transformar los programas académicos?, Si las ciencias en la actualidad empiezan a plantear nuevas formas de aproximarse al mundo (complejidad, caos, no linealidad) ¿En qué debemos cambiar nuestra forma de aprender y enseñar?, de hecho, ¿debemos empezar a aprender y enseñar otras formas de conocer y aproximarse al mundo?

Para finalizar, en el diálogo sostenido por Paulo Freire y Antonio Faundez desde hace no menos de cincuenta años atrás, éste le decía a aquel: *“La nueva concepción de la educación, del poder, de la sociedad, de la lucha por el poder comienza o debe comenzar antes que cualquier toma del poder. La nueva educación está renovándose*

permanentemente; es un proceso de transformación de sí misma que debe transformarse en forma permanente. No debe aferrarse a ideas y modelos preconcebidos (...). La nueva educación no debe temer el proceso porque la vida es un proceso, como la lucha, el poder, la educación. No debe temer al cambio: al contrario, este debe ser el motor de toda transformación. Es preciso no sólo aceptar objetivamente el cambio, sino provocarlo (...). En la medida que provocamos el cambio ejercemos nuestra libertad. La libertad es tiene justamente esa posibilidad, esa voluntad nuestra de provocar la historia, de dirigirla con todos los límites que eso implica” (Freire & Faundez, 2014)

De todo lo anterior me quedan dos preguntas: si tanto ha cambiado el mundo y el derecho ha tenido tanta transformación universal ¿por qué seguimos enseñando igual y lo mismo?, ¿será que pensamos que enseñar lo nuevo es estar actualizado? Hasta cuando comprenderemos los abogados que no basta con aplicar conceptos, categorías y normas a la realidad para que se transforme, pues como históricamente está demostrado, los conceptos y las normas no transforman la realidad, su aplicación sin sentido termina por hacernos confundir el concepto con la realidad, terminan por hacernos pensar que lo que dice el derecho es lo que pasa en el mundo real y así nos comportamos, en un idealismo amparado por la falsa conciencia.

Bibliografía

- Abel Souto, M. (2013). "Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo". *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 20-39.
- Acuña Vizcaya, J. F., Bolívar Cifuentes, G., Escalante Barreto, C. E., & Jaimes de Casadiego, G. (2011). *Proyecto de investigación. Estudio de las causas de revocatoria de sentencias judiciales en las altas cortes: Jurisdicciones Ordinaria, Contencioso Administrativa y Disciplinaria*. Bogotá: Consejo Superior de la Judicatura. EJRLB.
- Albertí, E., & Turull, M. (2014). *La enseñanza del derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías, evaluación y acceso a las profesiones jurídicas*. Barcelona: Octaedro - ICE.
- Altarejos, F., Jordán, J. A., Jover, G., & Ibáñez Martín, J. A. (1998). El Ethos docente: Una propuesta Deontológica. *Ética Docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona, España: Ed. Ariel, S.A.
- Andes. (20 de 01 de 2014). *Andes*. Obtenido de Enseñanza para la Comprensión: <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info3b.cfm>
- Ángel Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 69-81.
- Astigarraga Goenaga, J., Boldova Pasamar, M. Á., Rueda Martín, M. Á., & Usoz Otal, J. (2009). *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Barcelona: Universitat de València.
- Baquero, R., Camilloni, A., Carretero, M., Castorina, J. A., Lenzi, A., & Litwin, E. (2008). *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- Baratta, A. (1984). *Criminología Crítica y Crítica del Derecho Penal. Introducción a la sociología jurídico penal*. México: Siglo XXI.
- Beltrán, M. (1985, No. 29). Cinco Vías de Acceso a la Realidad Social. *Revista española de investigaciones sociológicas*.
- Bertel Oviedo, Á. M. (2014). *Pedagogía del derecho*. Bogotá: Ibañez.

- Bertoni, E. (1998). Acerca de las competencias profesionales requeridas para ejercer la docencia. *Quehacer Educativo*.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Böhmer, M. (2005). Metas comunes: la enseñanza y la construcción del derecho en Argentina. *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre la administración de justicia*, 26-38.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos* (Tercera edición ed.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Bórquez Bustos, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. México: Trillas.
- Borrero García, C. (2014). *Explorando la sociología jurídica. Una propuesta de cátedra participativa*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bulla Pinto, R. (1988). *Lecciones de ética profesional para educadores*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Burriel Rodríguez-Diosdado, P. (2014). La enseñanza del derecho en Dinamarca. En M. Turull Rubinat, & E. Abertí Rovira, *La enseñanza del derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías, evaluación y acceso a las profesiones jurídicas* (pág. 299). Barcelona: Octaedro-ICE.
- Campins Eritja, M. (2014). La enseñanza del derecho en Canadá. En M. Turull Rubinat, & E. Albertí Rovira, *La enseñanza del derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías, evaluación y acceso a las profesiones jurídicas* (pág. 299). Barcelona: Octaedro ICE.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. *Educere, Investigación*, 409-420.
- Carretero, M. (2006). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires: Aique didáctica.
- Carvajal, J. (2009). La Educación Legal y los Centros de Investigación Sociojurídica en Colombia. *El Otro Derecho*, 73-102.
- Centro de estudios de Justicia de las Américas CEJA. (2005). Abogacía y educación Legal. (C. d. CEJA, Ed.) *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre administración de justicia*(9), 143.

- Colom Cañelas, A. (2006). Complejidad y teoría del caos en educación. En M. A. Santos Rego, & A. Guillaumín Tostado, *Avances en complejidad y educación: teoría y práctica* (págs. 17-35). Barcelona: Octaedro.
- Consejo Superior de la Judicatura. Sala Administrativa. (01 de 05 de 2014). *Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla"*. Obtenido de Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla": <http://ejrlb.net/biblioteca2011/content/pdf/a15/3.pdf>
- Consejo Superior de la Judicatura. Sala Administrativa. (01 de 05 de 2014). *Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla"*. Obtenido de Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla": <http://ejrlb.net/biblioteca2011/content/pdf/a15/3.pdf>
- Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Aula XXI - Santillana.
- Cortina, A. (2009). *Ética para las profesiones del siglo XXI*. Universidad Iberoamericana León.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid: Trotta S.A., .
- Dahm, G., & Schaffstein, F. (2011). *¿Derecho penal liberal o derecho penal autoritario?* Buenos Aires: Ediar.
- Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F., : McGraw-Hill.
- Escalante Barreto, E. (10 de 03 de 2015). *YouTube. Caso "Los chinches"*. Obtenido de https://www.youtube.com/watch?v=e_OK9evB5TQ
- Fernández March, A. (05 de 02 de 2014). *Universidad de salamanca*. Obtenido de Espacio Europeo de educación Superior: http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias.htm#ABP
- Ferrajoli, L. (1999). *Derechos y Garantías. La ley del más débil*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Figueroa Camacho, T. (2011). *La Enseñanza del Derecho: más allá del formalismo*. Bogotá: Tesis de maestría.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Font Ribas, A. (2014). La enseñanza del derecho en los países bajos. En M. Turull Rubinat, & E. Albertí Rovira, *La enseñanza del derecho en europa y América* (pág. 299). Barcelona: Octaedro ICE.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P., & Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P., & Faundez, A. (2014). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una pedagogía basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Funtowicz, S., & Ravetz S, J. (1992). La Ciencia en la Era Postmoderna. *Futures*, 493-506.
- García Carrasco, J. (1993). Acción pedagógica y acción comunicativa. Reflexiones a partir de textos de J. Habermas. *Revista de educación*, 129-164.
- García Guadilla, C. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas: Fondo Editorial Tropiccos.
- García Villegas, M., Salamanca, F., Goyes Moreno, I., Sánchez Duque, L., Dumez Arias, J., Victoria, A., & Sánchez Jiménez, S. (2010). *Los abogados en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- González Galván, J. A. (2012). El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 119-139.
- Goyes Moreno, I. (2010). La enseñanza del derecho en Colombia. 1886-1936. En B. Londoño Toro, & D. Gómez Hoyos, *Diez años de investigación jurídica y socio jurídica en Colombia: Balance desde la red sociojurídica. Tomo II* (pág. 564). Bogotá: Universidad del Rosario, Universidad de la sabana.
- Guzmán Rodríguez, R. (2012). *Escritura académica en la Universidad*. Chía: Unisabana.
- Habermas, J. (1987). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid: Editorial Tecnos
- Hassemer, W. (1984). *Fundamentos de Derecho Penal*. (F. Muñoz Conde, & L. Arroyo Zapatero, Trads.) Barcelona: Ed. Bosch.
- Hernández, C. (1996). Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural. *Nómadas Colombia*.

- Herrera González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 53-62.
- Hoyos Vásquez, G., & Vargas Guillén, G. (1996). *La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión*. Bogotá: ICFES.
- Huichi Sancho, L., & Espósito, S. (2014). La enseñanza del derecho en Argentina. En M. Turull Rubinat, & E. Albertí Rovira, *La enseñanza del derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías, evaluación y acceso a las profesiones jurídicas* (pág. 299). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Inquisition, H. M. (27 de 05 de 2015). *YouTube. Estanislao Escalante Barreto*. Obtenido de YouTube. Estanislao Escalante Barreto: <https://www.youtube.com/watch?v=0sT4XC4-poE>
- Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior ICFES. (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá: ICFES.
- Jaimes de Casadiego, G. (2005). *Redes del lenguaje en la acción educativa*. Bogotá: Ed. Magisterio.
- Jiménez Lozano, B. (1994). Epistemología y Métodos de las Ciencias. *Perfiles Educativos No. 63*.
- Kennedy, D. (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia*, 117-147.
- Kennedy, D. (2012). *La enseñanza del derecho como forma de acción política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4 ed., Vol. 1). Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Londoño Toro, B., & Padilla Muñoz, A. (2013). Competencias científicas e investigativas en la formación del futuro abogado. En M. Bedoya Toro, & G. Arango Pajón, *Tendencias de la enseñanza y de la investigación en derecho* (pág. 274). Medellín: Ediciones Aula.
- Maldonado, C. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco*.

- Mardones, J. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Antropos.
- Marqués de Beccaria, C. B. (1993). *Tratado de los delitos y las penas*. Buenos Aires: Heliasta S.R.C.
- Montoya Vargas, J. (2009-2010). The Current State of Legal Education Reform in Latin America: A Critical Appraisal. *Journal of Legal Education*, 545-566.
- Moore, S., Walsh, G., & Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones
- Murillo Fernández, M. (2015). *El estado del arte de la lectura y la escritura en la Universidad*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Murillo Fernández, M. (2015). *Los géneros académicos en la universidad: una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Murillo, S. (1996). *El Discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC. Universidad de Buenos Aires, Carrera de Sociología. .
- Navarro Michel, M., & Swinnerton, K. (2014). La enseñanza del derecho en Reino Unido. En M. Turull Rubinat, & E. Albertí Rovira, *La enseñanza del derecho en Europa y América* (pág. 299). Barcelona: Octaedro.
- Ortega & Gasset, J. (2007). *Misión de la Universidad. Edición de Jacobo Madrid*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ortiz Ocaña, A. L. (2004). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador. Hacia una didáctica integradora y vivencial*. Barranquilla: Antillas.
- Pasará, L. (julio de 2005). La enseñanza del derecho en Perú: Su estado crítico. *Sistemas judiciales. Una perspectiva integral sobre administración de justicia. Abogacía y educación legal*(9), 15-25.
- Pérez Perdomo, R. (2005). Educación jurídica, abogados y globalización en América Latina. *Sistemas Judiciales. Una perspectiva integral sobre la administración de justicia. Abogacía y educación legal*, 4-14.

- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 70-92). Buenos Aires: Paidós.
- Pieper, J., & Westendorp de Nuñez, G. (1963). Apertura hacia lo totalidad. Misión de la Universidad. *Hochand*, 121-134.
- Pozo Municio, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Ramelli Arteaga, A., & Patiño González, M. (2010). *Las reglas de la disertación jurídica: entre la duda y el método*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en Educación*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Restrepo Gómez, B. (02 de 12 de 2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 2-9.
- Reyes Alvarado, Y. (2005). El Concepto de Imputación Objetiva. En M. Bolaños González, S. Mir Puig, J. F. Martínez Rincones, M. Cancio Meliá, C. López Díaz, Y. Reyes Alvarado, & J. L. Modollel, *Imputación objetiva y dogmática penal* (págs. 172-228). Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Romero, B. C. (s.f.). Pedagogía de la interculturalidad. Un reto para los sistemas educativos contemporáneos.
- Rusche, G., & Kirchheimer, O. (1984). *Pena y estructura social*. Bogotá: Temis.
- Saura Estampa, J., & P.R. Romano, C. (2014). La enseñanza del derecho en Estados Unidos. En M. Turull Rubina, & E. Albertí Rovira, *La enseñanza del derecho en Europa y América. Planes de estudio, metodologías, evaluación y acceso a las profesiones jurídicas* (pág. 299). Barcelona: OctaedroICE.
- Sistema Nacional de Información de la educación Superior SNIES. (24 de 03 de 2015). *Sistema Nacional de Información de la educación Superior SNIES*. Obtenido de Sistema Nacional de Información de la educación Superior SNIES: <http://snies.mineducacion.gov.co/consultasnies/programa/buscar.jsp?control=0.4591478031117784>
- Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En M. Stone Wiske, *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 95-126). Buenos Aires: Paidós.

- Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.
- Tristá Pérez, B. (2002). *Ciencias de la Educación: Espacio Lógico y Problemas Actuales*. Recuperado el 19 de 09 de 2013, de <http://www.geocities.com:882>
<http://www.formacion.clacso.edu.ar/2013/mod/resource/view.php?id=882>
- Universidad Nacional de Colombia. (26 de noviembre de 2007). Acuerdo 033 de 2007. Bogotá.
- Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. (2014). *Proyecto Educativo de Programa. Autoevaluación y seguimiento de la calidad de los programas de pregrado. Derecho*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Vásquez, R. (2008). Concepciones filosóficas y enseñanza del derecho. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 221-237.
- Wacquant, L. (2008). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: manantial.
- Wacquant, L. (2012). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Zaffaroni, E. (2013). *La Cuestión Criminal*. Bogotá: Ibañez.
- Zaffaroni, E. (26 de 03 de 2015). *Youtube. Estanislao Escalante*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=6HHCf4TLQIE>

ANEXOS.

- ANEXO UNO Programa de Derecho Penal General. Primer semestre de 2015
- ANEXO DOS Sistema Nacional de Información de la educación Superior
SNIES. Programas de Derecho.
- ANEXO TRES Características del grupo de trabajo. Derecho Penal General.
2015 - I.
- ANEXO CUATRO. Autoevaluación pedagógica 2014-II.

ANEXO UNO

Programa Académico: GUÍA ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA DE
FORMACIÓN: *Una experiencia de constructivismo social de
desempeño y aprendizaje significativo del derecho penal general.*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



GUÍA ACADÉMICA Y PEDAGÓGICA DE FORMACIÓN:
*Una experiencia de constructivismo social de
desempeño y aprendizaje significativo del
derecho penal general.*

Programa académico para el
aprendizaje del derecho
penal general desde una
perspectiva pedagógica de
la enseñanza del derecho y
su reflexión constructiva.

Estanislao Escalante
Barreto

Derecho Penal General. Primer
semestre de 2015

Tabla de Contenido

1	RESUMEN EJECUTIVO	4
2	EL DOCENTE	6
3	PROPÓSITOS EDUCATIVOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS	7
3.1	Propósito pedagógico del docente.....	7
3.2	Objetivo académico general del curso.....	8
4	PRIMER MOMENTO: ¿Cómo vamos a aprender/comprender?.....	8
4.1	Sobre la reflexión pedagógica, los modelos de enseñanza del derecho penal y el compromiso docente	8
4.2	Situación Problemática	11
4.3	Dispositivo teórico en el marco de la pedagogía y la educación	14
4.4	La enseñanza para la comprensión del derecho penal.....	16
4.4.1	Tópicos generativos	18
4.4.2	Las metas de comprensión	19
4.4.3	Los desempeños de comprensión	19
4.4.4	La evaluación diagnóstica continua	20
4.5	El aprendizaje basado en problemas como herramienta para la comprensión	20
4.5.1	La problemática del ABP en nuestro contexto. Un reto por superar	21
5	ESTRATEGIAS PARA LA EJECUCIÓN DEL ACTO EDUCATIVO	22
5.1	Indicadores de comprensión	23
5.2	Caja de herramientas: las prácticas y estrategias pedagógicas	24
5.3	Trabajo individual	24
5.3.1	Reseñas de texto	24
5.3.2	Reseñas de texto en proceso de indagación e investigación.....	26
5.3.3	El Ensayo	27
5.3.4	Mapas conceptuales.....	28
5.4	Grupos de trabajo cooperativo.....	30
5.4.1	Juego de roles.....	31
5.4.2	Estudio de casos a través de problemas.....	35
5.4.3	Seminario libre de debate en clase	38
5.4.4	Rutinas de pensamiento. Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido.....	40
6	SEGUNDO MOMENTO: ¿Qué vamos a aprender?	41
7	UNIDADES DE COMPRENSIÓN	42
7.1	INTRODUCCIÓN AL DERECHO PENAL GENERAL Y AL SISTEMA PENAL: Comprensión crítica e histórica del poder punitivo y sus límites constitucionales.	42
7.1.1	Tópico generativo	42
7.1.2	Metas de comprensión.....	42
7.1.3	Hilos conductores.....	42
7.1.4	Desempeños de comprensión.....	43
7.1.5	Actividades y evaluación diagnóstica continua	43
7.1.6	Documentos de trabajo.....	43
7.2	EL DERECHO PENAL LIBERAL COMO LÍMITE AL PODER PUNITIVO DEL ESTADO. Entre la garantía de derechos y la ideología de la defensa social.	44
7.2.1	Tópico generativo	44
7.2.2	Metas de comprensión.....	44
7.2.3	Hilos conductores.....	45
7.2.4	Desempeños de comprensión.....	45
7.2.5	Actividades y evaluación diagnóstica continua	46
7.2.6	Documentos de trabajo.....	46
7.3	EL APOORTE Y EL PANORAMA GENERAL DE LAS ESCUELAS Y ESQUEMAS DEL DELITO	46
7.3.1	Tópico generativo	47
7.3.2	Metas de comprensión.....	47
7.3.3	Hilos conductores.....	48

7.3.4	Desempeños de comprensión.....	48
7.3.5	Actividades y evaluación diagnóstica continua	48
7.3.6	Documentos de trabajo.....	48
7.4	EL SISTEMA PENAL COLOMBIANO. Problemas actuales de análisis dogmático	49
7.4.1	Tópico generativo	49
7.4.2	Metas de comprensión.....	50
7.4.3	Hilos conductores.....	50
7.4.4	Desempeños de comprensión.....	50
7.4.5	Actividades y evaluación diagnóstica continua	51
7.4.6	Documentos de trabajo.....	51
7.5	LA LEY PENAL EN EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO	51
7.5.1	Tópico generativo	51
7.5.2	Metas de comprensión.....	52
7.5.3	Hilos conductores.....	52
7.5.4	Desempeños de comprensión.....	52
7.5.5	Actividades y evaluación diagnóstica continua	53
7.5.6	Documentos de trabajo.....	53
7.6	CONSECUENCIAS JURÍDICAS DE LA CONDUCTA PUNIBLE	53
7.6.1	Tópico generativo	53
7.6.2	Metas de comprensión.....	53
7.6.3	Hilos conductores.....	54
7.6.4	Desempeños de comprensión.....	54
7.6.5	Documentos de trabajo.....	54
7.6.6	Actividades y evaluación diagnóstica continua	54
7.7	DERECHO PENAL, CONSTITUCIÓN Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO	55
7.7.1	Tópico generativo	55
7.7.2	Metas de comprensión.....	55
7.7.3	Hilos conductores.....	56
7.7.4	Desempeños de comprensión.....	56
7.7.5	Documentos de trabajo.....	56
7.7.6	Actividades y evaluación diagnóstica continua	56
8	BIBLIOGRAFÍA SOBRE PEDAGOGÍA	57
9	BIBLIOGRAFÍA SOBRE DERECHO PENAL	59
9.1	RECURSOS DE INTERNET	63

1 RESUMEN EJECUTIVO

El curso de derecho penal general se abordará teniendo en cuenta dos perspectivas diferentes pero inescindibles, una sustancial o de contenido y la otra metodológica o de reflexión pedagógica. En otras palabras, se abordarán dos cuestiones “*sencillas*”, pero trascendentales y fundamentales en el proceso que iniciamos: ¿Qué aprender? y ¿cómo aprender?, para comprender de manera significativa el derecho penal general.

De una parte, el contenido de la asignatura tendrá una perspectiva crítica, constitucional y garantista, en el marco de comprensión de un derecho penal como límite al poder punitivo del Estado y garantía de los derechos del ciudadano. Un segundo nivel está relacionado con la perspectiva pedagógica con la que se abordará el conocimiento penal, esto es, la valoración constante de los sujetos de interacción pedagógica, docente/estudiante, sobre el contenido de la asignatura, su comprensión, su aprendizaje profundo y significativo, así como la forma de abordar los contenidos mínimos que debe conocer todo abogado en materia de derecho penal general, sistemas penales y su relación con otras disciplinas que abordan la *cuestión criminal*¹.

El documento tiene entonces una doble función. Es el programa docente y académico de la asignatura Derecho Penal General de la Universidad Nacional de Colombia. También es el documento de guía pedagógica para abordar los contenidos propios para la comprensión del sentido, contenido y desarrollo del derecho penal general en un semestre académico. En el primer capítulo se hace una reflexión sobre el acto pedagógico y el problema de enseñanza del derecho penal general. En este capítulo se especifica el marco teórico y conceptual pedagógico y educativo, así como el propósito que se busca con un programa enfocado en el Aprendizaje para la Comprensión (en adelante ApC), el Aprendizaje Significativo (en adelante AS) y el Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP). Aunque parecieran tres perspectivas diversas de la pedagogía, en este texto

¹ Tomamos prestada la voz “*Cuestión Criminal*” de Zaffaroni en el libro *La Cuestión Criminal* (La Cuestión Criminal, 2013), cuyo contenido o concepto tiene en nuestro caso un alcance concreto. Entenderemos como tal, la comprensión global de todos aquellos estudios, reflexiones, discursos, opiniones, juicios sobre los delitos, las penas y la reacción del Estado frente a las conductas que generan reacción social.

Recuerda

El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje, por ello se reconoce como sujeto de interacción pedagógica.

Para lograr los objetivos planteados el estudiante debe asumir un compromiso de aprendizaje activo: leer, investigar, actuar, participar y especialmente, asumir cada momento del acto educativo como reto de aprendizaje.

El estudiante reconoce que el trabajo colaborativo y cooperativo le ayuda a reconocer otros puntos de vista, construir nuevas ideas y progresar en su proceso de aprendizaje.

se comprenderán como herramientas para la realización práctica de una *pedagogía constructivista social del desempeño* en el marco del paradigma de la enseñanza práctica-reflexiva.

El punto de partida o la premisa pedagógica fundamental es que el estudiante es el núcleo del proceso de aprendizaje, el más importante en todo proceso de aprendizaje y enseñanza. El estudiante, como sujeto de interacción pedagógica, toma las riendas de su proceso de formación, reflexiona sobre los problemas planteados, se traza sus propias respuestas y asume retos autoimpuestos como forma de sentir que avanza en lo que conoce y en como lo utiliza para resolver problemas complejos de la vida real. El propósito final del curso es que se llegue a un proceso de comprensión profunda y pensamiento flexible en la solución de problemas relacionados con el sistema penal, las instancias de control

social y la opinión calificada sobre los problemas sociales y su valoración político criminal desde un punto de vista constitucional. Como se observa, el estudiante asumirá la comprensión de la asignatura con el propósito de que pueda solucionar casos (nivel práctico), valorar la política criminal (nivel crítico-valorativo), crear, valorar, sistematizar e interpretar normas penales (nivel interpretativo y dogmático).



Cada temática será abordada como una unidad de comprensión. En este contexto, el estudiante, al finalizar cada unidad, debe tener el conocimiento, la habilidad y la posibilidad de resolver problemas de manera que en la acción demuestre comprensión del contenido abordado. En este sentido, el estudiante creará disertaciones académicas, resolverá problemas planteados sobre lo discutido y reconstruido en clase, así mismo, podrá articular el contenido con otras asignaturas y disciplinas. También podrá generar nuevas preguntas, problemas o retos de comprensión académica.

El lector que quiera interiorizar o comprender el sentido metodológico y pedagógico del curso, debería leer con atención la primera parte del programa en la que se desarrolla el “¿cómo vamos a aprender/comprender?” Numeral 4.

Sin embargo, aquel que no tenga mayor interés podrá saltarse esa primera parte del documento e ir directamente a las “estrategias para la ejecución del acto educativo. Numeral 5”, para reconocer las actividades que vamos a realizar en la ejecución del curso. No obstante lo anterior, el propósito pedagógico es que todos interioricemos el *sentido de si* de la transformación del, y en el, aula de clases, y por qué no, que la idea de hacer las cosas diferentes siembren la necesidad de cambio en la enseñanza del derecho o como mínimo, la curiosidad intelectual.

2 EL DOCENTE

Abogado e investigador social con estudios de posgrado e investigación docente. “Magíster en Derecho”, con tesis distinguida con mención meritoria, y especialista en “Instituciones Jurídico Penales” de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster europeo en estudios de “Corrupción y Estado de Derecho” de la Universidad de Salamanca-España (Becario Banco Santander) y diplomado en “Metodología de la Investigación social en Educación de Clacso. Actualmente maestrando en pedagogía y docencia universitaria. Docente e investigador en sistemas penales, sociología jurídico-penal, política criminal e investigación académica. Ganador del concurso docente de méritos “Excelencia académica 2011” de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, resolución 356 del 24 de abril de 2013, ex asesor del Defensor del Pueblo Delegado para la Política Criminal y Penitenciaria en la Defensoría del Pueblo; director de proyectos educativos y de extensión universitaria.

Para el desarrollo del contenido de la cátedra el docente ha dispuesto de canales de comunicación, así, el estudiante cuenta con diversas alternativas de consulta y herramientas de apoyo en el proceso de aprendizaje, entre ellas:

Canal de videos y comunicación visual www.youtube.com/user/ceescalanteb, en este espacio virtual encontrará videos de contenido jurídico, audiencias orales, debates académicos, jurídicos, políticos y algunas conferencias de juristas expertos en temáticas de interés para el penalista en formación.

Así mismo se ha dispuesto de algunas reseñas, publicaciones, fotografías, aportes, relacionados con el sistema penal en: <http://estanislaoescalante.blogspot.com/>. En este blog, además de los escritos del profesor, investigaciones y publicaciones en coautoría, el estudiante podrá encontrar algunas reseñas de sentencias de la Corte Suprema de Justicia, de la Corte Constitucional y otros órganos del poder judicial.

Para comunicación con el docente, el estudiante puede escribir a ceescalanteb@unal.edu.co, interactuar en twitter con @ceescalanteb y en el espacio de atención docente que se acordará con el curso en la primer sesión de clase.

3 PROPÓSITOS EDUCATIVOS, PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

3.1 Propósito pedagógico del docente

Aplicar y validar prácticas docentes cualitativas que permitan evaluar un enfoque pedagógico para la comprensión y el aprendizaje significativo del derecho penal general en la Universidad Nacional de Colombia, a partir de una construcción colectiva para el desempeño desarrollada entre el profesor y sus estudiantes.

3.2 Objetivo académico general del curso

Comprender el sentido, el contenido y el fin del derecho penal en un Estado Social de Derecho, su surgimiento y fundamento constitucional como límite al poder punitivo del Estado. Así mismo, comprender y resolver problemas complejos de aplicación de las principales categorías dogmáticas que han surgido en la historia del derecho penal, sus fundamentos, la estructura actual del delito y los fundamentos de la pena, para generar competencias de análisis crítico, reflexivo, argumentativo y de pensamiento flexible en la práctica del derecho penal general.

4 PRIMER MOMENTO: ¿Cómo vamos a aprender/comprender?

4.1 Sobre la reflexión pedagógica, los modelos de enseñanza del derecho penal y el compromiso docente

En el ejercicio de la actividad docente, en el ámbito universitario y en la disciplina jurídica, es común observar a excelentes profesionales o abogados que enseñan en la cátedra universitaria desde un punto de vista teórico y práctico. Ejercicio que en algunas ocasiones está acompañado de una sólida formación académica, investigativa, dominio del conocimiento en la comunidad científica y en ocasiones con experiencia en la producción literaria de textos jurídicos del área de desempeño.

No obstante la anterior fortaleza disciplinar, los docentes en el ámbito jurídico no siempre se preguntan por su quehacer como profesores, por la metodología en la ejecución del acto educativo en su disciplina, con el propósito de mejorar los niveles de comprensión de sus alumnos, tampoco hacen a sus estudiantes partícipes de ese proceso de construcción. En este sentido surgen diversas preguntas de interés pedagógico, entre otras, es pertinente preguntarse si ¿es importante conocer y poner en práctica estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza del derecho?; los docentes en derecho ¿tienen una perspectiva



pedagógica clara o enseñan con estrategias intuitivas?; el docente en el derecho, ¿evalúa sus programas académicos y reflexiona sobre su práctica como profesor?

En este sentido, el programa que el estudiante tiene en sus manos es una apuesta por superar la hipótesis, según la cual, los profesores en las áreas jurídicas poco indagamos sobre los intereses de nuestros interlocutores en el aula de clases, les planteamos contenidos sin indagar por sus motivaciones, necesidades o inquietudes en el campo profesional. En este sentido, el documento tiene la posibilidad de ser herramienta de práctica y reflexión sobre la práctica del acto educativo.

El anterior planteamiento nos invita a reconocer algunas “*formas*” de uso común en la enseñanza del derecho, veamos algunos ejemplos:

- i) Una forma de abordar el acto pedagógico puede estar cercana a formas tradicionales de enseñanza. Se busca “*transmitir*” conocimiento dogmático, verdades absolutas o memorización de normas, reglas, conceptos que el estudiante debe almacenar y reproducir posteriormente para garantizar que ha aprendido. Esto es, a través de la cátedra magistral o modelos de enseñanza tradicional, se cree que el alumno recoge las experiencias del profesor y plantea respuestas acordes con el pensamiento y la forma de quien dirige el proceso formativo. Independiente de la valoración que se pueda hacer de este modelo, es posible que el estudiante participe muy poco en el proceso de enseñanza/aprendizaje y adopte una posición pasiva en la que “*aprende*” lo que enseña el profesor.
- ii) Podría plantearse la enseñanza del derecho de aquellos docentes que trabajan su clase a partir de la experiencia y el estudio de casos. Modelo que pueda hacer que el estudiante sea partícipe de debates y adquiera competencias comunicativas más sólidas que en el modelo anterior, en algunos casos le permite al estudiante explorar habilidades, expresar oralmente su punto de vista y resolver problemas planteados por el profesor.
- iii) Algunos profesores parten del reconocimiento del participante como un sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento, de manera que participa activamente en la valoración del contenido, en la formulación de problemas, en la solución de los mismos y lo lleva hasta el punto de construir, reconstruir y deconstruir nuevas formas de resolver problemas. Modelo que puede hacer de las sesiones presenciales un escenario propicio



para adquirir experiencia en la solución de problemas, producción de conocimiento y comprensión del área disciplinar, más allá de la mera recordación, memorización conceptual de contenidos. En este proceso se hace un esfuerzo por mejorar competencias argumentativas, orales, escritas y fortalecer la comprensión del área disciplinar y su relación con otras disciplinas, sus interrelaciones y el reconocimiento de otros puntos de vista.

Estos tres momentos podríamos categorizarlos como momentos de aprendizaje, siguiendo la denominación de Perkins (1999), en el primero sería, como se verá más adelante, un momento de conocimiento, el segundo un momento de habilidad y el tercero, un momento de comprensión. Como momentos del conocimiento no podemos verlos como etapas del mismo, ni como sucesos uno tras de otro, son formas distintas de aproximarse al proceso de aprendizaje, por lo que trataremos de observar su papel y haremos énfasis en el tercer momento como proceso social de construcción de conocimiento, sin que en el ejercicio de la cátedra se puede prescindir de ellos. Esto es, en el desarrollo de la asignatura tendremos momentos de aplicación, de comprensión y también magistrales, aunque en menor medida que las anteriores.

Con independencia de las fortalezas o debilidades que seguramente tienen los ejemplos planteados, la actividad del docente en el derecho debería tener una constante reflexión sobre la práctica. Dicha reflexión debe partir desde la percepción, motivación y necesidad del sujeto de interacción educativa, esto es, teniendo en cuenta al estudiante universitario, como en el diseño del proceso educativo y las estrategias a usar en el mismo.

Ahora bien, si se observa el campo del derecho penal, la complejidad aumenta al tener éste diversos niveles de comprensión, análisis y explicación. Históricamente, el derecho penal ha estado íntimamente relacionado con el desarrollo de la ciencia y de las disciplinas sociales. Dependiendo del momento histórico dado, la teoría del derecho penal ha sido tributaria de un modelo de explicación diverso. Por ejemplo, del racionalismo, del positivismo científico, del causalismo valorativo, de la fenomenología, del funcionalismo y, últimamente, de la teoría de los sistemas y del riesgo. Cada una de las cuales ha buscado una explicación o comprensión del derecho penal relacionada con los presupuestos teóricos y metodológicos de cada una de estas perspectivas teóricas.



Aunado a lo anterior, el derecho penal en la práctica tiene que ver con hechos, la demostración de los hechos, con normas jurídicas y valoración de los primeros frente a éstas, además de los problemas que le plantea la realidad al jurista y a quien aplica el derecho con sentido justo, actividad en la que se exige como condición ética y profunda la superación de la arbitrariedad y el criterio de autoridad. El jurista decide con las normas, con el derecho, pero también con criterios de justicia y equidad, lo que le exige comprender la naturaleza de los problemas, de las conductas, de las actuaciones, en este sentido, también tiene que ver con la conducta de seres humanos y de la reacción de la sociedad frente a esas conductas, todo lo cual hace aún más amplio y complejo el objeto de estudio del sistema penal.

4.2 Situación Problemática

El derecho penal general es un saber con un contexto histórico, económico y político, es un saber con varias dimensiones, filosófica, teórica, dogmática y como no, práctica. Desde el punto de vista histórico, el derecho penal ha tenido diversas etapas y desarrollos epistemológicos. El derecho penal moderno o liberal surgió con la necesidad de poner un límite al poder del rey en el antiguo régimen. Pero también surgió en un contexto económico, de transformación social en Europa que buscaba humanizar y limitar al Estado, al tiempo que imponer un modelo económico, de producción y de control social, de vigilancia, control y disciplina (Foucault, 1976). El derecho penal ha tenido momentos de fuertes desarrollos científicos, en otros momentos históricos también ha sido usado como herramienta de poder o autoritarismo, por lo que su comprensión no puede dejar de lado el aspecto político, económico y social históricamente considerados. Dependiendo de la comprensión de este aspecto, el derecho penal puede verse como un límite al poder punitivo o como el instrumento más propicio para el control, la autoridad y la arbitrariedad (Zaffaroni, 2013).

Como saber teórico y filosófico el derecho penal liberal en sus inicios tenía como fundamento una filosofía política, la demoliberal contractualista, hoy se debate sobre su fundamentación y legitimidad, por lo que se debe comprender su contenido y alcance, su función frente al poder de castigar, sus presupuestos y sus límites, los principios orientadores en el marco de un estado constitucional social de derecho.



Finalmente, el jurista en formación no puede dejar de reconocer lo que el derecho dice, lo que dice la ley, el sistema normativo u ordenamiento jurídico colombiano, en este sentido la dogmática penal le corresponde aclarar el alcance y contenido de ese conjunto o plexo legal, indicar el alcance interpretativo de las normas y cumplir una función orientadora en la aplicación del derecho en casos concretos, de manera que haya un cierto rigor y garantía de igualdad. La imputación de responsabilidad penal es un ejercicio de valoración racional sobre hechos relevantes que han generado un daño real o amenaza efectiva a un bien jurídico y cuya responsabilidad se le atribuye a un ser humano, en este sentido no se trata de aplicar simple y llanamente lo que dice el derecho, se trata de hacer justicia con lo que dice el derecho.

Para lograr que el aprendizaje sea significativo para los abogados en formación, es necesario desarrollar metodologías y prácticas pedagógicas que permitan una comprensión adecuada en la formación profesional. Esa planificación debe fomentar un aprendizaje significativo de la teoría general del derecho penal, su comprensión, el análisis crítico de la ciencia penal y su práctica reflexiva.

En este contexto y como punto de partida para la formulación de este programa, en el último semestre académico se elaboró un proceso informal de autoevaluación del programa “*derecho penal general*” en la Universidad Nacional de Colombia, ejercicio en el que se indagó a los estudiantes por los temas, la metodología y su acuerdo o no con las diversas formas de ejecutar la clase en el aula. Esta encuesta también ha servido como insumo para la reflexión pedagógica, así como para la evaluación del desempeño docente, la pertinencia de los contenidos y especialmente la metodología de enseñanza. Finalmente se ha indagado por el cumplimiento o no de las expectativas del estudiante al inicio del programa y si se considera que ha comprendido los aspectos básicos de la materia.

En este ejercicio, los estudiantes han manifestado la necesidad de tener un desarrollo más práctico que teórico, así mismo han indicado la necesidad de hacer ejercicios prácticos que se integren a los modelos teóricos o conceptuales previamente desarrollados en el aula. Algunos estudiantes prefieren entrar al debate contemporáneo de figuras y categorías dogmáticas, por lo que han indicado que el contenido histórico de la materia no es relevante para la comprensión de la teoría del delito y del derecho penal general conforme al actual código penal. Hay quienes han manifestado que sería más importante conocer las doctrinas actuales y aprender a resolver problemas con el desarrollo contemporáneo, por lo que han



dado mínima o poca relevancia a los desarrollos históricos y esquemas del delito que han marcado la historia del derecho penal colombiano y que resultan importantes para tener una comprensión adecuada del papel del derecho penal actual.

Ahora bien, los conceptos de los estudiantes dejan ver la necesidad de plantear una reflexión sobre el acto educativo, su contenido y metodología en el aula de clase sobre el derecho penal general y la teoría del delito. Si bien los estudiantes no lo consideran relevante, en el ejercicio profesional, el abogado debe reconocer el esquema teórico y el modelo analítico que se le presenta o se asume en la solución de un caso concreto, pues el conocimiento penal y desarrollo histórico de la disciplina han sido construidos de manera acumulativa y las bases históricas de la teoría del delito no pueden pasarse por alto a la hora de comprender las teorías contemporáneas.

Si se pasa a la reflexión sobre el acto educativo que suscita el anterior argumento, encontramos que la misma ha sido escasa en nuestra cultura jurídica penal, dado su exiguo desarrollo en el estado del arte en Colombia. En el contexto europeo, la academia penal alemana (Hassemer, 1984) y la española (Astigarraga Goenaga, Boldova Pasamar, Rueda Martín, & Usoz Otal, 2009) han planteado reflexiones sobre la necesidad de impulsar nuevas formas de enseñanza del derecho penal en el ámbito universitario. Lo anterior sugiere la pertinencia de realizar una reflexión pedagógica y didáctica en torno a las necesidades de los sujetos de interacción en el aula, sobre sus motivaciones, el contenido de los programas de derecho penal, sus prácticas pedagógicas y sus didácticas.

Las reflexiones presentadas nos llevan a plantear herramientas en el ejercicio de la docencia universitaria y de la pedagogía para el aprendizaje significativo del derecho penal. Igualmente, es necesario hacer una reflexión sobre la práctica y una práctica reflexiva, con la finalidad de lograr comprensión por parte de los participantes en un proceso educativo sobre la forma de construir y compartir el conocimiento penal.

En el mismo sentido, se trata también de una propuesta para aproximarnos a prácticas o formas de llegar a los participantes en el proceso educativo en la disciplina penal. Formas organizadas, planificadas, 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.

4.3 Dispositivo teórico en el marco de la pedagogía y la educación

El estado del arte da cuenta de la necesidad de superar aquellas concepciones pedagógicas basadas en modelos conductistas de aprendizaje y enseñanza (Ortiz Ocaña, 2004), así mismo se muestra como diversas formas metodológicas pueden llevar a la excelencia o al “*aprendizaje crítico natural*” (Bain, 2007).

En este contexto se proponen nuevas formas de construir conocimiento a partir de la identificación y sentido de todos los participantes del acto educativo, esto es, se transforma la visión de autoridad y conocimiento del docente, para dar preponderancia a la motivación y necesidades del estudiante, convirtiéndolo en sujeto de su propio proceso de construcción de conocimiento y no en simple “*objeto*” receptor del mismo.

En este sentido, surge una nueva forma de comprensión del proceso de aprendizaje, no como una forma de transmitir conocimiento, sino como una construcción, tanto individual como colectiva de significados (Pozo Muncio, 1996), como un proceso complejo tejido y construido de valores, representaciones, actitudes y habilidades, en el cual, la realidad no es simplemente adoptada por los estudiantes, sino que es construida por la experiencia propia. En este sentido, se pasa del paradigma de la explicación al de la comprensión, del aprendizaje superficial al conocimiento profundo lleno de sentido.

Es individual y colectiva porque el conocimiento es una construcción social, sentido en el cual, el aprendizaje es una actividad social (no un proceso de realización individual de producción y reproducción de textos, de ideas, conceptos o conocimiento), donde lo fundamental está en brindar la posibilidad y asegurar las condiciones metodológicas para que el estudiante se desarrolle mediante la cooperación y el quehacer conjunto a niveles cada vez más superiores (Pozo Muncio, 1996).

Es significativo porque la información que el estudiante procesa o internaliza tiene un sentido o significado para él, todo lo cual replantea las posturas memorísticas y arbitrarias que se basan en la repetición, es decir, en un modelo en el que el



conocimiento es asimilado por el estudiante como un simple receptor y guardador de información.

Pozo (1996) plantea, como máximas, en los diez mandamientos del proceso de aprendizaje la necesidad de vincular, en lo posible, los contenidos de aprendizaje a los propósitos y a las intenciones humanas en contextos de situaciones interactivas. Además impone como reto al maestro, la necesidad de valorar a los estudiantes que no muestran interés o competencia (Pozo Municio, 1996, pág. 2).

Es precisamente en ese proceso que muestra la importancia de la reflexión sobre el acto educativo y la necesidad de tener presente al sujeto de interacción docente, esto es, el estudiante. Éste va transformando su estructura de pre-conceptos y conocimientos hacia niveles de mayor complejidad y grado de abstracción; así mismo ese nuevo conocimiento le es funcional y útil para su desarrollo y desenvolvimiento en la realidad.

En este modelo de construcción de conocimiento, el papel del docente se transforma, pues no sólo se preocupa por tener dominio de su tema (Bain, 2007), sino que tiene como característica 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. Para el autor en comento “...los aprendizajes han de ser funcionales, en el sentido que sirvan para algo, y significativos, es decir, estar basados en la comprensión” (Pozo Municio, 1996).

Pues bien, como vemos, los estudios de excelencia académica como los de Bain (2007) y de aprendizaje cognitivo como los de Pozo Municio (1996) imponen la necesidad de reflexionar sobre los métodos que llevan al sujeto aprendiz a formas de aprehender conocimiento diversa a la tradicional. Se trata de entonces de valorar qué aptitudes, disposiciones pedagógicas y criterios para enfocar el conocimiento de su disciplina debe tener no sólo el estudiante, sino el docente que diseña planes de estudio, los ejecuta y los evalúa.

La forma de comprensión de la actividad docente expuesta nos muestra las diversas metas que se propone el maestro, su interrelación con el estudiante y el esfuerzo que imprime al acto educativo para motivar al estudiante, estudios en el campo del derecho penal muestran la necesidad de construir otras formas o métodos de docencia universitaria que logren articular la dogmática penal con la praxis penal y especialmente, con la necesidad de que el estudiante desarrolle aptitudes reflexivas, analíticas y argumentativas en la solución de problemas penales (Astigarraga Goenaga, Boldova Pasamar, Rueda Martín, & Usoz Otal, 2009).



Es en este contexto en el que se articulan la investigación pedagógica de la enseñanza del derecho penal general, la integración del aprendizaje significativo como concepto a la práctica educativa como praxis, donde el estudiante es el actor y protagonista principal de su propio proceso de aprendizaje y comprensión de la disciplina.

Al observar la complejidad que se nos impone en el contexto de un marco teórico complejo y novedoso es necesario identificar el alcance concreto a lo que hemos llamado “dispositivo” teórico, de manera que se logre identificar las relaciones, los puntos de encuentro y su coherencia. Así, desde el punto de vista de la finalidad de la investigación y del mismo acto educativo nos proponemos abordar la realidad desde el paradigma de la comprensión en el marco del *constructivismo del desempeño* (Perkins, 1999, págs. 69-92). Desde el punto de vista de la acción en el aula, de la ejecución del acto educativo, abordaremos la acción comunicativa como forma de construcción de conocimiento en el aula, del dialogo y el debate racional alrededor de los tópicos de disertación o generativos (Stone Wiske, 1999), acción en la que es fundamental el diálogo y el consenso racional más allá de la autoridad o la razón instrumental.

En este sentido es pertinente indicar que se entiende por “*comprensión*”, el cómo se puede promover un ambiente para la comprensión y para el “*aprendizaje significativo*” como conceptos orientadores del quehacer investigativo que se va a abordar y finalmente se debe dilucidar la concepción que acompañará el acto educativo como acción comunicativa.

4.4 La enseñanza para la comprensión del derecho penal

El punto de partida, que compartimos con (Perkins, 1999), está relacionado con la pregunta ¿Qué es la comprensión? y como corolario ¿Cómo enseñar a comprender?, preguntas que no son de fácil abordaje o de simple definición, sino que llevan implícito un *sentido de sí y significación* que se debe profundizar, para ello abordaremos el marco propuesto por las investigaciones del proyecto de la “*Enseñanza para la comprensión*” desarrollado especialmente por autores como David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone (Stone Wiske, 1999).

Para el primero de los autores, “*el conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en la educación*” (Perkins, 1999, pág. 69) pero es su contenido, el sentido que se les dé, en especial al tercero, lo que permitiría identificar las circunstancias o situaciones que podrían llevar al estudiante a que se presente un fenómeno profundo de comprensión. Las dos primeras dimensiones están enmarcadas en los modelos de enseñanza tradicional y que predominan en

la enseñanza del derecho penal, conocer/saber, habilidad/aplicar. Nos preocupamos por el conocimiento (conceptos, datos, categorías, normas), por la posibilidad de evocarlos de manera concreta y precisa, la habilidad “*es un desempeño*” que el autor llama “*de rutina a mano*”, puedo tener la habilidad de evocar una norma por precedente, pero no comprender por qué es la correcta o la que mejor resuelve el problema en un contexto normativo o teórico preciso. En este sentido, el estudiante sabe algo si lo exterioriza o expresa en cuanto se le pide que lo haga (Blythe, 1999, pág. 38), demuestra que sabe qué es una categoría dogmática, la repite, recuerda su ubicación en el código penal, e inclusive la ubica en el esquema del delito de manera adecuada, etc.,

La comprensión va más allá de las anteriores dimensiones, las trasciende, no se alcanza a realizar en ellas, pues comprender implica no solo conocer y aplicar o saber hacer de manera rutinaria. Comprender es desenvolverse flexiblemente y de manera correcta con lo que se sabe, comprender implica saber el porqué de una respuesta y sustentarla, cómo usarla de manera flexible y razonablemente correcta en otros contextos o problemas, esto es, aquello que pudo ser útil en un contexto para resolver la responsabilidad penal en un caso, no necesariamente lo es para resolver un caso similar o en qué casos es aplicable.

El conocimiento, dice Perkins, “*es la información a mano*”, información o recuerdo que fácilmente reproduce el estudiante, es información que ha almacenado y al ser interrogado la hace explícita. El estudiante puede recordar, memorizar pero no saber qué es o para qué se usa el concepto. Las habilidades son “*desempeños de rutina a mano*”, el estudiante tiene habilidad para resolver problemas, para usar su conocimiento, aunque no comprenda su génesis o cómo se llegó al mismo. La comprensión va más allá de la simple reproducción o de la habilidad bien automatizada, por lo tanto, se define la comprensión como “*la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe*”, “*es la capacidad de desempeño flexible*” (Perkins, 1999, pág. 70)

En este sentido podemos decir que en el proceso de aprendizaje es necesario y deseable que el estudiante conozca, sepa información (saber), que tenga habilidad para usarla (aplicar) y además, que tenga la suficiente comprensión que le permita hacer relaciones, identificar interacciones y conexiones, resolver problemas complejos, usar su conocimiento y habilidad de manera que pueda pensar de manera crítica y flexible, no solo para la solución de problemas, sino en la creación y valoración crítica de nuevos conocimientos, la creación de nuevos procesos de solución válidos en el estado actual de la disciplina, el correcto abordaje de problemas en contextos o situaciones desconocidas, plantear ejemplos diversos a



los cotidianos ejemplos de la criminalidad de manual, plantear analogías, generalizar, explicar y crear sus propios ejemplos. El estudiante entre más recree estas posibilidades más está comprendiendo el asunto que está abordando, el que más use lo que sabe de manera creativa o novedosa está explorando formas profundas de comprensión, a esto le han llamado los expertos, *desempeño de comprensión*. (Blythe, 1999, pág. 40)

Un desempeño de comprensión no se adquiere y se usa en un solo acto. Hay que ejercitar los desempeños de comprensión, de manera que el estudiante debe practicar y estimular su capacidad reflexiva a través de esos desempeños de comprensión, se trata de hacer, reflexionar sobre lo que se hace, reconstruir lo que se ha hecho e interactuar con otros que le permitan reconocer puntos de vista para valorar su propio proceso, como se ve, no es una tarea sencilla ni superficial y requiere de un gran esfuerzo de retroalimentación, de los otros y del profesor, que le ayude a pasar el siguiente nivel.

Para lograr los propósitos planteados se utilizarán los cuatro elementos construidos en el marco de la Enseñanza para la Comprensión (EpC) (Andes, 2014), esto es, i) los tópicos generativos, ii) las metas de comprensión, iii) los desempeños de comprensión y iv) la valoración continua.

4.4.1 Tópicos generativos

Son aquellas cuestiones que resultan centrales en un área, en una teoría o en la disciplina o dominio. Pueden ser conceptos, temas, ideas, problemas, que podemos relacionar fácilmente con nuestra experiencia de vida o con el sentido común, conocimientos previos o simplemente, con contextos que nos resultan familiares (Blythe, 1999). En este sentido, los tópicos generativos serán aquellos que en principio el docente identifique como central para la enseñanza del derecho penal, pero a medida que los va poniendo a prueba, sin duda pueden ir cambiando a través de la interacción con los estudiantes, con los colegas y con grupos de reflexión pedagógica. De acuerdo con el estado del arte, un buen tópico generativo además de ser central en la disciplina debe resultar atractivo para los sujetos de interacción pedagógica, de fácil investigación y que se pueda abordar desde diversas fuentes de investigación. También que sea cercano a lo que resulta



de interés al estudiante, que le despierta curiosidad intelectual y le reta a conocer más de lo que ya sabe, de no quedarse en el simple sentido común.

En consecuencia, en el programa de derecho penal general el estudiante encontrará al inicio de cada unidad de comprensión un tópico generativo entorno al cual van a girar las reflexiones y debates en el respectivo problema o contenido. El tópico generativo será amplio, general o de conocimiento teórico que orientará la acción pedagógica y las actividades de investigación, indagación o trabajo autónomo del estudiante.

4.4.2 Las metas de comprensión

Cada tópico generativo tendrá sus propias metas de comprensión. En este caso el docente se ha preguntado: ¿Cuál es el propósito de comprensión específico que debe tener el estudiante al final de la unidad?

Para orientar al estudiante, además de especificarse el tópico generativo, en cada unidad de comprensión el estudiante identificará las metas que deberá cumplir en el proceso de comprensión, podrá también cuestionarlas o agregar sus propias metas de comprensión.

4.4.3 Los desempeños de comprensión

Para lograr los propósitos planteados en cada unidad de comprensión, en perfecta armonía y estructura con los tópicos generativos y las metas de comprensión, el estudiante debe asumir un compromiso con aquellos desempeños que demuestren y desarrollen comprensión de manera progresiva, acumulativa, interrelacionada y completa de principio a fin. De nada sirve al estudiante que asuma el proceso de manera incompleta, fracturada o desarticulada, o que no ponga en práctica diversas acciones que permitan hacer evidente su proceso de comprensión. En este sentido el trabajo puede ser progresivo, a manera de ejemplo, puede ser el análisis de un video o un documental, la elaboración de su síntesis o reseña, la



contrastación con un documento, la elaboración de una disertación, hasta una exposición oral o debate público.

4.4.4 La evaluación diagnóstica continua

En esta oportunidad la evaluación no se considera como el punto final del proceso de aprendizaje, sino que hace parte del proceso de comprensión. De acuerdo con el marco teórico propuesto, la valoración y autoevaluación continua permiten al estudiante la reflexión sobre su propio aprendizaje, sobre lo que hace y lo que está comprendiendo, de manera que para ello es importante que conozca los criterios de evaluación, retroalimentación y oportunidad para reflexionar sobre su propio proceso (Blythe, 1999, pág. 48).

4.5 El aprendizaje basado en problemas como herramienta para la comprensión

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha planteado, como en Colombia, la evaluación y proyección de horas estudio individual dedicadas por el estudiante en el proceso de aprendizaje² en el sistema de créditos. En este contexto, se ha desarrollado la idea de procesos de aprendizaje basado en problemas (ABP) “*Problem based learning*”. Esta concepción metodológica se ha aplicado al estudio del derecho penal en España con 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. (Abel Souto, 2013)

Son propósitos de la ABP 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 aprenda a trabajar en grupo y en especial, desde sus inicios, a potenciar las competencias y habilidades necesarias para el trabajo, ya que como lo vimos en el apartado anterior, los profesionales que se

² Aunque nuestro sistema no es el mismo de la comunidad económica europea, un hecho que si se debe resaltar es que a partir de la adopción de un sistema de créditos en la Universidad Nacional de Colombia, las metodologías, la forma de enseñar y el trabajo del estudiante debía cambiar y ser valorado de manera distinta, lo cual no todos lo han interiorizado de la misma manera. En el caso español (Abel Souto, 2013) indica de manera textual que “*la convergencia con el EEES de la Universidad española requería una serie de cambios, especialmente la implantación de un sistema de créditos europeos (ECTS) que permita su transferencia y acumulación, el cual valora el volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas.*”



formaban en el ámbito conceptual y cognitivo, a pesar de sus buenos conocimientos, no les era fácil aplicar lo que sabían³.

4.5.1 La problemática del ABP en nuestro contexto. Un reto por superar

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 cotidianidad, 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. En este sentido, el ABP, aunque no se distancia del modelo pedagógico planteado desde el constructivismo social y de la comprensión para el desempeño, debe realizarse más allá de la simple habilidad para resolver problemas, debe permitir explorar el desarrollo de comprensión flexible y pensamiento complejo.

Otra posibilidad que brinda el ABP es la problematización de situaciones expresadas en el arte, especialmente en el cine y la literatura, contexto en el que la imaginación de un literato o un cineasta puede llevarse al plano de la reflexión del derecho penal a través del planteamiento de problemas, su reflexión y posibles respuestas en un contexto determinado. En este sentido, el programa busca que el estudiante no sólo resuelva problemas jurídicos, sino que inicie un entrenamiento que le permita generar nuevos problemas de conocimiento, jurídicos o fácticos, de manera que al terminar el semestre, el estudiante esté familiarizado con un conocimiento problémico más allá de la conceptualización, aplicación o simple sistematización.

³ En este sentido se hace referencia a los profesionales de la medicina en “*la Universidad de McMaster, donde se replanteó la formación tradicional y se potenciaron las competencias y habilidades necesarias para el trabajo, así mismo, indica el autor que el ABP se implementó rápidamente en las escuelas de medicina estadounidenses de Case Western Reserve y australiana de Newcastle. Finalmente afirma que en el año de 1974 la universidad de Maastricht en Holanda organizó todos sus estudios según esta técnica pedagógica y la universidad danesa de Aalborg creó la variante del aprendizaje basado en proyectos para gran parte de sus enseñanzas*” (Abel Souto, 2013, pág. 23)

5 ESTRATEGIAS PARA LA EJECUCIÓN DEL ACTO EDUCATIVO

Parte importante del acto educativo es la preparación por parte del docente y la reflexión sobre su papel en el mismo, como correlato del mismo, la preparación del estudiante y su reflexión en el aula. Todo lo cual implica el conocimiento de sí del docente, reconocer sus fortalezas y debilidades como comunicador en la acción educativa, así como su percepción y el papel que le va a otorgar a sus estudiantes. Dentro de ese panorama, también es importante reconocer el tipo de estrategias que va a diseñar y poner en ejecución para el cumplimiento de sus propósitos y objetivos educativos⁴.

No se trata de crear un catálogo de estrategias, actividades o acciones pedagógicas y didácticas para la ejecución de un programa docente. Se trata de reflexionar y crear alternativas de aproximación a un acto educativo lleno de sentido, de sentido reflexivo, crítico, constructivo y comprensivo, las cuales deberán ser puestas en escena teniendo en cuenta el grupo de estudiantes, la institución, el docente y los objetivos del programa, por lo tanto, las estrategias que se diseñen, más que un catálogo son sugerencias que cada docente en su ámbito particular debe valorar y poner en práctica en plena coherencia con su finalidad educativa y pedagógica.

En este contexto, para la ejecución del programa se ha creado una serie de herramientas que permiten abordar el conocimiento penal de una manera diversa a la tradicional, ello con la valoración de experiencias del pasado, a través de la evaluación de cursos anteriores, y de indagar por aquellas que le resultan más significativas al estudiante como sujeto activo del proceso educativo.

Para el efecto se realizarán prácticas individuales y de grupo, entre otros:

- *Estudio de casos*
- *Reseñas*
- *Indagación e investigación*
- *Análisis, solución y planteamiento de problemas*
- *Juego de roles*

⁴ Se trata de estrategias para la ejecución del acto educativo que permitan valorar y validar procesos de comprensión de la disciplina y no de estrategias para el buen hacer del ejercicio docente que hace referencia al proceso de reflexión del profesor. Esta segunda estrategia están pensadas en el profesor, más no en el acto educativo como tal. Un ejemplo de ello, véase (Moore, Walsh, & Rísquez, 2012)

- *Prácticas de audiencias orales, y*
- *Disertaciones orales*

5.1 Indicadores de comprensión

Al finalizar el proceso, los estudiantes podrán identificar reflexivamente los cambios o las dificultades que se les ha presentado en el desarrollo de las actividades docentes ejecutadas en el marco del programa de derecho penal general.

En este sentido, el estudiante deberá ser consiente de los cambios, dificultades o mejoras que debe introducir para transformar sus procesos de “*argumentación*”, “*Reflexión Crítica*”, “*Solución y planteamiento de Problemas*”, así como en la posibilidad de dar respuestas a los mismos a través del planteamientos de “*Pensamiento Flexible Creativo*”, todos los cuáles, son procesos que nos indicarán el nivel de comprensión o no del estudiante en la comprensión de los contenidos de la asignatura y el derecho penal. Así mismo generará herramientas para fortalecer su aprendizaje autónomo en su formación profesional.

En consecuencia, el estudiante debe dar cuenta de estos procesos a través de la práctica en el aula, de su ejecución del acto educativo y su capacidad de comunicación de su nivel de comprensión. Así mismo, al tiempo que se evidencian los desempeños de comprensión, se evaluará la validez y pertinencia de las herramientas o prácticas pedagógicas construidas para la ejecución del programa, las cuáles deben ir evolucionando a través de cada curso.

Los indicadores al respecto serán:

El estudiante identifica y/o crea problemas de baja y mediana dificultad y plantea respuestas o soluciones argumentativamente sólidas, en las que se identifican tesis, argumentos, contra argumentos y conclusiones coherentes dentro de un marco de validez en el estado actual de la disciplina.

El estudiante valora posturas teóricas, dogmáticas e interpretativas y ante problemas jurídicos propone soluciones críticas razonables dentro del marco de validez en el estado actual de la disciplina.

El estudiante genera propuestas creativas en la solución de casos, problemas y reconoce posturas diversas a la suya, y las valora razonablemente dentro de los límites válidos del estado actual de la disciplina.

5.2 Caja de herramientas: las prácticas y estrategias pedagógicas

La propuesta metodológica que se plantea en esta oportunidad cuenta con una serie de actividades, prácticas, ejercicios, etc., que buscan mejorar las condiciones de trabajo de los estudiantes, el uso adecuado del tiempo y especialmente que generen el escenario ideal para que el estudiante asuma de manera autónoma y responsable su propio proceso de formación profesional.

Son dos las herramientas que vamos a poner en práctica durante un periodo académico, las de trabajo individual y colectivo. En términos generales, cada actividad tendrá un valor del 5% de la nota definitiva. Cada ejercicio deberá cumplir con las características que se indican a continuación y será asignado por el profesor según la problemática a tratar, la bibliografía o el desarrollo del programa.

5.3 Trabajo individual

El trabajo individual tiene como propósito que el estudiante desarrolle procesos de reflexión, valoración, creación y reconstrucción del derecho penal general que se está analizando en un momento dado del programa. También busca que el estudiante refuerce lo discutido en clase, en trabajos de grupo o que tome nota y reflexione sobre sus propias lecturas, desarrollando la posibilidad de reconstruir su propio conocimiento, su comprensión de la asignatura y genere nuevas preguntas de reflexión.

5.3.1 Reseñas de texto

Los textos que suelen leerse en el proceso de formación del jurista suelen ser técnicos, con cierta profundidad y en su mayoría densos cuando el estudiante no está familiarizado con las palabras, los conceptos y en términos generales con el lenguaje que suelen usar los autores en la explicación de la disciplina. En este sentido, parafraseando a Mardones (2007), *son textos para estudiar, no para leer*, lo que implica pausa, atención, profundidad y reflexión del lector, poca lectura rápida y superficial. La reseña de texto, como herramienta, se aplica tanto a documentos dogmáticos, teóricos, de filosofía, como a las decisiones judiciales.

En cada lectura el estudiante deberá descubrir los aspectos más importantes del texto, plantearse sus principales problemas o preguntas como punto de partida del autor, la tesis central que proyecta para darle respuesta a ese planteamiento, los argumentos que respaldan su posición teórica, los contra argumentos a su postura y la conclusión a la que llega. Finalmente, el estudiante debe plantearse las preguntas necesarias para resolver aquellas cuestiones que le han causado perplejidad, vacíos o aquellas cuestiones que no le convencen del todo o que le generan un vacío de conocimiento o comprensión.

Todo ello hará parte de lo que se debatirá en el aula de clases o las inquietudes que motivarán al estudiante en la profundización del tema por cuenta propia.

En síntesis, la reseña de texto deberá contener como mínimo:

Problema o problemas fundamentales que trata el autor	En el proceso de identificación, el estudiante puede hacer un listado o agrupar los problemas que considere o identifique, luego de lo cual deberá indicar el problema o pregunta principal o más importante. Normalmente su escritura implica describir de manera precisa el contexto del problema y la pregunta central.
Tesis central	En este apartado el estudiante identifica la tesis central del autor. En síntesis, la respuesta que le da el autor del texto al problema o pregunta principal. Se escribe de manera breve, clara y precisa.
Argumentación: Argumentos y Sub-argumentos	En este apartado el estudiante reconstruye el hilo conductor que expone el autor para sustentar su tesis, las razones que da para defender su postura.
Contrargumentos	El estudiante puede verse en dos situaciones. La más sencilla es cuando el autor del texto propone los contrargumentos a sus propias razones y las valora. En este caso el estudiante las reconstruye y describe de manera clara y breve. La segunda posibilidad, más compleja pero productiva, se presenta cuando el autor no considera argumentos contrarios a los suyos y es el estudiante quien debe crearlos. Sin duda le demandará más tiempo pero asegura un nivel de comprensión más profundo.
Conclusión	El estudiante expresa las conclusiones que identifica en el texto que leyó. Lo hace de manera clara, precisa y breve. En este ítem se espera que exista coherencia entre los ítems anteriores.
Nuevas preguntas	El estudiante genera preguntas a partir de la lectura, de aquello que no es convincente, aquello que no es claro o que a su juicio no es completo.
¿Cuál es la novedad?	El estudiante explica de manera clara cuál es el aporte del texto a su formación. ¿Cuál es el aporte a mi formación? ¿En qué cambia lo que ya conocía al respecto? ¿Aprendí algo nuevo con el texto?
Aspecto formal	Aunque la forma no lo es todo, en el ámbito de la escritura académica es deseable que el estudiante sea cuidadoso con la forma de escribir y el uso de las fuentes. En este aspecto, toda reseña que haga el estudiante debe contar con citación técnica APA (sexta edición disponible en office 2007 en adelante).

Cuando haga uso de citas textuales debe poner el texto entre comillas e indicar la fuente precisa (autor, texto y página). Aunque se recomienda que en las reseñas el uso de citas textuales sea la excepción. Al final, el estudiante debe generar la bibliografía usada en la reseña.

5.3.2 Reseñas de texto en proceso de indagación e investigación

Uno de los procesos más significativos en el proceso de aprendizaje está relacionado con la indagación que sobre un tema hace el estudiante. El proceso de indagación, en un nivel inicial, supone la lectura de diversos textos sobre un problema, pregunta o tema. En un nivel más profundo, profesional o de producción investigativa, implica la reconstrucción del *estado del arte* o *estado de la cuestión*. El punto de partida de las reseñas de indagación o investigación es la reseña de texto referida en el punto anterior (ver 5.1.1), sólo que en este nivel el estudiante debe hacer un esfuerzo por encontrar puntos en común, tópicos generativos, puntos de vista divergentes y el paradigma o paradigmas que los caracteriza. En otras palabras, el estudiante se esfuerza por encontrar puntos en común y divergencias que le permitan comprender las cuestiones más importantes de los autores vistos en conjunto.

Para efectos prácticos, el estudiante debe construir una reseña como la del punto anterior, ejercicio en el que puede tener en cuenta preguntas como las siguientes (Mardones, 2007, pág. 15):

1. *“¿Cuáles son las tesis fundamentales o puntos claves en los que se podrían resumir las posiciones de cada autor?”*
2. *¿En qué puntos o cuestiones se dan las principales diferencias entre los autores?*
3. *¿Dónde encuentro afirmaciones o posturas coincidentes?*
4. *¿hay posturas intermedias? ¿Dónde y cómo se podría mediar entre las respectivas posiciones?*
5. *¿Dónde encuentro los puntos más fuertes y más débiles de cada autor?”*

Cuando el estudiante ha elaborado reseñas de textos o reseñas de investigación de varios autores, puede construir tópicos, categorías conceptuales, metodológicas, históricas, teóricas, etc., para articular la información reseñada y generar su propio punto de vista y análisis. Con el tiempo, se espera que el estudiante pueda generar su propia tesis, su propio argumento para defender la respuesta a un problema de la disciplina o su postura frente a un problema que el mismo ha generado a partir de la lectura y discusión reflexiva. En este sentido, el estudiante

ya puede iniciar el proceso de construcción de un ensayo o disertación jurídica en torno a un problema o cuestión en concreto, lo que a su vez le permitirá profundizar y tener mejor criterio al momento de valorar su aprendizaje de un tema, concepto o categoría dogmática.

5.3.3 El Ensayo

A continuación se presenta la matriz con los criterios de evaluación que se van a tener en cuenta en la valoración de los ensayos que se soliciten en el desarrollo del curso. Se debe recordar que una de las evaluaciones con mayor peso es el ensayo, por lo que el estudiante al conocer los criterios con anterioridad podrá hacer un proceso de autoevaluación que le permita hacer su propia reflexión sobre la práctica que está ejecutando.

Criterio	Nivel inicial	Nivel Intermedio	Nivel Avanzado
Estructura:	Todo texto de investigación o artículo científico debe tener una estructura mínima de introducción, contenido y conclusiones.		
Platea el título del ensayo	No se plantea el título del ensayo.	Se plantea el título del ensayo incompleto o el mismo no permite percibir el contenido del escrito.	Se plantea un título del ensayo de tal manera que permite comprender el tema y el contenido que se va a desarrollar en el escrito.
Se evidencia una pregunta o problema central en el texto	No existe un problema o pregunta como punto de partida para el desarrollo del escrito.	Hay una pregunta como punto de partida pero la misma no es clara, no tiene contexto o su respuesta no permite hacer un ejercicio de análisis o argumentación. La pregunta es muy amplia y no está claramente delimitada.	Hay una pregunta o problema planteado con un contexto. El planteamiento de la pregunta es dialéctico y no se resuelve con una simple respuesta afirmativa o negativa.
Se identifica la tesis central del texto	No se plantea la tesis central del texto que va a desarrollar. Se plantean varias ideas.	Platea una tesis central pero no es clara o no se corresponde con el problema o pregunta planteada.	Hay una tesis central. La tesis es clara y es coherente con el problema o pregunta planteada.
Platea una estructura clara para desarrollar el texto: introducción, desarrollo, conclusiones.	No hay una estructura del texto. Se desarrollan ideas sin un orden lógico o sin identificación de las partes o momento en los que va a desarrollar el texto. Es un trabajo descriptivo sin mayor organización.	Platea una estructura incompleta. La estructura es formal pero no se desarrolla claramente. Es formal y no de contenido. Anuncia una estructura pero no la desarrolla.	Presenta una estructura completa. Los enunciados son claros y se identifican claramente en la introducción el contexto, el problema, la tesis, el desarrollo y las conclusiones. Existe coherencia entre las diversas partes de la estructura del texto.

Las ideas se presentan de manera clara, ordenada y lógica.	Las ideas son desordenadas y no permiten ver un orden lógico en su exposición.	Se perciben ideas pero no están ordenadas a lo largo del texto. Se presentan saltos lógicos en la argumentación o no hay coherencia entre los diversos párrafos o argumentos del texto.	Las ideas son presentadas de manera clara, lógica y coherente. No se perciben saltos argumentativos. Se percibe orden lógico o cronológico en la exposición.
Usa conectores, e indicadores de premisa y de conclusión.	No usa conectores en los diversos párrafos. No se identifica en los argumentos si se trata de conclusiones, premisas o sub argumentos.	Utiliza conectores en algunas de las ideas desarrolladas. Algunos conectores son repetidos o de uso frecuente. Inicia con indicadores disyuntivos, pero no concluye la idea o la consecuencia del indicador inicial. No usa de manera adecuada indicadores de premisa e indicadores de conclusión.	Usa conectores que permiten identificar el hilo conductor del texto. Usa indicadores de premisa y de conclusión de manera acertada. Usa diversos conectores o indicadores de premisa o de conclusión sin que se repitan con frecuencia.
Plantea conclusiones claras y propositivas	No hay conclusiones. No presenta nuevas preguntas o cuestiones que surjan de su trabajo.	Existen conclusiones pero las mismas no son coherentes con el planteamiento del problema. Las conclusiones son confusas o son repetición de lo escrito en el ensayo. Las conclusiones no son propias, son citas de otros autores y no permiten comprender lo que el autor del texto concluye de los planteamientos.	Presenta conclusiones propias, claras y coherentes frente al problema. Genera preguntas nuevas y dudas que surgen del ejercicio de la actividad propuesta. Las conclusiones son propias y muestran el nivel de comprensión y reflexión del autor del texto.
Plantea nuevos interrogantes de investigación o análisis	No plantea nuevas preguntas, problemas o inquietudes de análisis académico.	Plantea una o varias preguntas o nuevos problemas de conocimiento a partir de sus conclusiones, pero no son consecuencia lógica de su argumentación.	Plantea nuevas preguntas o problemas de conocimiento a partir de sus conclusiones y del desarrollo del trabajo argumentado.
Utiliza adecuadamente las normas de citación y presentación	No hay citas o referencias de las fuentes usadas. Presenta diversas formas de citación. No son claras las fuentes de consulta.	Las fuentes citadas están descontextualizadas o no son pertinentes con el argumento expuesto. Usa diversas formas de citación. No se distingue entre las ideas propias y las ideas de otros autores o fuentes.	Usa normas y fuentes de citación precisas. Las citas son pertinentes y aportan claridad sobre las fuentes consultadas. La presentación del trabajo cumple con normas técnicas de manera homogénea y clara.

5.3.4 Mapas conceptuales

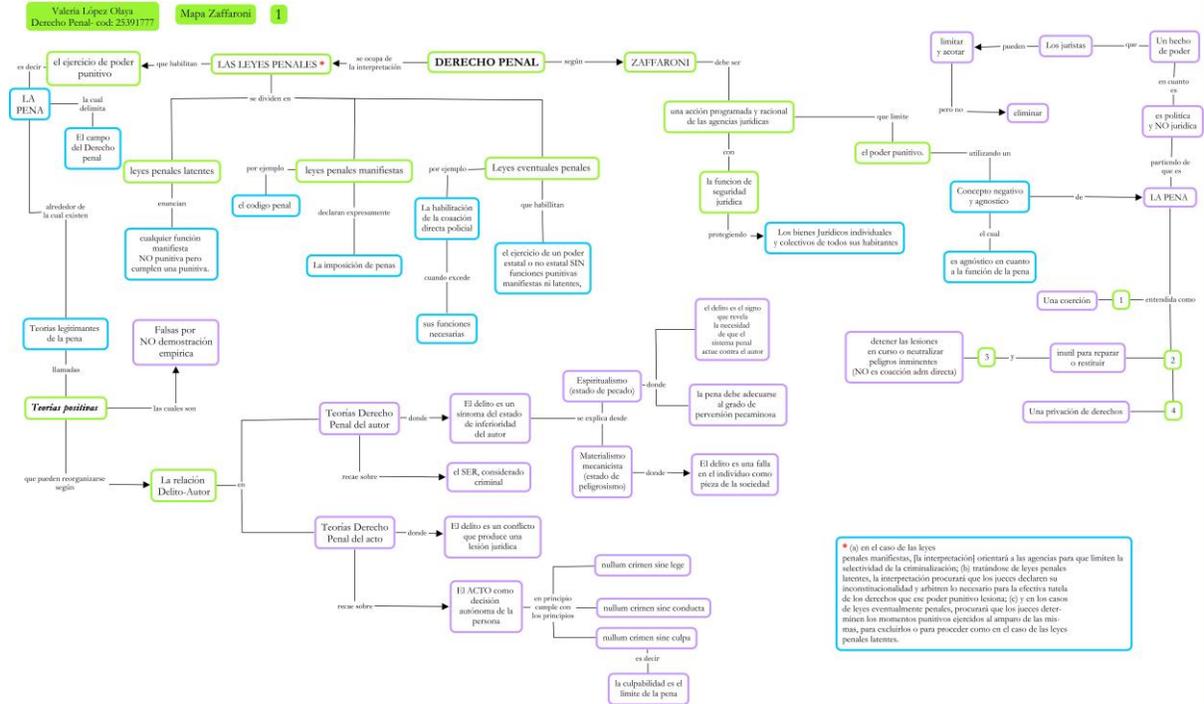


Otra herramienta que vamos a usar en el desarrollo del curso son los mapas conceptuales. Esta herramienta es un complemento a las otras acciones o actividades para lograr comprender a profundidad lo que leemos, debatimos, creamos o conocemos. Es una herramienta ampliamente divulgada pero poco usada en el ámbito universitario, ella nos permite reflexionar sobre lo que sabemos, hacer conexiones entre conceptos, teorías, momentos, paradigmas, etc., así mismo nos permite hacer más significativo lo que vamos conociendo y lo que ya sabíamos, también nos aporta un resumen para recordar conexiones, interacciones, subordinaciones conceptuales, categorías, en fin, nos brinda muchas posibilidades de pensar en la organización de lo que estamos aprendiendo y relacionarlo con nuestro conocimiento previo y lo novedoso que nos brinda un curso como el que nos proponemos.

En la siguiente página web podrá descargar un programa gratuito y el que recomiendo para hacer los ejercicios que nos proponemos al respecto en nuestra clase. También encontrará documentos explicativos de la herramienta, su utilidad, la metodología para su uso y finalmente, algunos ejemplos de buenos mapas conceptuales.

Página: <http://aprende.cmappers.net/>, sobre la explicación de los mismos, su contenido y desarrollo: <http://cmap.ihmc.us/docs/mapaconceptual.html>

A manera de ejemplo, se espera del estudiante un mapa conceptual como el siguiente:



5.4 Grupos de trabajo cooperativo

Uno de los principales compromisos del estudiante en este semestre es el asumir su proceso de aprendizaje en dinámicas de trabajo colaborativo, ejercicios en grupo y asumir el entrenamiento para trabajar adecuadamente comunidades de práctica jurídica. No se trata de hacer trabajos por partes, asignación de apartados, etc., sino de verdaderos procesos de construcción colectiva de conocimiento a través del debate, la argumentación, la investigación y la proposición de nuevo conocimiento.

Para el efecto, desde el primer día de clase los estudiantes organizarán grupos de trabajo colaborativo para asumir procesos de discusión, de reflexión, producción, análisis de casos, problemas, prácticas académicas, para ello, se generarán grupos de cuatro personas y sus roles serán los siguientes:

Características	Roles:	Certificación
Criterio de selección: espontáneo	Director Coordinador de la sesión Moderador Secretaria	Contrato interno: libertad de normas y compromisos.

<p>Perspectiva de género: Igualdad de condiciones, grupos mixtos.</p>	<p>Relator</p> <p><i>En cada sesión de trabajo grupal esos roles se rotan, de manera que cada semana el estudiante asume un rol diverso.</i></p>	<p>Reglas básicas: rotación de roles; participación activa; cumplimiento.</p>
<p>Director Coordinador: Garantiza que los demás miembros del grupo conozcan los fundamentos teóricos del caso propuesto y busca el consenso de la solución del caso.</p> <p>Moderador: modera el debate al interior del grupo.</p> <p>Secretario: se encarga de anotar las ideas y de preparar el informe escrito que se presentará en grupo.</p> <p>Portavoz: debe presentar y defender el informe públicamente en la clase.</p> <p>Juego de roles: Los roles en las audiencias que se pondrán en práctica serán los siguientes: Juez de control de garantías y/o de conocimiento: Director de la audiencia oral. Fiscal delegado: Director de la indagación y la investigación. Titular de la acción penal. Defensor: Abogado defensor del acusado. Ministerio público: Garante de los derechos humanos y de los derechos fundamentales, vigilancia de las actuaciones de la policía judicial que puedan afectar garantías fundamentales; Procesado: Sujeto pasivo de la acción penal y presunto autor o partícipe de la conducta punible. Carpeta de trabajo académico continuo: Contiene las memorias de todas y cada una de las sesiones y de los debates planteados en las sesiones presenciales.</p>		

5.4.1 Juego de roles

En el curso de derecho penal general vamos a entender por “*juego de rol*” la actividad didáctica en la que el estudiante asume el papel de un sujeto que se desempeña en el campo del derecho o en una situación jurídica relevante muy similar a la realidad.

El juego de rol, ya sea para enfrentar un caso, una audiencia oral, una situación procesal, se ejecuta como desarrollo de una situación o problema previamente establecido o preparado, en el que el estudiante se enfrenta a una situación análoga a la que se enfrentaría en el ejercicio profesional.

El propósito fundamental de la actividad consiste en comprender los contenidos de la dogmática, el fundamento filosófico de una categoría dogmática, su aplicación a un caso concreto y el planteamiento de respuestas sólidas a través de un proceso de comunicación argumentativa. La complejidad del juego de roles estriba entonces, en que en ella se conjugan diversos procesos cognitivos, entre ellos, el recuerdo, la aplicación, el análisis, la argumentación y finalmente, la comprensión a través de la solución del problema y la toma de decisiones poco triviales.



En su dimensión puramente procedimental, el estudiante asume una posición de comunicador y expresa públicamente su comprensión del problema en una situación dialéctica/debate, por lo que además debe procurar tener en cuenta aspectos de adecuada presentación oral y de comunicación asertiva en un escenario de audiencia oral. Esto es, hablar, comunicar, debatir, persuadir, reaccionar, crear, improvisar, etc., decidir, crear, proyectar, a través de lo que ya conoce.

Desde el punto de vista metodológico el proceso tiene varias etapas: i) individualización del tema e indagación, ii) ii)Identificación del problema y la puesta en escena, iii) estructuración y distribución de roles, iv) presentación pública y v) evaluación sobre la práctica.

i) Individualización del tema e indagación

En esta fase el grupo identifica el tema, el concepto o la categoría conceptual que va a desarrollar en la escena. Con la ayuda del profesor, se define el tema que se va a investigar para construir un caso o problema que permita realizar el juego de roles. Una vez identificado el tema, la categoría o el proceso que se va a aplicar, el grupo debe iniciar el proceso de investigación.

El proceso de investigación lleva implícito el proceso cognitivo de conocer, en este, el grupo conoce el contenido, su desarrollo normativo y dogmático, entre otras, el grupo se puede preguntar: ¿Cuál es el contenido del tema, contenido o categoría dogmática seleccionado?, ¿qué significa y en qué consiste?, ¿Cuáles son los requisitos de aplicación?, ¿se asemeja a otra categoría dogmática?, ¿Cuáles son los problemas más relevantes que presenta el tema en la literatura especializada?

Una vez el grupo identifica el contenido, si se quiere conceptual, dogmático, teórico, puede pasar al siguiente paso del proceso.

ii) Identificación del problema y la puesta en escena

Una vez el grupo conoce el contenido de su tema, debe pasar a decidir el problema y la situación a través de la cual se va a comunicar. Esta puesta en escena implica que el grupo recree, sintetice, plantee un problema, un caso o una situación que por su controversia, requiera de un tercero que escuche las posiciones iniciales y con base en el conocimiento del derecho le dé una solución justa el planteamiento.



Para ello se puede valer de diversas herramientas, la creación o estructuración de un caso novedoso, una noticia, un video, la literatura, la jurisprudencia, etc., una vez se ha identificado el caso, la situación o el problema, están listos para estructurar una decisión, los roles que se van a asumir y las posturas de cada uno de los que va a actuar.

Un ejemplo de ello es el siguiente:

El grupo de estudiantes identifica en primer lugar el contenido de la legítima defensa en Colombia, cuáles son sus requisitos, en qué supuestos se excluye, identifican cuando hay legítima defensa presunta, cuando hay exceso en la misma, entre otros contenidos de la categoría.

Una vez superada la primera fase, identifican, construyen o crean un caso en el que se debe debatir si la persona actuó en legítima defensa o no. En la representación del caso, se afirma la tesis de la Fiscalía, se contraponen la de la defensa, el ministerio público puede apoyar una u otra o plantear su propia tesis y finalmente la síntesis o definición la tiene el juez. Todas ellas son las que se someten a un juez o un tercero para que decida de manera pública, oral y concentrada.

iii) Estructuración y distribución de roles

Con el problema individualizado el grupo decide qué roles se van a usar para realizar una presentación en forma de audiencia oral, en ella se presentan los argumentos de las partes involucradas y un tercero que decide y argumenta su decisión.

En esta fase del proceso es importante que cada participante investigue a su representación. ¿Qué hace el sujeto que voy a representar?, ¿cuáles son sus funciones?, ¿en dónde se encuentran sus funciones y competencias?, ¿cuál es su finalidad en el proceso?, etc.

Fijado lo anterior, el grupo decide cuál es el formato que va a usar para su puesta en escena. En términos generales se usan formatos de audiencias orales, que son las más comunes en la práctica profesional, sin embargo, pueden adoptar escenarios como el de debates orales, debates de opinión, seminarios, etc.,

ejemplos de estos formatos los puede ver en el canal de YouTube previsto como ayuda al estudiante: <https://www.youtube.com/user/ceescalanteb>

Siguiendo el ejemplo anterior, los sujetos pueden recrear la presentación de unos alegatos de conclusión en audiencia de juicio oral. En ella las partes que intervienen presentan sus conclusiones y demostración de su teoría del caso. En la situación ejemplificada, el fiscal puede sostener que el acusado actuó dolosamente y que la causal que intenta demostrar la defensa no se configura, para ello se vale de la categoría estudiada, explica sus requisitos, y por qué en el caso concreto no se aplica. La defensa puede en cambio contra argumentar y explicar por qué se equivoca el fiscal y en el caso concreto si se aplican los requisitos de la categoría dogmática analizada.

Puede existir el rol de ministerio público que puede coadyuvar la postura de una de las partes, plantear su propia postura o negar todas las anteriores. El juez por su parte deberá tomar una decisión con base en el planteamiento de las partes y hacer sus propios aportes, sintetizando, valorando los argumentos de los otros y creando su propia argumentación.

En esta fase entonces, se define qué roles se deben asumir, cuál es objetivo de cada sujeto y el tiempo de actuación, se recomienda que una vez se presente la situación y la tesis del fiscal, se delimite el debate a un problema concreto, por ejemplo, cómo en el caso no se puede aplicar un requisito específico, o por qué se cumple o no el mismo.

Una vez se identificado lo anterior, ya están listos para pasar al siguiente paso.

iv) Presentación pública

Los estudiantes deben hacer una puesta en escena en la que asumen el rol asignado y van a demostrar su comprensión del tema y del problema. Así mismo, la puesta en escena deberá dar cuenta del contenido del tema asignado, de manera que todos los espectadores conocen el contenido, una aplicación y también comprenden el tema. En este sentido, el grupo de estudiantes no solo tienen el deber de hacer su presentación, sino que deben organizarla de manera que todos comprendamos y aprendamos de su práctica. Así serán, actores, jueces, fiscales, defensores, pero también maestros.

En la presentación pública deben cuidar aspectos como la comunicación, que incluye la comunicación verbal y no verbal. En consecuencia, deben ser conscientes del manejo del tiempo, del tono de voz, de su modulación, la velocidad de las palabras, también deben controlar los gestos, posturas, el uso adecuado del lenguaje, el contacto visual con el juez, con las partes y comunicar su argumento de manera que efectivamente se identifique la asunción del rol asignado. También deben transmitir seguridad y comprensión del tema.

Al final de la presentación, el profesor asignará 10 minutos para que el auditorio realice preguntas sobre el contenido desarrollado y el grupo tendrá que dar respuesta en el acto.

v) Evaluación sobre la práctica.

El proceso de evaluación implica someter la práctica al debate y valoración de todos los estudiantes del curso y el profesor. Como se trata de una práctica de comprensión que busca superar la simple memorización de contenidos, la evaluación implica valorar las diversas fases del proceso, entre ellas la investigación, el rol desempeñado, la calidad de los argumentos, la claridad de la presentación, la forma de presentación. Todos estos son factores que salen a relucir en el momento de la puesta en escena y que serán calificados con base en la matriz que se plantea enseguida.

5.4.2 Estudio de casos a través de problemas

Recuerden: Deben seguir las diversas fases en grupo y de manera colaborativa, nunca distribuyan partes sin previo acuerdo de contenido y finalidad. Planifiquen el acto, hagan un ensayo previo y valoren cada actuación, y especialmente, identifiquen e interioricen cuál es su finalidad comunicativa. Si ello está claro, el ejercicio será divertido, tanto para el ejecutor como para el espectador.

De acuerdo con la literatura especializada en el tema de “*estudios de caso*” (Fernández March, 2014) los primeros trabajos pedagógicos que se basaron en estudio de casos se presentaron precisamente en el contexto de los estudios del derecho a principios del siglo XX. Básicamente se trató del entrenamiento de los estudiantes con casos de la práctica cotidiana, casos reales, ya resueltos por la justicia de manera formal. Fue desde 1914 que la *Harvard Business School* inició



el proceso de enseñanza con un método que ha perdurado y ha hecho escuela, pero que como se ve, no es para nada novedoso, pero si poco practicado.

En el desarrollo del curso, los estudiantes podrán resolver casos con relevancia judicial que sean entregados por escrito, caso en el cual, se entregará una guía, el caso y los aspectos a tener en cuenta para su solución, dependiendo de si se trata de caso complejo o un caso simplificado, así mismo serán las instrucciones, el tiempo de análisis y presentación. También se tendrán casos dramatizados o casos observados a través de recursos audiovisuales.

A estas formas tradicionales de estudio de casos también se han agregado algunas variables interesantes y que podrían hacer parte de nuestro desarrollo, entre ellas, la técnica de “*Pigors*”, en la que se presenta el caso con información limitada y controlada por el docente, quien invita a los participantes a plantearle preguntas para obtener más información del caso, la que solo proporciona a petición de los sujetos de interacción. Esta técnica permite desarrollar habilidades de indagación para la comprensión del caso y para el bosquejo de hipótesis que permitan la anticipación de posibles respuestas al problema planteado (Fernández March, 2014).

Para el desarrollo del estudio basado en casos, los sujetos de interacción pedagógica deberán agotar una a una las siguientes fases:

5.4.2.1 Fase de preparación o lectura previa

El profesor: El docente debe seleccionar diversos casos o situaciones que presenten un problema relacionado con la lectura escogida para abordar el tema. La principal característica de los mismos es que deben ser casos claros, completos y que no tengan problemas adicionales a los estrictamente necesarios para abordar la temática, es decir, que no tenga distractores, el objetivo es que los estudiantes encuentren una respuesta razonable, no que pierdan la cabeza tratando de resolver problemas ocultos, en lo posible, el profesor debe incluir preguntas guía o las cuestiones que se deben abordar individual y grupalmente.

El estudiante: Con la orientación y selección del profesor, el estudiante hace la lectura de un artículo, documento, texto, sentencia, caso, etc., como trabajo autónomo y de preparación de la sesión presencial. En esta fase el estudiante



prepara el tema, escribe las principales preguntas que le surgen del documento (mínimo cinco) y asume una posición crítica sobre el contenido leído.

5.4.2.2 Trabajo presencial.

Esta fase se lleva a cabo en el aula de clase, los estudiantes inician el trabajo haciendo una lectura personal del caso, harán un trabajo individual, que luego someterán a discusión con sus pares.

Trabajo individual. El Profesor entrega un caso a cada estudiante, identificando un caso por grupo y cuidando que cada estudiante tenga el caso correspondiente al de sus compañeros. El análisis individual será de 20 minutos de reflexión individual, en ella debe encontrar el o los problemas que plantea el caso, las preguntas que le suscite el mismo e intentará dar una respuesta a los interrogantes que plantea el profesor.

Trabajo en grupo. Durante 60 minutos los estudiantes trabajan el caso y plantean la solución del mismo. Para el efecto pueden usar cualquier medio que esté a su alcance. Durante la hora de trabajo el profesor debe orientar a cada grupo, sin darles las respuestas, puede cuestionar a los estudiantes, plantearles alternativas, mostrarles puntos de vista contrarios, así mismo, puede resolver sus inquietudes y orientar la discusión de manera coherente con el objetivo y su propósito pedagógico.

Fase de reconstrucción de argumentos. Durante 10 minutos los estudiantes escriben y terminan los argumentos de la solución al caso y se preparan para presentarlos en público.

Fase de presentación en público. Cada grupo tiene 10 minutos para exponer sus conclusiones. Si existe otro grupo con el mismo caso, se contrastan sus respuestas.

Fase de trabajo en casa. Variable uno. El docente construye una respuesta posible a cada caso y la remite a los estudiantes. Cada grupo deberá contrastar sus respuestas con las del docente y evaluar en qué argumentos o razones coincidieron con el docente, en qué casos no y valorar críticamente, tanto sus respuestas como las del profesor.

Variable dos. El docente construye o selecciona una lectura mediante la cual, los estudiantes tengan las categorías y ejemplos de casos similares a los que él seleccionó para el ejercicio. En este caso, el profesor remite el documento a los estudiantes. Cada grupo deberá contrastar sus respuestas con el artículo seleccionado por el docente y evaluar en qué argumentos o razones coincidieron, en qué casos no y valorar críticamente, tanto sus respuestas como el contenido seleccionado por el profesor.

Variable tres. El profesor seleccionó casos resueltos por una autoridad judicial, en este caso, remite a los estudiantes las sentencias judiciales en las que se resolvió su caso, cada grupo deberá contrastar sus respuestas con las de la Corte y evaluar en qué casos coincidió con el órgano judicial, en qué casos no y valorar críticamente, tanto sus respuestas como las de la Corte misma.

Evaluación intersubjetiva. Al final del ejercicio el profesor debe preguntar a un pequeño grupo de estudiantes, individual o colectivamente, cómo les pareció el ejercicio. Si ha identificado a alguno que no haya estado interesado, apático, distraído o que su actitud demuestre poca motivación, el docente lo abordará e indagará por su percepción del ejercicio.

Esta fase es propia del trabajo docente y sirve como insumo de la reflexión pedagógica del profesor, quien debe abordar a los estudiantes de manera informal y a través del diálogo. Es posible que esta última actividad ayude a mejorar el ejercicio para futuras aplicaciones, en este sentido es ideal que el profesor asuma una posición valorativa de su propia práctica docente.

5.4.3 Seminario libre de debate en clase

Existen diversas formas de seminarios académicos para ejecutar el acto pedagógico, pueden ser seminarios de cátedra activa, de análisis de problemas, seminarios investigativos y el seminario alemán, que es el seminario de investigación por excelencia. De acuerdo con (Finkel, 2008, pág. 77) seminario es un término ambiguo que implica diversas circunstancias, entre ellas, los de posgrados en el que se debaten las disertaciones de los participantes, el denominado “socrático” que es conducido por el profesor que tiene respuestas preconcebidas y los dirige a ellas y finalmente el seminario libre, que implica una construcción colectiva de las preguntas, ya no las del profesor con sus respuestas preconcebidas, sino la de los estudiantes para profundizar en la comprensión de



un problema o un tema, las conclusiones a las cuáles llegar y la construcción de la respuesta más razonable en el dominio de la disciplina.

En términos generales, los seminarios se caracterizan porque el centro del proceso de aprendizaje es el participante y no el conductor o profesor, también porque son activos, participativos y reflexivos, en ellos, el profesor es un guía del debate y los estudiantes los principales protagonistas, en otras ocasiones, el profesor es un participante más del debate.

En el curso de derecho penal general se realizará un formato de seminario abierto por diversas razones, i) porque es el más idóneo para que los estudiantes profundicen su comprensión de un tema previamente examinado, ii) por ser un seminario abierto, las respuestas no están preconcebidas, de manera que el profesor no conduce a los estudiantes a adivinar una respuesta, la construcción colectiva de las preguntas y el debate abierto generan un ambiente para la indagación y al debate racional, deliberativo y constructivo y iii) es necesario que el proceso de indagación parta de los participantes, quienes se apropian del escenario para llegar a conclusiones adecuadas, todos deben estar preparados para hacer aportes sobre sus propias inquietudes, tal como lo explica Finkel (Dar clase con la boca cerrada, 2008).

Preparación:

En nuestro seminario, cada estudiante preparará la sesión con la lectura previa indicada, para ello elaborará una reseña del tema. A la sesión presencial, el estudiante debe llevar su reseña y preparadas cinco preguntas que considere relevantes para la comprensión del documento, bien sean preguntas de contenido, metodológicas, conceptuales o de análisis histórico, etc.

Ejecución: En cada sesión de seminario se seleccionará un o una estudiante que comentará el contexto del documento y escribirá en el tablero las preguntas principales, a su vez, esta estudiante realizará las veces de conductora o moderadora de la discusión.

Las preguntas serán aportadas por el auditorio en conjunto, después de aportar las preguntas, los estudiantes decidirán cuáles son las más relevantes y se van a responder. Seleccionadas las preguntas, se inicia el debate con el visto bueno de la moderadora, quien dará la palabra para intervenir.

Memorias: Para las memorias del seminario, se seleccionará un relator, quien tiene la tarea de escribir las preguntas y compilar las respuestas dadas por los estudiantes a las mismas. Un co-relator, que hará la misma tarea, con el ánimo de complementar los apuntes del relator. El documento que se derive de este



ejercicio será entregado a todos los participantes como memoria de su proceso de aprendizaje.

5.4.4 Rutinas de pensamiento. Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido

Con las rutinas de pensamiento se busca que los estudiantes reflexionen, desde un punto de vista constructivista, sobre lo que saben de un tema de manera intuitiva, por conocimiento general o por diversas fuentes de información. La manera de ejecución es que el estudiante genere pensamiento a través de diversas acciones, tales como la descripción, el análisis y la reflexión a partir de situaciones, problemas o hechos que se le presenten sin haberlo preparado previamente, luego de lo cual se le darán instrucciones, materiales, documentos, entre otros, que lo invitarán a conocer más sobre el tema, finalmente, el estudiante deberá reflexionar sobre lo que aprendió y cuál fue su avance en el tema visto.

Fase de reflexión previa. En una hoja en blanco, el estudiante debe responder las preguntas que formule el docente: i) ¿qué sabe el estudiante sobre el tema?, ii) ¿por qué le parece importante conocer el tema?, iii) indicar todas las características o conceptos que le parecen importantes del tema, iv) ¿qué le gustaría saber sobre el tema? Al final de esta primera parte, el docente recoge lo que los estudiantes respondieron.

Fase de observación y análisis. El docente presenta un documento, un video, una imagen, una grabación y los estudiantes deben escribir lo que más les llame la atención sobre el mismo, las principales descripciones, categorías, momentos, etc., como también las preguntas que le surjan sobre el contenido del documento.

Fase de discusión. Esta fase se ejecuta a modo de seminario libre, en ella se ponen en común los diversos momentos, conclusiones, ideas y preguntas que el grupo tiene sobre el tema.

Fase de reflexión. Con la guía del docente y con la selección cuidadosa de material previamente seleccionado, o a través de un proceso de indagación, el estudiante refuerza sus propias valoraciones sobre el tema, evalúa el avance que ha realizado sobre el mismo y elabora un pequeño escrito sobre su comprensión, los avances sobre la idea que tenía inicialmente y las nuevas preguntas o interrogantes que tiene.

6 SEGUNDO MOMENTO: ¿Qué vamos a aprender?

Desde un punto de vista netamente formal o normativo, podría plantearse que el objeto de estudio de la asignatura está positivado en el LIBRO PRIMERO, Parte general del código penal, allí se desarrollan las normas rectoras de la ley penal, los principales conceptos relacionados con la conducta punible, la autoría y la participación, el concurso de conductas y de personas, la aplicación de la ley penal, las consecuencias jurídicas de la conducta punible, las reglas para determinar la punibilidad, los mecanismos sustitutivos de la pena privativa de la libertad, las medidas de seguridad, las formas de extinción de la acción penal y la responsabilidad civil derivada de la conducta punible.

No obstante, dicha concepción de nuestro objeto de estudio sería muy limitada y restringida, en la medida que el objeto de estudio de la asignatura va más allá del aspecto positivo y busca que el estudiante comprenda cómo surge el control social punitivo, el paso del castigo a la pena en el pensamiento occidental, cuál es la esencia de la filosofía del derecho penal liberal clásico, sus principios, fundamentos y razón de ser en su momento histórico. Desde este punto de partida, observar valorativamente los principios de la ley penal, los límites y fundamentos constitucionales del derecho penal, su desarrollo histórico y finalmente, comprender las consecuencias de la conducta punible. Todo lo cual se aborda para comprender adecuadamente cada uno de los principios y categorías dogmáticas que se desarrollan en el libro primero de nuestro código penal.

Al finalizar el semestre, el estudiante comprenderá las principales categorías dogmáticas que han surgido en la historia del derecho penal, sus fundamentos teóricos y filosóficos y reconocerá las categorías de la estructura actual del delito. Así mismo tendrá la posibilidad de desempeñar competencias de análisis crítico y práctico en el estudio dogmático del derecho penal, como reconocer la relación sistémica con otras disciplinas de control social, entre ellas, la política criminal, el proceso penal.

7 UNIDADES DE COMPRENSIÓN

7.1 INTRODUCCIÓN AL DERECHO PENAL GENERAL Y AL SISTEMA PENAL: Comprensión crítica e histórica del poder punitivo y sus límites constitucionales.

7.1.1 Tópico generativo

Castigar, privar de la libertad, sancionar, limitar libertades a los sujetos. ¿Cuál ha sido la alternativa histórica para responder a los problemas sociales, el conflicto y las conductas negativas?, ¿tiene, históricamente, el Estado la posibilidad de usar estas alternativas de manera libre según sus fines económicos y políticos?

7.1.2 Metas de comprensión

Los modelos de castigo, vigilancia y control social corresponden a un determinado momento histórico y el estudiante puede identificar los principales momentos de ruptura que caracterizaron la imposición del castigo y la pena en occidente.

El estudiante identifica la relación del derecho penal con el poder, su instrumentalización como forma de control social y los límites que se imponen desde la constitución y los DDHH al mismo.

El estudiante comprenderá cuáles son los fines y límites del derecho penal y su relación con otras disciplinas de control social en el marco de un Estado constitucional, al tiempo que identifica sus relaciones de interdependencia, límites y legitimación.

7.1.3 Hilos conductores

- ¿Qué es derecho penal?

¿Qué se entiende por derecho penal?, ¿Cuál es su función?, ¿Cuál es el fundamento del derecho penal?, ¿Derecho penal para qué?

- Trasgresión, castigo y pena, bases para la fundamentación y sistematización del derecho penal.
- La cuestión criminal. El poder punitivo y el enemigo en el derecho penal.
- Castigo y pena.

7.1.4 Desempeños de comprensión

- El estudiante comprende e identifica cómo se establecen las prohibiciones y los castigos en la sociedad
- El estudiante caracteriza el paso de la sociología del castigo a las teorías de la pena y su vinculación normativa en el surgimiento del derecho penal.
- Comprende la transición del castigo a la pena y sus funciones, las finalidades y los límites del derecho penal.
- El estudiante reconoce los principios básicos del Derecho Penal General en el marco de un Estado Social de Derecho y asume una posición crítica y cautelar del derecho penal como instrumento de control social punitivo.

7.1.5 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógico o didáctica	valoración
Mapa conceptual	El estudiante elabora un mapa conceptual en el que se identifican las relaciones, conceptos, interacciones y principales categorías del derecho penal general	5%
Qué sé, qué quiero saber y qué he aprendido.	Los estudiantes identifican las características del castigo en la inquisición a través de la reflexión previa, la observación y la indagación. Se elabora en clase, seminario libre, la valoración de las características de la inquisición, las categorías más relevantes y los aspectos negativos del <i>antiguo régimen</i>	N/A

7.1.6 Documentos de trabajo

GARLAND, David, “Perspectivas Sociológicas sobre el castigo”. En: *Crimen y castigo en la sociedad tardía*. Ed. Siglo del Hombre, 2007

SYSMAN QUIRÓS, Diego, *Sociología del castigo. Genealogía de la determinación de la pena*, Ed. Didot, Buenos Aires, 2012. Primera parte. Pp. 27- 88. Segunda parte. pp. 89-168

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *La palabra de los muertos. Conferencias de criminología cautelar*, Ed. Ediar, Buenos Aires, 2011. Conferencias 2 y 3. *Obligatoria*

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *Manual de Derecho Penal, Parte General*. Segunda edición, Ed. Ediar, 2006. pp. 3-93.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *La Cuestión Criminal*, Ed. Ibáñez, 2013, pp. 23-60. *Obligatoria*

Videos

Derecho Penal General. Su estudio estructurado. Introducción”, link: <https://www.youtube.com/watch?v=6HHCf4TLQIE&list=UUc2TqnKS8JvUcAYTmlxjyLA>

Castigo en el antiguo régimen europeo. Documental parte I, link: <https://www.youtube.com/watch?v=0sT4XC4-poE>

Castigo en el antiguo régimen europeo. Documental parte II, link: <https://www.youtube.com/watch?v=pbop824Kc3s>

7.2 EL DERECHO PENAL LIBERAL COMO LÍMITE AL PODER PUNITIVO DEL ESTADO. Entre la garantía de derechos y la ideología de la defensa social.

7.2.1 Tópico generativo

En lo cotidiano escuchamos a menudo que la opinión pública, a través de los medios de comunicación, pide más penas, más sanciones y más limitación de derechos para quienes incurrir en conductas tipificadas como delito. Desde el punto de vista político criminal el legislador, y en ocasiones el ejecutivo, plantean proyectos de control social punitivo, aumento de penas y creación de nuevos delitos, así como la flexibilización de los requisitos para limitar derechos fundamentales. En este contexto, ¿Cuál es el papel del derecho penal en un Estado Social de Derecho?, ¿Cuál fue el propósito del derecho penal liberal y como se ha transformado?, ¿Debemos reconocer y recuperar los fundamentos del derecho penal liberal?

7.2.2 Metas de comprensión



Al finalizar la unidad el estudiante comprende el significado histórico y la importancia del derecho penal liberal como fundamento y límite del poder punitivo y su influencia en nuestra época.

El estudiante identifica los contextos políticos, económicos y sociales de las diversas corrientes y aportes en el decurso del derecho penal

El estudiante identifica, comprende y caracteriza los elementos teóricos de las diversas corrientes del derecho penal liberal y su influencia en el derecho penal actual.

El estudiante indaga y comprende los discursos de los contenidos liberales del derecho penal desde una perspectiva crítica.

7.2.3 Hilos conductores

- Contexto histórico, político y económico del surgimiento del derecho penal liberal
- Fundamentos filosóficos del derecho penal liberal
- Principios rectores del derecho penal liberal y su actualización como normas rectoras de la ley penal colombiana

7.2.4 Desempeños de comprensión

- El estudiante relaciona los principios del liberalismo y de las revoluciones burguesas aplicados al poder de castigar, como límite y como función de control social.
- El estudiante valora normas penales, decisiones político criminales y judiciales desde el punto de vista de los principios del derecho penal y toma decisiones sobre su validez.
- El estudiante aplica y propone respuestas a problemas relacionados con los elementos básicos de la construcción del derecho penal y del control social.

- El estudiante identifica las funciones de la pena y las valora en casos o problemas concretos.

7.2.5 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógica o didáctica	valoración
Reseña de lectura	El estudiante elabora una reseña del libro “de los delitos y las penas”	5%
Juego de roles	Se presenta una audiencia pública en la corte constitucional en la que se valora la constitucionalidad de una norma de carácter penal.	5%
Seminario libre	Los estudiantes identifican las características del derecho penal propuesto en las diversas corrientes del derecho penal y reconoce su función en el marco de la ideología de la defensa social.	10%
Ensayo	El estudiante elabora un ensayo de cinco páginas en el que reflexiona de manera crítica un problema, una pregunta o uno de los debates planteados en las sesiones presenciales. Para el efecto tiene en cuenta todo el material de apoyo visto hasta el momento en el curso.	

7.2.6 Documentos de trabajo

BECCARIA, Cesare De, *De los delitos y las penas*, Ed. Nuevo Foro, 1998. *Disponible en medio digital. Obligatoria*

FOUCAULT, Michael, *Vigilar y Castiga, nacimiento de la prisión*, Ed. Siglo del Hombre, 27ª Edición, 1998. SUPPLICIO Y CASTIGO. *Disponible en medio digital.*

FOUCAULT, Michael, *Vigilar y Castiga, nacimiento de la prisión*, Ed. Siglo del Hombre, 27ª Edición, 1998. DISCIPLINA Y PRISIÓN. *Disponible en medio digital.*

FERNÁNDEZ CARRASQUILLA, Juan, *Derecho Penal. Parte General. Principios y categorías dogmáticas*, Ed. Ibañez, 2011.

JUAN BUSTOS RAMÍREZ Y HERNÁN HORMAZABAL MALAREE *Lecciones de derecho penal general. Volumen I.* Editorial Trotta.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *La Cuestión Criminal*, Ed. Ibañez, 2013, pp. 23-60.

7.3 EL APOORTE Y EL PANORAMA GENERAL DE LAS ESCUELAS Y ESQUEMAS DEL DELITO

7.3.1 Tópico generativo

En la historia del derecho penal se han constituido pensadores, que agrupados académicamente, han generado las llamadas escuelas del derecho penal, cuyo aporte filosófico es necesario para reconocer y comprender la esencia del derecho penal. Estas escuelas a su vez han dado origen a diversos modelos analíticos del delito.

Los principales estudiosos de la dogmática se han preocupado por construir modelos analíticos del delito que permitan un estudio dogmático y sistemático de las categorías que comprenden el concepto de conducta punible, sus consecuencias y funciones. En la actualidad se conocen diversos esquemas de imputación, muchos de ellos arraigados en el desarrollo del derecho penal en Colombia. De todo ello se pueden derivar preguntas como: ¿Cuáles son las escuelas que han tenido mayor influencia en nuestro medio?, ¿Cuál es el modelo de imputación predominante en nuestro medio?, ¿son diversas las respuestas que se pueden obtener al aplicar un modelo u otro?, ¿Cuál es el modelo de imputación adoptado en el código penal colombiano?

7.3.2 Metas de comprensión

Al finalizar la unidad de comprensión, el estudiante podrá identificar, aplicar y plantear respuestas a problemas relacionados con los postulados fundamentales de las principales escuelas y de los esquemas analíticos del delito desarrollados históricamente.

El estudiante reconoce las bases teóricas de las diversas escuelas del derecho penal, diferencia sus aportes, comprende su aplicación y su transformación en la actualidad.

El estudiante comprende los postulados y aportes de la Escuela positivista al derecho penal.

El estudiante identifica los esquemas más importantes del delito, los aplica y resuelve problemas con base en los mismos.

El estudiante identifica la esencia del derecho penal en el marco del estado Social de Derecho.

7.3.3 Hilos conductores

- Principales corrientes de derecho penal: Escuela clásica y escuela positivista del derecho penal
- La terza scuola
- Principales esquemas del delito (Esquema clásico del delito, esquema neoclásico del delito, esquema finalista del delito - funcionalismo subjetivista, Imputación Objetiva - funcionalismo Objetivo normativista.
- Debate actual sobre los esquemas del delito

7.3.4 Desempeños de comprensión

El estudiante resuelve problemas sencillos de imputación con base en los modelos analíticos del delito.

El estudiante aplica y plantea ejemplos de situaciones relacionadas con el concepto de acción final y el esquema finalista del delito.

El estudiante aplica las reglas de imputación objetiva y argumenta diversas posiciones frente a una situación fáctica compleja.

7.3.5 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógica o didáctica	valoración
Seminario libre	Los estudiantes identifican las características de la teoría de la imputación objetiva en los delitos culposos y debaten diversas soluciones a problemas planteados.	N/A
Mapa conceptual	El estudiante elabora mapas conceptuales en los que se identifican los diversos esquemas analíticos del delito.	5%
Estudio de casos a través de problemas	El estudiante, en grupo de trabajo cooperativo, resuelve los casos planteados en clase.	5%
Juego de roles	Se presenta una audiencia oral y pública de imputación ante el juez de control de garantías.	5%

7.3.6 Documentos de trabajo

AGUDELO BETANCUR, Nodier, *Grandes corrientes del derecho penal. Introducción a la lectura de César Lombroso, Rafael Garofalo y Enrico Ferri*, séptima edición, Ed. Temis, Bogotá, 2002.

AGUDELO BETANCUR, Nodier. Curso de derecho penal “Esquemas del delito”, Bogotá, 1992, pág. 57-136 “Esquema finalista”

CARRARA, Francesco, Programa de Derecho Criminal, T. I, Bogotá, Temis, 1976.

FERNÁNDEZ CARRASQUILLA, Juan, Derecho penal fundamental, volumen I, Bogotá, Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez, 2007, Págs. 437-470, 471-515. (D)

JAKOBS, G, *La imputación objetiva en el derecho penal*, Ed. Civitas-Universidad de Salamanca, 1994, pp. 89-198.

PÉREZ, Luis Carlos, “Variantes en la sistematización científica del derecho penal”, en: *Derecho penal, tomo I*. Bogotá, Temis, 1987, 132 ss.

REYES ALVARADO, Yesid, “El Concepto de Imputación Objetiva”, en: *Imputación Objetiva y Dogmática Penal*, pp. 172-228.

WELZEL, Hans, *El nuevo sistema del derecho penal. Una introducción a la doctrina de la acción finalista*, segunda reimpresión, Ed. B de F, Buenos Aires, 2004, pp. 6-16, 41-200.

<https://www.youtube.com/user/ceescalanteb>

7.4 EL SISTEMA PENAL COLOMBIANO. Problemas actuales de análisis dogmático

7.4.1 Tópico generativo

Para que una conducta humana, por acción o por omisión, pueda ser merecedora de sanción penal debe ser una conducta típica, antijurídica y culpable. En algunas ocasiones la conducta típica y antijurídica puede llevar a la imposición de una medida de seguridad por la falta de culpabilidad. No obstante lo anterior, no toda conducta humana que genere reacción social negativa (desvalor de acción) o aquella que cause un daño relevante (desvalor de resultado), por ese solo hecho, merece una sanción penal. Algunas conductas típicas que generan el resultado lesivo previsto en la norma penal, pueden estar permitidas por el derecho bajo ciertas circunstancias o requisitos aun siendo causadas dolosamente, así como la causalidad por sí sola no es suficiente para la imputación jurídica del resultado.

7.4.2 Metas de comprensión

El estudiante identifica las diversas categorías dogmáticas del delito en el derecho penal colombiano y resuelve problemas de aplicación.

El estudiante comprende y resuelve problemas, en el análisis de casos concretos, relacionados con los dispositivos amplificadores del tipo.

7.4.3 Hilos conductores

- Conducta Punible. La omisión
- Conducta Punible: El tipo y la tipicidad en general (tipo objetivo y tipo subjetivo)
- Error de tipo
- Dispositivos amplificadores del tipo penal
 - La unidad y la pluralidad de conductas típicas
 - Autoría y participación
 - Tentativa y consumación
- Antijuridicidad (antijuridicidad formal, antijuridicidad material)
- Causales de ausencia de responsabilidad
- Culpabilidad
 - Capacidad de comprensión
 - Juicio de reproche
 - Necesidad de la pena

7.4.4 Desempeños de comprensión

El estudiante identifica diversos problemas de la dogmática penal colombiana y realiza análisis dogmáticos del Código Penal colombiano.

El estudiante identifica, analiza y problematiza las categorías del delito en el derecho penal colombiano.

El estudiante resuelve problemas fácticos complejos identificando y usando correctamente las categorías dogmáticas del delito en el derecho penal colombiano.

7.4.5 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógica o didáctica	valoración
Seminario libre	Los estudiantes debaten la responsabilidad penal a través del debate y la reflexión con base en un caso concreto.	N/A
Juego de roles	El estudiante, en grupo de trabajo cooperativo, realiza una audiencia oral en la que se discute la aplicación de una causal de ausencia de responsabilidad. Art. 32 C.P. Estas se inician a partir del 6 de abril. Cada audiencia tendrá una duración de máximo 30 minutos y se realizará al final de cada sesión.	5%
Estudio de casos a través de problemas	El estudiante, en grupo de trabajo cooperativo, resuelve los casos planteados en clase.	5%

7.4.6 Documentos de trabajo

HASSEMER, Winfried, *Fundamentos de Derecho Penal*, Trad. MUÑOZ CONDE, Francisco y ARROYO ZAPATERO, Luis, Ed. Bosch, Barcelona, 1984. Pág. 271-306.

PÉREZ, Luis Carlos, *Derecho penal, tomo I*. Bogotá, Temis, 1987.

SILVA SÁNCHEZ, Jesús M. *El delito de Omisión, concepto y sistema*, Ed. Montevideo-Buenos Aires, Buenos Aires, 2003. pág. 25-152.

VELÁSQUEZ V, Fernando, *Manual de Derecho Penal*, Capítulo 15 “La tentativa”, Ed. Temis, Bogotá, V2004,

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *Manual de Derecho Penal, Parte General*. Segunda edición, Ed. Ediar, 2006.

<https://www.youtube.com/user/ceescalanteb>

<http://190.24.134.69/busquedadoc/>

<http://190.24.134.121/webcsj/Penal/Providencias.aspx>

7.5 LA LEY PENAL EN EL TIEMPO Y EN EL ESPACIO

7.5.1 Tópico generativo



La ley penal colombiana contiene las reglas de aplicación para todos aquellos que la infrinjan en el territorio nacional, también desarrolla conceptos como los de extraterritorialidad, sentencias extranjeras y la extradición. No obstante lo anterior, todos estos conceptos toman especial relevancia problemática en el contexto actual de la lucha internacional contra conductas catalogadas como violaciones de interés universal, de políticas transnacionales de lucha contra la criminalidad y de cooperación transnacional de lucha contra el delito. Así mismo, por el debate y aplicación de los llamados fueros especiales que se erigen como excepción a la regla general de competencia de la justicia ordinaria.

7.5.2 Metas de comprensión

El estudiante reconoce los problemas y discusiones contemporáneas de la aplicación de la ley penal en el tiempo y en el espacio y resuelve de manera clara y coherente problemas prácticos.

Se identifican los problemas de aplicación de la ley en el tiempo y en el espacio.

7.5.3 Hilos conductores

- La ley penal en el tiempo y en el espacio
- Fueros especiales y regímenes especiales de justicia penal

7.5.4 Desempeños de comprensión

El estudiante resuelve un caso penal aplicando la normatividad existente en torno a la ley penal en el tiempo.

El estudiante resuelve problemas prácticos de aplicación de la ley penal en el espacio.

El estudiante comprende y diferencia los diversos regímenes penales existentes en Colombia y analiza sus diversas problemáticas a la luz de la normatividad propia del Estado Constitucional Social y Democrático de derecho.

7.5.5 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógica o didáctica	valoración
Seminario libre de debate en clase	Los estudiantes analizan el proyecto de ley que establece el fuero penal militar en la actualidad.	5%
Estudio de casos a través de problemas	El estudiante, en grupo de trabajo cooperativo, resuelve los casos planteados en clase.	5%

7.5.6 Documentos de trabajo

VELÁSQUEZ V, Fernando, Manual de Derecho Penal, Ed. Temis, Bogotá, 2004.

<https://www.youtube.com/user/ceescalanteb>

<http://190.24.134.69/busquedadoc/>

<http://190.24.134.121/webcsj/ Penal/Providencias.aspx>

7.6 CONSECUENCIAS JURÍDICAS DE LA CONDUCTA PUNIBLE

7.6.1 Tópico generativo

La conducta punible tiene señaladas unas consecuencias que deben ser impuestas por el juez al momento de la sentencia. En el marco de un Estado Constitucional Social de Derecho, para que la pena o sanción sea válida debe ser proporcional al delito cometido y su dosificación es reglada de manera exhaustiva en el código penal. ¿Por qué los jueces imponen la pena mínima casi siempre?, si en Colombia la pena puede llegar a ser de 60 años, ¿por qué las sentencias no imponen tal pena?, ¿Qué criterios debo tener en cuenta para dosificar la pena?

7.6.2 Metas de comprensión

Dosificar adecuadamente la pena principal y las accesorias en una sentencia condenatoria.

Reconocer las categorías del sistema penal y penitenciario y el estado actual de las cárceles en Colombia, de manera que se comprende lo negativo de la pena de prisión para un ser humano.

7.6.3 Hilos conductores

- Penas (clases de pena, funciones)
- Criterios de punibilidad
- Dosimetría
- Formas de redención de la pena.
- Conmutación de penas por otras sanciones.
- El concepto de la multa y sus posibles formas de conmutación.
- Diferencia entre el sistema penitenciario y carcelario

7.6.4 Desempeños de comprensión

El estudiante elabora una sentencia y realiza un juicio de adecuación y dosimetría punitiva conforme a las reglas del código penal colombiano.

El estudiante identifica el estado actual de las cárceles en Colombia y comprende las principales reglas del código penitenciario y carcelario.

7.6.5 Documentos de trabajo

[Sala Penal de la Corte Suprema de Justicia. Jurisprudencia.](#)

VELÁSQUEZ V, Fernando, Manual de Derecho Penal, Ed. Temis, Bogotá, 2004.

<https://www.youtube.com/user/ceescalanteb>

<http://190.24.134.69/busquedadoc/>

<http://190.24.134.121/webcsj/Penal/Providencias.aspx>

7.6.6 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógica o didáctica	valoración
Seminario libre de	Los estudiantes analizan el proyecto de ley que establece el fuero penal militar en la actualidad.	5%

7.7 DERECHO PENAL, CONSTITUCIÓN Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO

7.7.1 Tópico generativo

En el programa de la asignatura de posgrado denominado “Derecho penal constitucional” el profesor Arenas Salazar y la profesora Ávila Roldan explicaron el tema de la siguiente manera:

Tanto desde el punto de vista histórico como conceptual, el derecho penal moderno garantista y el constitucionalismo han sido fenómenos inescindiblemente ligados. No en vano es el derecho penal el segmento del orden jurídico que se considera más “constitucionalizado” o de relaciones más estrechas con la Constitución. Si bien el derecho penal constitucional se remonta a autores clásicos como Carrara y Beccaría, en la última década ha presentado un notable desarrollo en el contexto universal.

En Colombia, a partir de la Carta de 1991, esa constitucionalización se ha enfatizado. Bajo esta perspectiva es innegable que la Constitución está llamada a irradiar de contenido todo el derecho penal. Desde la definición del modelo de Estado Social y Democrático de Derecho, marca la pauta para delimitar la función de la pena, y a partir de ahí elaborar toda la teoría del delito. De igual forma es esa preceptiva superior la que entra a definir el ámbito de validez en la configuración de los bienes jurídicos susceptibles de tutela penal.

Ello destaca la importancia de estudiar el derecho penal desde una perspectiva constitucional.

¿Qué implicaciones tiene la constitucionalización del ordenamiento jurídico en el derecho penal colombiano?, Si el (los) neoconstitucionalismo (s) ha relativizado algunos de los principios del estado liberal clásico, ¿qué impacto ha tenido ello en el derecho penal que es producto de dicha forma de estado?

7.7.2 Metas de comprensión

El estudiante identifica las condiciones sociales y su influencia en la configuración del derecho penal y establece las relaciones entre el derecho penal y los modelos de estado y constitución.

El estudiante identifica las relaciones existentes entre el derecho penal, la constitución y la forma de Estado, así mismo, identifica las condiciones sociales,

económicas y culturales que configuran la estructura del ordenamiento jurídico-penal

7.7.3 Hilos conductores

Modelos de derecho penal y formas de Estado

El Derecho Penal de la Constitución

7.7.4 Desempeños de comprensión

El estudiante reconoce la configuración del derecho penal en un Estado Social de Derecho y llena de contenido iusfundamental las categorías del delito.

7.7.5 Documentos de trabajo

BERGALLI, Roberto, “Las funciones del sistema penal en el estado constitucional de derecho, social y democrático; perspectivas socio-jurídicas”, en: Sistema penal y problemas sociales, Valencia, Ed. Tirant to Blanch, 2003.

[DONINI, Massimo, Un Derecho Penal fundado en la carta constitucional: razones y límites. La experiencia italiana. Artículo basado en Franco Bricola.](#)

7.7.6 Actividades y evaluación diagnóstica continua

Estrategia	Actividad pedagógica o didáctica	valoración
Estudio de casos a través de problemas	El estudiante, en grupo de trabajo cooperativo, resuelve los casos planteados en clase, atribuye la pena correspondiente y la dosifica adecuadamente.	5%
Ensayo	El estudiante elabora un ensayo de cinco páginas en el que reflexiona de manera crítica un problema, una pregunta o uno de los debates planteados en las sesiones presenciales relacionado con el derecho penal constitucional. Para el efecto tiene en cuenta todo el material de apoyo visto hasta el momento en el curso e investiga bibliografía complementaria.	5%

8 BIBLIOGRAFÍA SOBRE PEDAGOGÍA

- Abel Souto, M. (2013). "Metodologías docentes activas en derecho penal y puesta a disposición de recursos de aprendizaje que faciliten el trabajo autónomo". *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad (REDS)*, 20-39.
- Andes. (20 de 01 de 2014). *Andes*. Obtenido de Enseñanza para la Comprensión: <http://learnweb.harvard.edu/andes/tfu/info3b.cfm>
- Astigarraga Goenaga, J., Boldova Pasamar, M. Á., Rueda Martín, M. Á., & Usoz Otal, J. (2009). *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas. Una experiencia de innovación docente en un contexto difícil*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad* (2a ed.). (Ó. Barberá, Trad.) Barcelona: Universitat de València.
- Beltrán, M. (1985, No. 29). Cinco Vías de Acceso a la Realidad Social. *Revista española de investigaciones sociológicas*.
- Blythe, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión. Guía del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos* (Tercera edición ed.). Bogotá, Colombia: Norma.
- Fernández March, A. (05 de 02 de 2014). *Universidad de salamanca*. Obtenido de Espacio Europeo de educación Superior: http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias.htm#ABP
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. México: Siglo XXI.

- Funtowicz, S., & Ravetz S, J. (1992). La Ciencia en la Era Postmoderna. *Futures*, 493-506.
- García Guadilla, C. (1987). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa*. Caracas: Fondo Editorial Tropicós.
- Hassemer, W. (1984). *Fundamentos de Derecho Penal*. (F. Muñoz Conde, & L. Arroyo Zapatero, Trads.) Barcelona: Ed. Bosch.
- Hernández, C. (1996). Educación y comunicación: Pedagogía y cambio cultural. *Nómadas Colombia*.
- Herrera González, J. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 53-62.
- Jiménez Lozano, B. (1994). Epistemología y Métodos de las Ciencias. *Perfiles Educativos No. 63*.
- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento* (4 ed., Vol. 1). Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Mardones, J. (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Antropos.
- Moore, S., Walsh, G., & Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad. Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea, s.a. de ediciones .
- Ortiz Ocaña, A. L. (2004). *Metodología del aprendizaje significativo, problémico y desarrollador. Hacia una didáctica integradora y vivencial*. Barranquilla: Antillas.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 70-92). Buenos Aires: Paidós.

Pozo Municio, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Restrepo Gómez, B. (2002). *Investigación en Educación*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Restrepo Gómez, B. (02 de 12 de 2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*, 2-9.

Romero, B. C. (s.f.). *Pedagogía de la interculturalidad. Un reto para los sistemas educativos contemporáneos*.

Stone Wiske, M. (1999). ¿Qué es la Enseñanza para la Comprensión? En M. Stone Wiske, *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica* (págs. 95-126). Buenos Aires: Paidós.

Stone Wiske, M. (1999). *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Tristá Pérez, B. (2002). *Ciencias de la Educación: Espacio Lógico y Problemas Actuales*. Recuperado el 19 de 09 de 2013, de <http://www.geocities.com:http://www.formacion.clacso.edu.ar/2013/mod/resource/view.php?id=882>

Zaffaroni, E. (2013). *La Cuestión Criminal*. Bogotá: Ibañez.

9 BIBLIOGRAFÍA SOBRE DERECHO PENAL

AA.VV, *La ciencia del derecho penal ante el nuevo milenio*, Coord. Versión en castellano, MUÑOZ CONDE, Francisco, Tirant lo Blanch, Valencia, 2004.

AA.VV, *Derecho penal liberal y dignidad humana*, Ed. Temis, Bogotá, 2005.

AA.VV, *Política criminal y reforma penal*, (GÓMEZ MARTÍN, Víctor, Coord.), Ed. B de F, Buenos Aires, 2007.

AGUDELO BETANCUR, Nodier, *Grandes corrientes del derecho penal. Introducción a la lectura de César Lombroso, Rafael Garofalo y Enrico Ferri*, séptima edición, Ed. Temis, Bogotá, 2002.

BACIGALUPO, Enrique, *Principios constitucionales del derecho penal*, Ed. Hammurabi, Buenos Aires, 1999.

BARATTA, Alessandro, *Criminología crítica y crítica del derecho penal: introducción a la sociología jurídico-penal*, Trad. BÚNSTER Álvaro, 1a. ed., Ed. Siglo Veintiuno, México, 1986.

_____, “Nuevas reflexiones sobre el modelo integrado de las ciencias penales, la política criminal y el pacto social”, en: *Criminología y Sistema Penal. Compilación in memoriam*, Edit. ELBERT, Carlos Alberto y BELLOQUI, Laura, Ed. B de F, Buenos Aires, 2004.

BECCARIA, Cesare De, *De los delitos y las penas*, Ed. Nuevo Foro, 1998. (D).

BECK, Ulrich, *La sociedad del riesgo mundial. En busca de la seguridad perdida*, Trad. CARBÓ, Rosa, Ed. Paidós Ibérica, S.A., Barcelona, 2008.

BERDUGO GÓMEZ DE LA TORRE, Ignacio, *Lecciones de Derecho penal. Parte General*. Ed. Praxis, Barcelona, 1996.

BERGALLI, Roberto, “Las funciones del sistema penal en el estado constitucional de derecho, social y democrático; perspectivas socio-jurídicas”, en: *Sistema penal y problemas sociales*, Valencia, Ed. Tirant to Blanch, 2003.

BERGALLI, Roberto, “Las funciones del sistema penal en el estado constitucional de derecho, social y democrático; perspectivas socio-jurídicas”, en: *Sistema penal y problemas sociales*, Valencia, Ed. Tirant to Blanch, 2003.

GARLAND, David, “Perspectivas Sociológicas sobre el castigo”. En: *Crimen y castigo en la sociedad tardía*. Ed. Siglo del Hombre, 2007

BUSTOS RAMÍREZ, JUAN; HERNÁN HORMAZABAL MALAREE *Lecciones de derecho penal general. Volumen I*. Editorial Trotta.

DONINI, Massimo, *Un Derecho Penal fundado en la carta constitucional: razones y límites. La experiencia italiana. Artículo basado en Franco Bricola*. Mimeo.

HASSEMER, Winfried, *Fundamentos de Derecho Penal*, Trad. MUÑOZ CONDE, Francisco y ARROYO ZAPATERO, Luis, Ed. Bosch, Barcelona, 1984.

BINDER, Alberto M, *Política criminal. De la formulación a la praxis*, Ed. Ad-Hoc, Buenos Aires, 1997.

ESCALANTE BARRETO, Caviedes Estanislao, *LAS ACTIVIDADES DE INDAGACIÓN E INVESTIGACIÓN. LÍMITES CONSTITUCIONALES: El agente encubierto y la interceptación telefónica como instrumentos de política criminal eficientista y negación de los fundamentos del Estado Constitucional*, Ed. Reimpresión, 2012.

FERNÁNDEZ CARRASQUILLA, Juan, *Derecho penal fundamental, volumen I*, Bogotá, Ediciones Jurídicas Gustavo Ibañez, 2007

FERRAJOLI, Luigi, “Democracia constitucional y derechos fundamentales. La rigidez de la Constitución y sus garantías”, en: AA.VV, *La teoría del derecho en el paradigma constitucional*, Edit. GARCÍA MANRIQUE, Ricardo y Gerardo, PISARELLO, Ed. Fundación Coloquio Jurídico Europeo, 2ª edición, Madrid, 2009.

FERRAJOLI, Luigi, *Democracia y garantismo*, Editor, CARBONELL, Miguel, Ed. Trotta, Madrid, 2008.

_____, *Derechos y garantías. La ley del más débil*, Ed. Trotta, Madrid, 1999.

FOUCAULT, Michael, *Vigilar y Castiga, nacimiento de la prisión*, Ed. Siglo del Hombre, 27ª Edición, 1998.

GALÁN CASTELLANOS, Herman, *Teoría del delito*, Ed. Consejo Superior de la Judicatura, Escuela Judicial “Rodrigo Lara Bonilla”, 2009. En prensa.

GARLAND, David, “Perspectivas Sociológicas sobre el castigo”. En: *Crimen y castigo en la sociedad tardía*. Ed. Siglo del Hombre, 2007

HASSEMER Winfried y MUÑOZ CONDE, Francisco, *Introducción a la criminología y al derecho penal*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 1989.

_____, “La autocomprensión de la ciencia del derecho penal frente a las exigencias de su tiempo”, en: AA.VV., *La ciencia del derecho penal ante el nuevo milenio*, Coord. Versión en castellano, MUÑOZ CONDE, Francisco, Tirant lo Blanch, Valencia, 2004.

_____, *Fundamentos de Derecho Penal*, Trad. MUÑOZ CONDE, Francisco y ARROYO ZAPATERO, Luis, Ed. Bosch, Barcelona, 1984.

HERRERO HERRERO Cesar, *política criminal integradora*, Ed. Dickinson, Madrid, 2007.

HULSMAN louk y BERNAT de Celis, Jaqueline. *Sistema Penal y Seguridad Ciudadana. Hacia una alternativa*. Ed Ariel Derecho

MALINOWSKI, Bronislaw, *Crimen y costumbre en la sociedad salvaje*, Barcelona: Ariel, 1973.

MIR PUIG, Santiago, “Constitución, Derecho Penal y Globalización”, en: AA.VV, *Política criminal y reforma penal*, (GÓMEZ MARTÍN, Víctor, Coord.), Ed. B de F, Buenos Aires, 2007.

PÉREZ, Luis Carlos, “Orígenes de la función penológica”, En: *Derecho penal, tomo I*. Bogotá, Temis, 1987. Pérez, Luis Carlos, “Orígenes de la función penológica”, En: *Derecho penal, tomo I*. Bogotá, Temis, 1987.

REYES ALVARADO, Yesid, “El Concepto de Imputación Objetiva”, en: *Imputación Objetiva y Dogmática Penal*, 2007

ROXIN, Claus, “La ciencia del derecho penal ante las tareas del futuro”, en: AA.VV. *La ciencia del derecho penal ante el nuevo milenio*. Coord. Versión en castellano, MUÑOZ CONDE, Francisco, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, 2004.

ROXIN, Claus. *Derecho Penal Parte general. Tomo I. Fundamentos. La Estructura de la teoría del delito*. Ed. Civitas.

RUSCHE, Otto y KIRCHHEIMER Georg, *Pena y estructura social*, Bogotá, Temis, 1984.

YSMAN QUIRÓS, Diego, *Sociología del castigo. Genealogía de la determinación de la pena*, Ed. Didot, Buenos Aires, 2012.

SILVA SÁNCHEZ, Jesús M. *El delito de Omisión, concepto y sistema*, Ed. Montevideo-Buenos Aires, Buenos Aires, 2003.

UPRIMNY, Rodrigo y SAFFON María Paula. *Justicia transicional y justicia restaurativa: tensiones y complementariedades*.

WELZEL, Hans, *El nuevo sistema del derecho penal. Una introducción a la doctrina de la acción finalista*, segunda reimpresión, Ed. B de F, Buenos Aires, 2004

ZAFFARONI, Eugenio Raúl, *DERECHO PENAL. Parte General*, Ed. Sociedad Anónima, Buenos Aires, 2000.

_____, *Manual de Derecho Penal, Parte General*. Segunda edición, Ed. Ediar, 2006.

_____, *La palabra de los muertos. Conferencias de criminología cautelar*, Ed. Ediar, Buenos Aires, 2011. Conferencias 2 y 3. (D)

9.1 RECURSOS DE INTERNET

<http://www.boe.es/aeboe/consultas/>

http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/jurisprudencia_constitucional.php

http://www.cnrr.org.co/new/interior_otros/informe_1_DDR_Cnrr.pdf

<http://www.corteconstitucional.gov.co/>

http://www.echr.coe.int/echr/Homepage_FR

http://www.ejrlb.net/medios/docs/94/218_01_teoría_del_delito.pdf

<http://www.gafisud.info>

<http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/b-32.html>

<http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/InternationalLaw.aspx>

<http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/arb/1000.html>

<http://www.tribunalconstitucional.es>

<http://www.un.org/es/documents/udhr/>

<http://www.unodc.org/>

http://www.unodc.org/pdf/convention_1988_es.

ANEXO DOS

**ANEXO DOS Sistema Nacional de Información de la educación
Superior SNIES. Programas de Derecho.**

Correo **ceescalanteb@unal.edu.co**

Destino:

Bogotá D.C., 15 de Abril de 2015

No. de radicación
anterior:

2015-ER-053630



2015-EE-034540

Doctor

Caviedes Estanislao Escalante Barreto

Profesor Asociado

Caviedes Estanislao Escalante Barreto

Calle 30 Sur 52 A 23 Piso 1

Bogotá D.C

Bogotá D.C

Asunto: Derecho de petición de información

Cordial saludo Doctor Escalante:

Con toda atención nos permitimos dar respuesta a cada punto de su solicitud en los siguientes términos:

1. Cuántas Instituciones de Educación Superior (IES) ofertan en la actualidad la carrera de derecho?

En 2014 (fecha de corte: Octubre 2014) la oferta de programas de pregrado en Derecho es de 165, los cuales son ofrecidos por 96 Instituciones de Educación Superior (IES).

¿Cuántas de ellas están acreditadas?, ¿Qué tipo de reconocimiento tienen por parte del ministerio de educación?, ¿Cuántas son privadas y públicas?

De las 96 IES que ofrecen programas de pregrado de Derecho, 23 cuentan con acreditación institucional. Según el carácter, las 96 Instituciones se dividen en 72 privadas y 24 oficiales.

2. Cuántos programas de derecho existen en el país en la actualidad, especificar jornadas, regiones, IES, etc.,

La oferta de programas de pregrado en Derecho es de 165. La distribución de esta oferta por departamentos se presenta en la siguiente tabla:

DEPARTAMENTO	Distribución (%)	DEPARTAMENTO	Distribución (%)
BOGOTA D.C	20%	CORDOBA	2%
ANTIOQUIA	15%	SUCRE	2%
SANTANDER	7%	CUNDINAMARCA	2%
BOLIVAR	7%	CALDAS	2%
VALLE DEL CAUCA	6%	MAGDALENA	2%
ATLANTICO	5%	QUINDIO	2%
NORTE DE SANTANDER	4%	CESAR	2%
BOYACA	4%	CASANARE	1%
CAUCA	4%	RISARALDA	1%
HUILA	3%	ARAUCA	1%

META	2%	GUAJIRA	1%
TOLIMA	2%	CAQUETA	1%
NARINIO	2%	CHOCO	1%

Fuente: SNIES- SACES

3. Indicar cuántos estudiantes de derecho existen en el país en la actualidad. ¿Cuántas son mujeres y cuántos hombres?

En 2014 (fecha de corte: marzo 2015, Cifras preliminares), la matrícula registrada en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES, en la carrera de Derecho corresponde a 128.686 estudiantes, de los cuales 60.918 son hombres (47%) y 67.768 son mujeres (53%).

Los programas académicos de Derecho, en el nivel de pregrado, que se tuvieron en cuenta para el cálculo anterior, son:

Tecnología en derechos humanos y derecho internacional aplicable a los conflictos armados
Derecho
Derecho y ciencias políticas
Derecho y ciencias políticas y relaciones internacionales
Derecho y ciencias sociales
Justicia y derecho

4. Estadísticas de los resultados del examen de estado realizado a los estudiantes que egresan de la carrera de derecho en todo el país.

En este momento el Ministerio de Educación no cuenta con los resultados de las Pruebas Saber PRO de la carrera de Derecho, por favor dirigirse al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES

5. Si existe algún tipo de análisis psicométrico o valoración sobre los resultados del examen en derecho, ruego remitirlo por este medio.

El Ministerio de Educación no cuenta con esta información, por favor dirigirse al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.

Cordialmente,

JEANNETTE ROCIO GILEDE GONZALEZ

Subdirectora

Subdirección de Aseguramiento de la Calidad

Folios: 0

Anexos: 0

Elaboró PAOLA ANDREA MARTINEZ SARMIENTO
Aprobó JEANNETTE ROCIO GILEDE GONZALEZ

ANEXO TRES

ANEXO TRES **Características del grupo de trabajo. Derecho Penal
General. 2015 - I.**

ANEXO TRES
Características del grupo de trabajo. Derecho Penal General. 2015 - I.

CÓDIGO	FECHA	NOMBRES Y APELLIDOS	SEXO		EDAD	Colegio de procedencia 1.		Ciudad de procedencia 2.		Ciudad de estudios secundaria 3.		Semestre cursado	
#REF!	3/4/2015 18:31:35	Sebastian Avendaño Jiménez	Masculino	1	19	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/6/2015 11:23:51	Sergio Mateo Avila Nausa	Masculino	1	22	Público	1	Bogotá	0	Viani Cundinamarca	1	tres	3
#REF!	3/5/2015 0:07:35	Michael Andres Bernal Barahona	Masculino	1	18	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/4/2015 13:37:59	Diana María Buitrago Useche	Femenino	0	18	Privado	0	Bogotá	0	Soacha	1	cinco	5
#REF!	3/6/2015 22:27:06	María Luisa Valentina Camacho Gómez	Femenino	0	18	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	cinco	5
#REF!	3/6/2015 11:46:53	Wilfredo Cano Arenas	Masculino	1	30	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/6/2015 15:40:24	Julián David Chala Hernández	Masculino	1	19	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	cinco	5
#REF!	3/4/2015 18:36:49	Juan Sebastián Cortés Espitia	Masculino	1	21	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/4/2015 18:36:43	Andrés Mauricio Cuervo Castillo	Masculino	1	18	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/6/2015 12:47:32	Daniel Felipe Echeverry Cano	Masculino	1	18	Público	1	Pereira	1	Santuario / Risaralda	1	tres	3
#REF!	3/4/2015 15:46:07	Julian Dario ERASO MARTINEZ	Masculino	1	20	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/5/2015 17:50:11	María Paula Feliciano Acero	Femenino	0	17	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/6/2015 11:26:43	Andrés Felipe Forero Gómez	Masculino	1	18	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/7/2015 16:00:59	Luis Alejandro Garzón Aldana	Masculino	1	18	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/6/2015 10:43:10	Juan David González Mendoza	Masculino	1	19	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/6/2015 0:07:21	DANIEL SEBASTIAN GRIJALBA ROSERO	Masculino	1	18	Privado	0	Pasto	1	Tumaco	1	tres	3
#REF!	3/6/2015 10:42:31	OMAR EDUARDO HERNANDEZ PAEZ	Masculino	1	23	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/5/2015 10:59:07	Brayan Benjamín Nicolás Herrera Silva	Masculino	1	19	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#REF!	3/6/2015 11:57:56	Lina Marcela Hurtado Valero	Femenino	0	20	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/6/2015 11:32:47	Jose david Lugo forero	Masculino	1	20	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/5/2015 23:23:02	Christian Manuel Palacio Castro	Masculino	1	19	Privado	0	Santa Marta	1	Santa Marta	1	cuatro	4
#REF!	3/6/2015 10:43:55	Sonia Piraján Español	Femenino	0	26	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	cuatro	4
#REF!	3/7/2015 8:37:56	Cristhian Camilo Quiñones Grueso	Masculino	1	19	Privado	0	Tumaco, Nariño	1	Tumaco.	1	cuatro	4
#REF!	3/6/2015 8:17:06	SONIA VIVIANA REALPE CUARÁN	Femenino	0	18	Público	1	CÓRDOBA-NARIÑO	1	CÓRDOBA-NARIÑO	1	tres	3
1025	3/7/2015 23:16:31	Pablo Reyes Pozzi	Masculino	1	26	Público	1	Bogotá	0	Busto Arsizio (IT)	1	seis	6

ANEXO TRES
Características del grupo de trabajo. Derecho Penal General. 2015 - I.

#iREF!	3/7/2015 19:25:11	Johan Ferley Rodríguez Fonseca	Masculino	1	18	Privado	1	Bogotá	0	Bogotá	1	tres	3
#iREF!	3/5/2015 20:37:46	Oscar Javier Rojas Jerez	Masculino	1	19	Público	1	Tame-Arauca	1	Tame-Arauca	1	tres	3
#iREF!	3/6/2015 11:11:44	Luisa Fernanda Rubiano Guachetá	Femenino	0	25	Privado	0	Bogotá	0	Medellin	1	cuatro	4
#iREF!	3/4/2015 13:43:18	Alvaro Sebastian Saavedra Eslava	Masculino	1	17	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#iREF!	3/7/2015 16:33:04	Fabián Darío Serrano Vega	Masculino	1	21	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	seis	6
#iREF!	3/5/2015 22:46:12	David Andres Sierra Cubides	Masculino	1	18	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
1032	3/7/2015 18:49:47	Andrea Uribe López	Femenino	0	18	Privado	0	Bogotá	0	Bogotá	0	tres	3
#iREF!	3/6/2015 16:32:37	Jessica Andrea Vargas Ferrucho	Femenino	0	19	Privado	0	Sogamoso	1	Sogamoso	1	seis	6
#iREF!	3/6/2015 12:11:00	Magda Constanza Vargas Romero	Femenino	0	36	Público	1	Bogotá	0	Bogotá	0	cinco	5
TOTAL			Masculino	24	PROM	Público	16	Bogotá	27			tres	16
#iREF!			Femenino	10	EDIO	Privado	18	Otros	7			cuatro	11
					20,353							cinco	4
												seis	3

ANEXO CUATRO

ANEXO CUATRO. Autoevaluación pedagógica 2014-II.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Contenido. ¿Considera que el contenido de la asignatura se agotó completamente?	Contenido. ¿Considera usted que tiene conocimientos precisos en derecho penal general? explique su respuesta	Contenido. Del contenido de la asignatura ¿cuál considera no le quedó claro o no comprendió adecuadamente?	Contenido. Del contenido de la asignatura ¿cuál considera no debería quitarse del programa? explique su razón	Pedagógica. ¿Cuál cree usted que fue el énfasis de la metodología del curso?	Pedagógica. En el desarrollo del curso y las sesiones presenciales, su participación fue:	Pedagógica. ¿De las actividades del curso cuál fue la que más le gustó?	Pedagógica. ¿De las actividades del curso cuál NO le gustó? Explique su respuesta
Considero todas las temáticas de la clase se abordaron en su totalidad de acuerdo a lo estipulado en el programa.	Si, considero que el curso fue muy enriquecedor a la hora de adquirir conocimientos específicos de derecho penal general, ya que en la clase se explicaban y solucionaban dudas de las lecturas abordadas, pero además con la utilización de herramientas pedagógicas como los talleres y las audiencias se aprendía la aplicación concreta de los contenidos vistos. Considero que tras esta clase tengo conocimientos claros sobre gran parte de los principios del derecho penal y de la forma como se han aplicado en Colombia.	De todo el contenido, considero que no me quedo completamente claro la forma como se hace la determinación de la culpabilidad de un acusado, ya que en la clase se explico que en esta parte se hacía un juicio de reproche y se debía analizar si existía incapacidad de tener responsabilidad penal; pero considero complejo aplicar estos criterios en un caso concreto, y que creo que es muy subjetivo el reprochar a una persona por una conducta punible.	Considero que la parte de la Imputación Objetiva es un tema fundamental para un curso de derecho penal general ya que en ella se aplica de forma completa los principios del derecho penal, que también se abordan en la primera parte de este curso, además se tiene en cuenta siempre el esquema del delito en el que se este inmerso; en este caso el finalista.	Participativa	Pasiva en clase	La audiencia	Los talleres a desarrollar en la clase en ausencia del profesor
Si, se vio todo lo previsto en los contenidos, la relación de la bibliografía fue optima y el desarrollo del curso en general permite hacer conjeturas sobre los conceptos principales de la materia	Si, pude aprender, analizar y problematizar los diferentes conceptos del derecho penal general.	De pronto lo visto con relación a la teoría de la imputación objetiva	Los principios generales, la adecuación punitiva en todo lo que se vio los esquemas del delito La revisión de jurisprudencia penal	Colaborativa, Práctica	Pasiva en clase, Investigativa	La realización de Audiencias, es una actividad que nos permite entender y relacionar de mejor manera todo lo que se aprende	Que la Actividad de adecuación punitiva haya sido realizada en solo una clase y no se dedicara mas tiempo a su entendimiento y realizacion

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>No estoy segura... Siento que hizo falta hacer énfasis en los principios del derecho penal y en algunas de las normas del código. Sin embargo, entiendo que el enfoque de la clase es más crítico que normativista, por tanto, más que aprender normas de un código, es adquirir conocimientos a través del aprendizaje autónomo, y ver el sistema penal de una El contenido de la materia no se completó de manera presencial por inconvenientes en el horario de la clase, pues hubo muchas sesiones que fueron</p>	<p>No. De nuevo, siento que faltó el énfasis en los principios. Pero si aprendí a ver el sistema de una forma más crítica, no a pensar sólo en la norma o en lo que dicen los medios.</p> <p>si, ya que la temática vista fue muy clara y precisa</p>	<p>El tema de la imputación objetiva.</p> <p>no comprendí la estructura de los últimos tipos penales que quedaron sin estudiar, pues ellos quedaron en manos de los grupos que analizarían los tipos</p>	<p>Derecho Penal del Enemigo, y en general, la primera fase que tiene que ver contextualización. Creo que los contenidos enseñados en esa parte del curso ayudan a evaluar el mundo de mejor forma, a entender las dinámicas sociales de forma diferente, y eso es lo que la academia necesita hoy en día.</p> <p>El análisis de cada uno de los bienes jurídicos tutelados y el estudio de las vicisitudes que acarrea cada uno de ellos, así como los debates que giran en</p>	<p>Participativa</p> <p>Participativa</p>	<p>Pasiva en clase</p> <p>Activa en clase, Investigativa</p>	<p>Leer el libro "La cuestión criminal", de Zaffaroni. Además, las actividades como analizar películas o cortos, y la de realizar una caricatura. Creo que el derecho muchas veces se queda en los libros o códigos, y es muy bueno hacer actividades de ese tipo, generan interés, llaman la atención y forman</p> <p>el análisis de los casos y bienes jurídicos en particular.</p>	<p>El taller de Imputación Objetiva realizado por la monitora. Me parece que faltó orden, el tiempo fue demasiado corto para la actividad y algunas de las preguntas eran sobre temas que no habíamos visto (Ej.: Analizar tipos penales que se ven a partir de Penal Especial).</p> <p>La preparación de la audiencia, pues muchos de los presupuestos necesarios para la realización óptima del juicio oral no los poseíamos, por lo que el ejercicio no fue muy exitoso, aunque si aprendimos</p>
<p>Considero que en términos generales sí, pues de un programa tan extenso, en realidad dejaron de verse muy pocos temas, que bajo mi concepto no constituyen el núcleo central de la materia.</p>	<p>Sí, en tanto se abarcaron de manera completa, amplia y detallada los que considero yo son los tres ejes centrales del curso.</p>	<p>Tal vez lo que concierne a la "Terza Scuola" y en el esquema neoclásico la idea de la antijuricidad típica y la culpabilidad típica.</p>	<p>Considero que además de los esquemas del delito, es de suma importancia no quitarse la introducción que se hace sobre las alternativas de resolución de conflictos, el medioevo y los principios del derecho penal liberal.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>El ejercicio de autoevaluación frente a lo resuelto por uno y lo resuelto en el mismo caso por la Corte Suprema de Justicia.</p>	<p>Ninguna no me gustó.</p>
<p>NO, ciertamente no se logro agotar todo el tema de la asignatura. Además porque la asignatura de penal especial tiene una característica especial y es que aborda el contenido de todos los delitos consagrados en el Código Penal, por eso es claro que aun en independencia de la voluntad y el esfuerzo que se introduzca en la materia es casi imposible cubrir todos</p>	<p>Si, en derecho penal general considero si puedo afirmar tengo conocimientos básicos y precisos, pues en las siguientes asignaturas de penal se siguen reforzando siempre los conceptos de esta asignatura.</p>	<p>De lo que vimos en la asignatura todo me quedo claro, pero me hubiese gustado haber visto muchos mas titulos, pues en verdad me gusta mucho el derecho penal y considero que penal especial es la materia mas importante de la linea del penal, pues implica acercarse de manera directa a la aplicación del derecho penal.</p>	<p>Pienso que no debería quietarse del programa la introducción inicial, que aunque esta enfocada a reforzar y repasar temas de teoría del delito, es muy necesaria pues ciertamente se llega con muchos vacíos de esta asignatura.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>Sin duda alguna el juicio en el que participe, pues pese a los "regaños" jajaja, rara vez uno tiene la experiencia de contar con un juez para que le enseñe a uno, y quien en mi opinión, es de todos los profesionales del derecho el mas integro y conocedor de los fenómenos jurídicos.</p>	<p>El debate radial no me gusto, pues pese a que se tenía la muy valida e interesante pretensión de abarcar dogmáticamente un titulo del Código Penal, se termino por dar una discusión política que ya ha sido bastante trabajada, y se termino por hacer una actuación con la repetición de los argumentos típicos que se suelen escuchar en estos tipos de debates, trayendo a colación muy poco debate jurídico en realidad.</p>
<p>Si.</p>	<p>Si. Aprendí los conceptos necesarios que considero básicos para saber de derecho penal general.</p>	<p>Ninguno.</p>	<p>La explicación de la imputación de una pena, junto con sus elementos: culpa, daño y nexa causal.</p>	<p>Participativa, Práctica</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>La realización de las audiencias de imputabilidad y los talleres grupales sobre casos prácticos de derecho penal.</p>	<p>Ninguna</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Considero que según la presentación y el contenido en que consta el documento de la asignatura, se trabajaron la mayoría de temas en clase, aunque algunos en concreto siento que no se desarrollaron o que no se llegaron a enunciar ni trabajar.</p>	<p>Si, puesto que tanto en la evolución histórica, como frente a los principios y a los esquemas actuales del derecho penal, considero que tengo un aprendizaje claro y práctico frente a la determinación de la conducta punible y los temas relacionados que se trabajaron en la clase.</p>	<p>No comprendí completamente la imputación objetiva, puesto que para este tema tuvimos que hacer una lectura y un taller, pero algunos puntos en específico que no se pudieron trabajar con el profesor por la cuestión de las audiencias, me faltaron para entender el concepto en la integridad con los demás elementos en la determinación de la conducta punible.</p>	<p>la explicación de los esquemas del delito, considero que es fundamental para cualquier abogado conocer este aspecto, en tanto que de esto parte el derecho penal colombiano, y es trascendental para la comprensión de toda la unidad de la asignatura.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Pasiva en clase, Investigativa</p>	<p>Me gustó la primera actividad que consistió en realizar el cómic sobre las escuelas del derecho penal, ya que fue una actividad que mediante un estímulo de la investigación y de la creatividad, generó un buen aprendizaje en los grupos de trabajo mediante una diferente metodología. Esto es importante, puesto que en Derecho generalmente se torna teórico y cierra estas oportunidades.</p>	<p>el trabajo acerca de la imputación objetiva. Este trabajo no me gustó puesto que para hacerlo tuvimos varios inconvenientes, por no conocer la estructura y tener dudas que no podían ser resueltas oportunamente.</p>
<p>Me parece que si se vieron todos los contenidos necesario dentro del curso de penal general .</p>	<p>En general si tengo conocimientos precisos que se han desarrollado dentro del curso y me han sido de gran ayuda como aclaraciones teóricas.</p>	<p>Podría decir con toda seguridad que me quedaron muy claros todos los conceptos vistos en clase.</p>	<p>La teoría de la imputación objetiva , este contenido creo que es indispensable para comprender el derecho penal en su aplicación real y es bastante útil al momento de abordar otros temas.</p>	<p>Colaborativa</p>	<p>Investigativa, Complementaria</p>	<p>las audiencias fueron realmente una actividad bastante interesante, creo que se lograron bastantes objetivos.Sin embargo creo que hubiera sido mas llamativo si el juez fuera el maestro en donde se dieran unos casos establecidos sin conocer el fallo y se incentivara la argumentación y la dinámica de competitividad con el objetivo que se argumentara y si evaluara si en tal caso hubiéramos "ganado o perdido el caso " de manera didáctica como forma de motivación. .</p>	<p>No me gusto el trabajo en grupo asistido por la monitora , aun que ella dio su mejor esfuerzo fue claro que al no tener la idea clara de la forma en que se iba a realizar el ejercicio y el poco tiempo disponible la verdad fue difícil emitir un resultado masomenos bueno.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

no, pues considero que faltó profundizar un poco más sobre la jurisprudencia de la corte constitucional y suprema de justicia, en cuanto a su concepción de los principios del derecho penal y como las líneas jurisprudenciales han influido en la definición de estos principios	si, no obstante considero que hace falta un poco más sobre los principios del derecho penal	la teoría de la imputación objetiva	teoría finalista del delito y un poco la teoría de la imputación objetiva, pues actualmente es la idea de derecho penal que se maneja en Colombia	Participativa, Práctica	Activa en clase	la actividad en la que se analiza un caso y en base a ese caso se debe tomar una decisión como juez.	las simulaciones de audiencia, porque en últimas no aprendí mucho del tema
No, la distribución y programación de las clases no permitió que se agotara el tema en espacios de clase y por ello se dividió por grupos una parte importante del programa. Esto se hizo sin el tiempo necesario para compartir los trabajos.	En derecho penal general creo tenerlo. Sin embargo, la falta de articulación entre las materias de la rama de penal, genera que se repitan algunos contenidos y otros se omitan. Esto sucede entre penal general y teoría del delito, materias que cambian significativamente dependiendo del profesor que las dicte. No confié en mi conocimientos en penal especial, pues gran parte de mis esfuerzos en esa clase se enfocaron a un ejercicio ajeno al contenido de la materia para el que fue necesario investigar procesal penal, materia que debe verse en un semestre posterior según el programa de derecho.	creo que el contenido dictado en clase o el que adquirimos por medio de talleres al correo que remplazaron clases me quedó claro. Pero me preocupa el contenido que no se dictó y se repartió para los trabajos finales.	Creo que un estudiante de derecho requiere un mínimo conocimiento sobre los diferentes tipos y bienes jurídicos que integran el código penal.	Práctica	Activa en clase, Investigativa, Trabajo colaborativo	La audiencia fue una actividad muy valiosa en la que adquirimos muchos conocimientos nuevos. Sin embargo, para futuros ejercicios, sería deseable que se realizara en cursos de derecho procesal o en donde los estudiantes tuvieran conocimientos en esa materia para que pueda aprovecharse mejor. Igualmente, el acompañamiento del profesor puede ser positivo para los	Me gustaron todas las actividades. La que me parece menos adecuada es el trabajo final, pues en él se repartieron contenidos importantes y no se dispuso de tiempo para compartirlos con los compañeros, lo que le da al estudiante la sensación de que se está desperdiciando el tiempo pues se conocerá un título, tras un trabajo largo y dispendioso, pero no los demás.
Considero que sí se agotó completamente.	Sí considero que tengo conocimientos generales en Derecho Penal.	La imputación de cargos a cómplices.	Las audiencias orales.	Participativa	Activa en clase	Las audiencias orales	La Caricatura, pues no soy bueno para esas actividades.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Es discutible esta respuesta, aunque se abordó plenamente los temas, lo cual puede responder directamente a la pregunta, en necesario comprender que los trabajos se cumplieron aunque no se dieron a perfección las dinámicas, por vía de ejemplo, las audiencias se cumplieron perfectamente, pero no se pudieron discutir o hablar de las mismas en todos los casos.

Para completar esta respuesta, se cumplió con los contenidos del curso, pero hizo falta unos momentos de complemento los cuales no se dieron por motivos de tiempo, no por motivos de falta de interés o tema.

A pesar de que hubo inconvenientes en algunas ocasiones y no se pudieron realizar todas las programadas, se cumplió con una gran mayoría de los contenidos que considero han de agotarse en el curso.

La clase como se puede entender en la respuesta anterior fue muy buena, trato de abordar los temas por medio de muchas dinámicas, unió la clase magistral con el trabajo participativo de los estudiantes, considero que tengo la idea de Derecho Penal General, considero que puedo hacer uso de los postulados generales del mismo y considero que ha sido la clase propicia para el conocimiento general de la "línea" del derecho penal.

Considero que tengo conocimientos básicos en Derecho Penal General, no podría decir que precisos, no soy el máximo seguidor del derecho penal, en general, por ello mi interés ha estado más centrado en otras materias, aunque lo que sé creo que es suficiente.

Considero que en ocasiones en la aplicación práctica del derecho en vez de trabajar con una teoría finalista, puede caer en una teoría casualista, en esa medida creo que la problemática es mas práctica que teórica, pero dicha se puede analizar directamente desde el estudio propio del estudiante.

Ninguno, creo que tengo claridad de casi todo el contenido de la asignatura, aunque me habría gustado dar un poco de espacio a los delitos contra el Derecho de Autor, me gusta el tema.

Aunque la pregunta es un contenido, considero fundamental dos contenidos, en primera medida el texto de los delitos y las penas y la explicación del mismo, en la medida en que este tema se aborda se crean unos fundamentos básicos de la materia. En segunda medida el contenido de la teoría finalista, aunque es un punto teórico de cierre, en la actualidad la práctica esta coordinada con la teoría finalista.

La explicación de los delitos sexuales, de los delitos contra la vida y la integridad física. Me parece que son muy relevantes para el futuro profesional del derecho. Así mismo, considero que es importantísimo continuar con el tema procesal para enmarcar el derecho penal especial de manera práctica.

Participativa,
Colaborativa,
Práctica

Colaborativa

Activa en clase,
escuchar para pensar

Trabajo
colaborativo

Las audiencias y el trabajo de imputación objetiva, considero que fueron acertadas con los fines, además de lo interesante para la dinámica general del curso.

Las clases dictadas directamente por el profesor, en las cuales se tenía la oportunidad de participar y de acercarse a los casos expuestos por el mismo.

Hay que replantear mas que la actividad, las dinámicas de tiempo de algunos trabajos, en la medida en que algunos generaban contradicción de los trabajos o actividades de las demás actividades, aunque esto es una regla casi general que el estudiante sufra de este tipo de problemas, la clase es importante como para hacer trabajos sin gran dedicación.

No es que no me naya gustado, pero sí creo que era mejor una clase como las del inicio (delitos contra la vida y la integridad física) con intervención en primer término del profesor y posteriormente un análisis oral en conjunto con los estudiantes a los trabajos que a veces nos dejaba para la casa relativos al estudio de diversos bienes jurídicos protegidos, sin embargo se entiende porqué se hacía, por motivos de fuerza mayor que no nos permitieron

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Si	Si, en general aprendí durante el transcurso de la clase y a través de las actividades secundarias de la misma los elementos principales de las escuelas del derecho penal, la diferencia entre Dolo y culpa, especialmente entre dolo eventual y culpa con representación. Así mismo, el conocimiento adquirido en el transcurso del semestre no se quedo en el papel, sino que se puso en funcionamiento a través de actividades secundarias.	Ninguno	Ninguna de las escuelas analizadas en clase, pues su estudio es necesario para la comprensión de la evolución histórica y el funcionamiento del sistema penal.	Participativa	Activa en clase	La audiencia.	En general todas fueron muy buenas.
Si bien los temas se vieron en su totalidad, me parece que faltó profundización en ellos.	Si considero que tengo conocimientos precisos, ya que el programa se agotó y además de ello se hizo un recorrido histórico por las teorías de la pena, que considero importantes para entender la base del derecho penal. Esto es la lógica central en la que el derecho penal está basado. En ese sentido, sí considero que hay conocimientos precisos que permiten dar cuenta de las bases del derecho y la manera como ha evolucionado hasta llegar a su construcción de hoy.	Creo que el tema de la imputación objetiva, no quedó del todo claro respecto al procedimiento y aplicabilidad. Me parece que si bien se realizaron las lecturas, hizo falta un poco más de profundidad en el tema, que permitiera desarrollar el tema al punto de que generará más reflexiones en cuanto a su operatividad en el ordenamiento.	La elaboración de ensayos y talleres que tienen como fin afianzar el conocimiento del estudiante mediante su aplicación práctica. Por medio de lo cual el estudiante también puede aportar al ejercicio de aprendizaje.	Participativa, Colaborativa, Práctica	Trabajo colaborativo	La elaboración de ensayos. En mi opinión personal, los ensayos son un género literario muy desvalorado por el ámbito académico, en especial por lo jurídico. Muchas veces los docentes se preocupan más por los analisis jurisprudenciales que por los aportes y críticas que sobre algo tengan los estudiantes.	Más que una actividad, no me gustó que se perdieron unas sesiones que eran necesarias para corregir los talleres de imputación objetiva más específicamente.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>En su gran mayoría se abordaron los temas de forma integral -base teórica y aplicación a casos reales-. Los temas desarrollados por el docente tuvieron la suficiente profundidad, desarrollándose una cátedra enriquecedora y actividades de aplicación útiles para la vida profesional y para las posturas críticas. Aún así, considero que los temas que estuvieron en cabeza de nosotros los estudiantes, deberían tener un desarrollo más teórico por parte del profesor, pues la dinámica de las exposiciones tiende a ser ineficaz por la falta de atención que se presta a ellas y por la ausencia de figuras de autoridad como un docente que sea quien desarrolle la temática.</p>	<p>Si. Considero que el objetivo de la materia es plantear las nociones básicas de la lógica del derecho penal, y eso fue efectivamente lo que nos transmitió. Además, no sólo creo que tengamos claridad y precisión en las categorías desarrolladas en la clase, sino que sumado a esto se nos enseñó cómo mantener posturas críticas frente a la diversidad de interpretaciones que pueden existir sobre un mismo caso y a poder evidenciar que las nociones de la filosofía del derecho y las teorías entorno a la responsabilidad penal que tenga un operador jurídico repercute directamente en las decisiones tomadas por éste.</p>	<p>No quedaron claras las causales eximentes de responsabilidad, debido precisamente a que solo tuvieron un desarrollo por parte de los estudiantes en las exposiciones.</p> <p>Siguen existiendo algunas confusiones frente a las diferencias y a la definición de las categorías "error de tipo" y "error de prohibición"</p>	<p>Para efectos de la práctica jurídica llanamente, debe decirse que es imperativo seguir desarrollando la teoría finalista de la acción penal y cómo, dentro de esta noción, se perciben los conceptos de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad. Pero si tenemos en cuenta la responsabilidad que recae sobre los estudiantes de la Universidad Nacional y la importancia de desarrollar posturas críticas frente a la realidad, debo decir que me parece imprescindible para el desarrollo de la asignatura la parte inicial donde se plantean las bases del derecho penal, el desarrollo de las teorías de la pena, las distintas teorías sobre responsabilidad penal y cómo todo esto se refleja, evoluciona o cambia en la actual practica jurídica.</p>	<p>Magistral, Participativa</p>	<p>Activa en clase, Trabajo colaborativo</p>	<p>La actividad que más me gustó y consideré muy útil fue el ejercicio individual donde nos planteaban únicamente los hechos del caso y nosotros debíamos hacer el análisis de la tipicidad, antijuridicidad, culpabilidad, imputación objetiva, necesidad de la pena, etc; para posteriormente confrontar nuestra respuesta con las sentencias de los tribunales de justicia y de la Corte Suprema. Esta clase de actividades ayudan a medir nuestra capacidad de comprensión y aplicación de los conceptos a situaciones fácticas cotidianas.</p>	<p>El ensayo sobre la película de la simulación de un ambiente penitenciario, porque las actividades tendientes a analizar los mensajes de las producciones cinematográficas no son de mi agrado.</p>
<p>Si, pero creo que algunos temas necesitaron mas profundización, como los principios rectores del derecho penal actual.</p>	<p>Si, sin embargo, considero que dada la gran temática, siento que me falta profundizar en la tipicidad, culpabilidad y antijuridicidad del delito.</p>	<p>El funcionalismo político.</p>	<p>El funcionalismo objetivo.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Pasiva en clase</p>	<p>La audiencia y el taller sobre imputación objetiva. Por que en medio del trabajo en grupo se puede consolidar y de las diferentes posturas se puede trabajar los conceptos más a fondo y consolidan lo aprendido en las lecturas y la clase.</p>	<p>Aunque no se concretó la consolidación de la carpeta del curso, creo que esto se puede convertir en un requisito para la clase, y no genera otro impacto.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>No se cumplió con lo establecido en el programa, faltaron los temas de la ley penal en el tiempo y el espacio y las teorías alternativas a la justicia penal, temas muy interesantes y sin embargo no abordados.</p>	<p>Si aunque para mi la teoría no se agoto, es decir fue muy superficial y además considero que se debe tratar de leer y buscar los textos de los autores de manera directa, pues las recopilaciones de teorías en textos de autores secundarios deben ser complementarias. Sin embargo la formación fue integral y muy completa.</p>	<p>Considero que no hubo claridad suficiente en lo referente a la teoría causalista y la finalista. Creo que no fue tan clara porque se paso el tema superficialmente y se quiso enfatizar en la superación de estas teorías especialmente de la causalista.</p>	<p>Creo que no se debería quitar nada, pero si reducir un poco la parte introductoria del derecho penal, es decir en la edad media el derecho penal del enemigo, la pena y el castigo, etc. pues se ocupó mucho tiempo en esta parte que aunque importante para la comprensión puede estudiarse de forma más reducida.</p>	<p>Participativa, Práctica</p>	<p>Pasiva en clase</p>	<p>Me gusto la actividad o practica de las audiencias, permiten al estudiante tener un primer acercamiento con la practica del derecho penal y la implementación de las teorías en Colombia. Todas me gustaron.</p>
<p>Aunque se contó con un tiempo reducido debido a los múltiples viajes que el profesor debía realizar, se avanzó en buena parte del material estudiado en el curso de Derecho Penal General. Sin embargo, creo que han quedado algunos vacíos que son causa por una acelerado avance de la materia. Tal es el caso del estudio de la culpa sin representación y sus múltiples variables, que si bien se tocaron, no fueron ahondados en la materia de la forma como, a mi parecer, debió haberse estudiado.</p>	<p>Si. No puedo aplicar en estos momentos la precisión técnica jurídica que abarca todo el estudio del derecho penal, pero si considero que la enseñanza de: principios constitucionales, principios del derecho penal, génesis y críticas al poder punitivo, escuelas del derecho penal y teorías de la pena quedo clara.</p>	<p>Como lo reseñe anteriormente, no me ha quedado claro el concepto de culpa con representación y su diferencia con el dolo eventual. Además, considero que no se profundizo en estos elementos particulares que acompañan a los tipos subjetivos. No obstante, me quedó claro el concepto básico de dolo, culpa y preterintención.</p>	<p>No considero que deba quitarse del programa: - Génesis y críticas del derecho penal - Derecho Penal constitucional - Principios rectores del derecho penal - Teorías de la pena - Esquemas del delito - Teorías de la acción (causalista, neocausalista, finalista) - Aplicación de la normatividad penal a través de audiencias</p>	<p>Participativa, Práctica</p>	<p>Activa en clase, Trabajo colaborativo</p>	<p>La que más me gustó fue la elaboración de la audiencia. En ella no sólo pusimos en práctica las habilidades consultivas e imaginativas para utilizar la doctrina penal sino que pusimos a prueba nuestra capacidad argumentativa y oral. El juego de roles permite un desenvolvimiento que permite reconocer virtudes y defectos al momento de enfrentar un caso similar en la vida real. Sobre las actividades no tengo ninguna crítica, veo a todas como formas idóneas y creativas que facilitan la comprensión del derecho penal.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>No. Es bastante contenido por lo cual le exige al estudiante una carga pesada de trabajo en casa.</p>	<p>Si. al realizar los diferentes cursos de derecho penal en lo largo de la carrera, se adquiere conocimiento, conceptos e ideas precisas para el desarrollo de los otros cursos.</p>	<p>De los vistos en clases ninguno, quizás los temas que no se alcanzaron abordar si generan dudas.</p>	<p>Delitos contra la vida y la integridad personal, el bien jurídico mas importante por una carga social</p>	<p>Participativa, Colaborativa</p>	<p>Activa en clase, Investigativa</p>	<p>La solución de casos</p>	<p>La audiencia. Realmente fue muy interesante pero se enfoco mas por temas de procesal y de probatorio. (Proceso de la audiencia - los testigos) que al no tener ese conocimiento no se le puede sacar igual provecho.</p>
<p>Revisando el programa no encuentro que haya faltado algún elemento. No obstante, considero que el contenido de la materia si bien es cierto tiene la intención de mostrar a partir de los principios el desarrollo del derecho penal, puede tomarse repetitivo y circular.</p>	<p>Creo que me quedaron perfectamente claros los principios del derecho penal, los elementos del delito (culpa, antijuricidad y culpabilidad) y su contenido dependiendo el esquema (finalista o causalista), formas básicas de refutarlas a través de los principios o los eximientes de la responsabilidad, la diferencia entre qué rompe cada uno de ellos; a imputación objetiva y el juicio de reproche. Además la diferencia entre causalismo y finalismo. Si estos eran los conocimientos que debía tener entonces creo que la materia ha cumplido su objetivo.</p>	<p>No me quedó claro la culpa por representación vs Dolo eventual.</p>	<p>Creo que lo más importante del contenido de toda la materia son los principios, pues ellos permiten tanto la comprensión del sistema, como el termómetro para saber que algo está fallando en cualquier proceso penal. Además no deberían quitarse en especial, una sesión en la cual el profesor hace un breve recuento de todo el esquema finalista y lo resume en un mapa conceptual de un tablero pero de manera muy clara y consisa</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>De las actividades del curso la actividad que más me gustó fue el planteamiento del mapa conceptual porque quedó claro lo leído, Fue tanto así que al día de hoy intento resumir mis lecturas a modo de mapas para que al momento de necesitar repasarlas solo es dar un vistazo y tengo el argumento claro.</p>	<p>Definitivamente la audiencia. Me pareció un ejercicio poco interesante por dos razones, la primera era sólo repetir lo que se había planeado con el grupo. La segunda es porque no creo que haya cumplido su función de haber causado en el estudiante un ánimo investigativo por el tema, de hecho se convirtió en un ejercicio en el que con que una persona encontrara un caso viable de exponer simplemente se adoptó y resultó un buen trabajo.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Si, considero que los temas correspondientes se completaron a cabalidad.	Si, considero que se tengo los conocimientos necesarios que buscaba abordar la materia, mas siento que hubiera sido más interesante abordar organizadamente otros	Frente a los temas creo que todos me quedaron claros, simplemente sugeriría una mayor organización para ver la historia de escuelas para la imputación	Me parece que todos son necesarios y requeridos, siempre y cuando se lleven con orden y claridad	Participativa	Activa en clase	El desarrollo de la Audiencia, por su propuesta metodológica como estaba concebida en principio, poner al estudiante en el rol que más tarde asumirá es muy pedagógico, más considero que hubo fallas en el proceso para que las audiencias no se tomaran un poco monótonas	De las actividades del curso en general me parecieron todas buenas, sin embargo no me gusto como se desarrollo el taller sobre los casos de las sentencias (el dirigido por la monitora) en cuanto no hubo puntualidad por parte de la docente auxiliar, lo que limitó el tiempo para desarrollar la actividad.
Si, porque finalmente se abordaron todos los temas del programa adicional a los demas conceptos que se adquieren cuando se estudian casos o se comparan tipos.	Si, porque es necesario tener unas buenas bases para lograr ver de manera comprensible las siguientes asignaturas, reconocer los principios rectores en la materia, elementos y las demas características generales que permitan aplicar el conocimiento adquirido con posterioridad.	Considero que hizo falta cuantificar penas, mas que todo respecto de los cuarto de mivilidad.	Los trabajos de casos ya que son estos con los que uno llega a comprender las características, elementos y diferencias con los demas bienes juridicos y tipos.	Colaborativa, Práctica	Activa en clase	talleres de casos.	la audiencia preparatoria y el juicio oral. Que sea mas debate que proceso.
Si, considero que lo importante de esta materia era aprender acerca de los diferentes esquemas que abordan el derecho penal, por lo tanto, consideró que si se agotaron los temas.	Si, he aprendido terminología específica del derecho penal y a distinguir entre ellos.	El esquema finalista no lo comprendí completamente.	Considero que el programa en general es muy importante, por lo tanto no deberian ser suprimidos temas.	Participativa, Práctica	Activa en clase, Trabajo colaborativo	Realizar el caso de sueño profundo, en general me agrado mucho realizar los analisis de los casos.	Ver la primera película, no me agrado verla y no realizaron ninguna actividad.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Se pudo avanzar más cómodamente pero al final lo importante de la clase fue aprender a reconocer y analizar los tipos

Si

0

0 Participativa,
Colaborativa

Pasiva en clase

El simulacro de audiencia

Parcial

No. Se abarco gran parte de la temática propuesta, pero hubo temas que me parece hubiera sido fructífero profundizar más (por ejemplo, los delitos contra la administración pública, los delitos contra la seguridad pública y los delitos informáticos).

Sí, porque se reforzó durante el desarrollo de la asignatura la forma como es discutido el Derecho Penal en Colombia, la forma en que los jueces deciden los casos, los esquemas que se aplican a la hora de analizar un caso, y el contenido de los bienes jurídicos protegidos por el Derecho Penal.

Los delitos contra la seguridad pública. No comprendí exactamente cuál es el límite que existe entre una manifestación ciudadana (permitida por la Constitución) y una manifestación que atenta contra la seguridad pública (que aparentemente pone en riesgo el orden gubernamental).

El contenido de los bienes jurídicos tutelados, porque una de las bases del Derecho Penal Colombiano es conocer cuál es el alcance que tienen los derechos a la hora de hacer una ponderación cuando se resuelve un caso, y así mismo conocer cuál es el límite que tienen los derechos propios frente a los de los demás.

Participativa

Activa en clase,
Investigativa

Las últimas (la dinámica de la audiencia y el debate radial).

En realidad no hay una dinámica que no me haya gustado, pues el tema me interesa mucho y no sentía la clase de manera tediosa o monótona (precisamente porque el docente está permanentemente relacionando el tema que se analiza en clase con casos reales).

Sí. Sin embargo no se abordo con la misma profundidad todos los contenidos, es decir, aunque formalmente se trabajo en clase todos los temas dispuestos inicialmente en el programa, la intensidad horaria de cada tema fue completamente desigual. Reconozco que hay temas de mayor importancia, un ejemplo son los principios generales del derecho; a

Sí, y la mejor prueba de ellos, es mi cambio de perspectiva frente al trato de los asuntos penales en mi contexto. En otras palabras, el aumento de mi entendimiento del derecho penal, me ha llevado a entender un nuevo punto de vista del trato a los infractores de la ley - importancia de los principios y garantías necesaria en el proceso penal-, alejándome de la visión generalizada por los medios de comunicación.

En mi opinión las distintas teorías de imputación de responsabilidad no quedaron correctamente explicadas, estoy hablando de la teoría casualista, finalista y la imputación objetiva, pues aunque se hizo una explicación de las mismas, en clase y mediante lecturas, durante el desarrollo de los ejercicios se manifestaron muchos vacíos e incertidumbres. Una corrección de los mismos

Ninguno, en lo personal disfrute cada uno de los temas trabajados.

Participativa

Pasiva en clase,
Trabajo colaborativo

La audiencias, de forma más específica la realización de las mismas, la presentación de las mismas en clase podría ser más dinámica.

No me gusto realizar cuadros conceptuales de libros completos o grupo, me pareció muy engorroso

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Completamente no, considero que mediante las clases magistrales y los trabajos de investigación se trato de agotar los temas de clase sin embargo revisando el programa quedaron temas por tratar	Considero que tengo conocimientos generales en derecho penal especial que puedo poner en práctica	Hasta ahora considero que comprendí los contenidos de la asignatura	Los talleres de investigación con aplicación practica de casos, es una buena manera de aplicar el conocimiento adquirido	Colaborativa	Pasiva en clase, Investigativa	Casos de aplicación práctica	La actividad de audiencia pública, aunque fue de mi agrado, me parece que no era la actividad mas adecuada para la asignatura, ya que aunque se tenía que hacer una pequeña investigación sobre el delito y el bien jurídico tratado en la audiencia, la atención primó en algunas ocasiones sobre temas procesales de los que muchos no teníamos conocimiento
Hubo una muy buena exposición de los tipos penales que se alcanzaron a tocar. Por la extensión de los mismos, resulta complejo ababordarlos en su totalidad a lo largo del semestre. Sin embargo, sería	Tengo una mirada global y general del derecho penal, que se configuran como los sustentos para poder iniciar un camino autónomo de profundización	En general, creo haber comprendido lo conceptos.	Los primeros tipos penales, que se abordan en el curso por su complejidad e importancia.	Colaborativa	Activa en clase	Las audiencias que se realizaron.	Las diapositivas podrían ser más completas. Porque en algunos casos eran muy generales.
No. Creo que se requeriría de más tiempo para hacerlo, sin embargo, considero que quedan suficientes bases para completar el estudio de la asignatura por cuenta propia.	Sí, aunque no en profundidad. Los cimientos existen, no obstante, la calidad de la enseñanza de derecho penal en la Universidad Nacional no es la mejor.	El título de delitos contra el régimen constitucional y legal.	Los delitos contra el patrimonio.	Participativa	Activa en clase	La audiencia de juicio.	No me gustó mucho el primer parcial, pues no hubo retroalimentación.
Desde lo que planteo el profesor, considero que no se logro agotar de una manera completa, pero casi el 90% de la materia estuvo desarrollado.	En el caso del dolo y la culpa considero que he aprendido a traves de la materia sus conceptos y aplicaciones, aunque lo que más destaco fue el gran empeño del profesor en explicar el concepto de la voluntad desde la teoría subjetiva realizando una critica a la teoría objetiva.	No logre entender muchas cosas en el caso de los eximentes de responsabilidad	La verdad no tengo ningun problema con el contenido de la asignatura, considero que esta muy bien estructurado.	Participativa	Activa en clase, Trabajo colaborativo	Sin duda los juicios, lastima que estos se hallan realizado al final de la clase, me parece que es un actividad practica y que muestra la realidad diaria que se vive en juzgado.	Los mapas conceptuales sin duda, las lecturas eran bastante largas y se hacian bastante dispendiosos realizarlos.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

SÍ, se abordaron todos los temas pretendidos por el profesor.	SÍ, gracias al curso puedo tener una idea concreta y diferenciada entre los tipos de responsabilidad, la imputación objetiva y subjetiva.	El error de tipo.	Considero que todos son importantes, no se debería prescindir de ninguno.	Participativa	Pasiva en clase	Las simulaciones de audiencias, ayudan a manejar los nervios y el estrés de enfrentarse a un grupo considerable de personas. Además, es buen ejercicio para conocer de la estructura básica de una audiencia.	Las reseñas en grupo. Considero que la reseña es una herramienta que permite medir la capacidad de síntesis y ayuda a mejorar la redacción, pero de manera individual, por consiguiente al realizarlas en grupo se pierde el objetivo esencial.
La asignatura agota por completo lo que se dispone en el programa.	Si. Los conceptos generales del derecho penal general están claros en su mayoría.	Los conceptos que están dentro de la excepción de responsabilidad no quedan debidamente explicados, dado que las exposiciones no son suficientes para aprender los conceptos.	Pues la verdad los contenidos son los necesarios y pertinentes y considero ningún contenido debe ser quitado.	Colaborativa	Investigativa	De las mejores actividades del curso es sin duda la retroalimentación de los temas con sentencias, me parecería mucho mejor poder tener acceso evaluativo a la resolución de talleres con casos por resolver y con su estudio comparado con una sentencia real.	La actividad central de este curso fue un ejercicio de audiencia, en el cual se abarcó un tiempo considerablemente importante para nuestro aprendizaje y objetivamente no fue provechoso, puesto que no es un ejercicio ameno, sino que fue realizado de manera simple y mecánica, por esto considero que fue la actividad que menos me gustó.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Sí, considero que salimos muy bien preparados para continuar con el proceso de aprendizaje en lo que al derecho penal se refiere.	Sí, creo que gracias a la forma practica de la clase pude adquirir muy bien los conocimientos precisos del derecho penal general.	Me atrevo a decir que comprendí todo por la misma dinámica de la clase, no solo por la teoría clara sino los ejemplos dados en estas y la disposición del profesor en explicar más de una vez los temas.	Finalismo, porque es importante en la evolución del derecho penal pues representa un rompimiento con la idea que el acto merece castigo por llevarse a cabo para establecer que el castigo corresponde a la intención y la previsibilidad de un hecho.	Participativa, Colaborativa, Práctica	Activa en clase, Trabajo colaborativo	La audiencia sin duda alguna: buscar el tema, pensar en el caso más adecuado para explicar los conceptos, el pensar en los argumentos precisos para lograr persuadir al juez, conocer el papel de cada uno de los que intervienen en el proceso y trabajar en grupo y ver la opinión y perspectiva de los demás compañeros .	No se me ocurre ninguna, tanto los trabajos como la dinámica de la clase me gustaron y me parecieron de gran utilidad.
Faltaron algunas cosas, pero considero que me quedo con una buena base.	Considero que con lo visto en la materia tengo conocimientos precisos en el derecho penal general, en la ultima parte del curso pude entender con cierta claridad el tema de la imputación objetiva, ademas de quedar con un manejo (por lo menos general) de las teorías , tanto de las penas como de la acción en el derecho penal (principalmente causalista y finalista). Pienso que puedo hacer análisis, por lo menos muy general, de casos concretos.	No entiendo muy bien como se hace un juicio de reproche y como determinar en algunos casos la ausencia de responsabilidad.	Las teorías de las penas y la acción en el derecho penal, pues para dar una de las primeras miradas al Derecho penal, sin duda, entender primero como se llega a las penas y como se determinan la necesidad de estas es fundamental, ademas de ver el avance histórico que han tenido estas concepciones para entender como se lleva a cabo hoy en día y en nuestro contexto.	Participativa, Colaborativa	Pasiva en clase, Investigativa, Trabajo colaborativo	La audiencia, sin duda es un acierto comenzar a acercarse a los estudiantes a estas actividades que van a ser primordiales en algún momento de nuestras carreras.	El segundo mapa conceptual (teorías de las penas), pues fue algo que ya estaba claro en la lectura.
faltaron algunas cosas pero eçse lleo al objetivo trazado	si, la linea de penal en genral es muy buena en la nacional ya que tiene excelentes profesores	me quedo un poco la duda sobre la diferenciacion entre secuestro simple y el concurso de delitos en el caso del robo de resto muy claro	todo lo que tiene que ver con la parte de derecho internacional que en otras materias no se aborda tan claramente	Magistral	Activa en clase	varias pero me gusta cuando se puede polemizar soibre algunos temas	no tengo quejas
Sí, porque vimos, las escuelas del Derecho Penal (Clásica, positivista e ideología de la defensa social) y los esquemas del delito (clásico, neoclásica y finalista)	Sí, sobre los principios del derecho penal, las características del delito (típico, antijurídico y culpable) que puede ser por acción u omisión, las eximentes de responsabilidad, las escuelas del Derecho Penal	Las diferencias de los esquemas del delito	Los primeros temas de la función del Derecho Penal, el límite al poder punitivo , porque de cierta forma muestra una crítica de lo que se va a aprender para no caer en ideologías que desencadenen en masacres como decía Zafarroni.	Colaborativa	Pasiva en clase	La del comic	El caso del primer parcial porque para ese momento aún no contaba con suficientes elementos teóricos para entender lo que se me pedía, me costo bastante.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Sí, puesto que cada tema propuesto al inicio de la asignatura se vio a profundidad mediante la explicación magistral y trabajos extra clase.</p>	<p>Sí, pues la materia sirvió para dejar claros aspectos básicos sobre el derecho penal y específicamente, sobre el derecho penal colombiano.</p>	<p>Error de tipo.</p>	<p>Imputación objetiva, me parece que el sistema penal colombiano se basa mucho en la imputación objetiva que es explicada en el curso, razón por la cual es base para el desarrollo profesional.</p>	<p>Colaborativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>La solución de casos a partir de los conceptos explicados.</p>	<p>Me parece que las audiencias pueden tener un mejor desarrollo, sin embargo la actividad es muy buena.</p>
<p>Según lo planteado en el programa considero que se trataron los temas planteados originalmente por el docente</p>	<p>Considero que adquirí los conocimientos sobre imputación objetiva, pero especialmente sobre los principios que guían y a la vez limitan el uso del derecho penal</p>	<p>Considero que pudo haberme quedado más claro el tema de la diferencia entre culpa con representación y dolo eventual, ya que en un caso concreto no podría evidenciar de manera clara cual se aplicaría, además de esto la posición tan amplia de garante que tiene un médico, ya que sin importar que enfermeros intervengan en su mandato este puede responder penalmente,</p>	<p>Los principios del Derecho Penal me parecen sumamente importantes, ya que comprendiendo el sentido de esto se logra dar un mejor estudio de la situación y de las posibles vías de solución.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>La audiencia en grupos, sin embargo considero que esta pudo ser más provechosa, ya que si el caso fuera dado por el profesor y parte demandante y demandada a un grupo diferente, el ejercicio podría explotar todo su potencial, ya que en algunas oportunidades era evidente la actuación, tanto así que en algunas audiencias unos intervinientes les dieron la espalda al compañero que hacía las veces de juez, o el juez mostraba amplio desinterés en las intervenciones.</p>	<p>Taller de imputación objetiva, considero que este trabajo pudo ser dirigido de mejor manera, además de esto la aplicación al no ser socializada pudo dejar vacíos.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Sí, el contenido fue abordado completamente. No obstante, para el contenido de la clase, me resulta pertinente abordar con mayor atención la problemática del derecho penal aplicada al campo internacional.</p>	<p>Sí, porque con base en las explicaciones en clase y el estudio realizado puedo identificar la importancia del derecho penal en la sociedad, junto a ello, puedo dar razones de el por qué del sistema actual, contando con las garantías y principios mínimos. A su vez, entiendo los sub sistemas e interpretaciones que pueden llegar a darse (como el finalista, normativista y el funcionalista).</p>	<p>Considero que la temática de clase fue comprendida con suficiencia. Destaco la atención del docente en el proceso de aprendizaje de los temas.</p>	<p>Como base del derecho penal, considero que no debería quitarse el tema de los principios generales del derecho penal ya que son el resultado de lo que la sociedad ha concertado como mínimo para su bienestar. Tampoco el procedimiento de la imputación de la pena, pues deja ver la lógica del sistema y resalta la importancia de una evaluación coherente de la actuación de los individuos.</p>	<p>Magistral, Participativa, Colaborativa, Práctica</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>La audiencia fue un ejercicio gratificante en el sentido de que generó consciencia en la importancia del derecho penal. A pesar de que dio paso para que muchos no prestarán mucho cuidado en clase, deja en los estudiantes una buena mirada a la aplicación real del derecho penal.</p> <p>Me pareció demasiado bueno el ejercicio realizado con la película de "El experimento", dar otras formas de pedagogía resulta estimulante para el estudio.</p>	<p>No me gustó que muchas clases magistrales no tuviesen sentados unos objetivos claros. Tampoco me gustó que se mandaran lecturas las cuales nunca fueran abordadas en clase, deberían ponerse a título de recomendados.</p>
<p>Si</p>	<p>Si, con todo lo visto en clase, lecturas, actividades, considero que tengo buenas bases de derecho penal. Herramientas que seran muy utiles y necesarias para la profesion que pretendo llevar a cabo y que agradezco haber comprendido.</p>	<p>No habia comprendido de manera clara la diferencia entre dolo eventual y culpa con representacion, pero precisamente la ultima sesion se toco este tema y se solvento mi duda.</p>	<p>Zaffaroni, sin duda los conceptos expuestos por este autor fueron de gran utilidad, y claridad.</p>	<p>Magistral, Colaborativa</p>	<p>Pasiva en clase</p>	<p>Sin duda las audiencias, me parecio un ejercicio muy valioso que nos permitio acercarnos un poco maa al aterrízaje de conceptos, una experiencia muy valiosa.</p>	<p>Quizas el hacer mapas conceptuales, pero mas por un motivo personal que hace que se me dificulte en ocasiones el sintetizar ideas.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>En su gran mayoría. Hizo falta énfasis en determinados módulos previstos en el programa (garantismo, abolicionismo, derecho penal constitucional, entre otros), pero en general creo que si se agotó gran mayoría de lo estipulado.</p>	<p>Si lo considero. Evaluando mis conocimientos antes y después de la clase, considero que he aprendido bastantes conceptos sobre el derecho penal general. Además, la clase no solo está enfocada al ordenamiento jurídico, también se hizo énfasis en la histórica del derecho penal, aspecto que me parece de mucha utilidad. Al leer jurisprudencia también se constata que efectivamente se aprenden determinadas cosas de derecho penal.</p>	<p>No me quedó muy claro todo el contenido de las teorías del delito. Sin embargo creo que las dudas referentes se solventarán en otras clases de la línea del derecho penal ya que también me surgieron dudas sobre el proceso penal.</p>	<p>Creo que todos los contenidos vistos en la asignatura son importantes.No debería quitarse ninguno porque todos llevan a entender los últimos temas de la clase.Tal vez le daría un poco más de prevalencia a lo relativo a la Escuela clásica y positivista, además del análisis del derecho penal a la luz de la constitución, ya que considero que en las demás materias de derecho penal no serán abordados en gran magnitud.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>Me gustó mucho la audiencia y los talleres realizados con otros recursos pedagógicos como las películas y los videos.</p>	<p>Considero que en general todas me parecieron agradables. No hubo ninguna que no me gustara.</p>
<p>No se alcanzó a agotar la totalidad de los temas de la asignatura por cuestiones de tiempo y situaciones en las que le era imposible al profesor asistir a clase.</p>	<p>Desafortunadamente no, el profesor con quien vi la materia en su momento, no trabajó de manera consistente ni metódica el contenido básico de los fundamentos del derecho penal. La clase se convirtió en un "relajo" y no hubo ningún medio de calificación. La evaluación final fue al arbitrio del profesor desconociendo muchas capacidades de los estudiantes.</p>	<p>En general quedaron varias dudas respecto de los bienes jurídicos tutelados que se alcanzaron a ver en clase, Pese a que se discutieron en clase, considero que faltó trabajarlos con mas ejemplos, casos de la vida real, no tan hipotéticos ni llevados a los extremos.</p>	<p>El trabajo de audiencia es un ejercicio que fortalece la capacidad de comprensión y aplicación de lo aprendido en aspectos mas precisos de la realidad, por eso considero que este ejercicio no debería quitarse del programa</p>	<p>Colaborativa, Práctica</p>	<p>Pasiva en clase, Investigativa</p>	<p>La actividad que captó mas mi atención fue el ejercicio de la audiencia con la presencia de la juez, y el ejercicio de demanda de inconstitucionalidad, aunque este último, por falta de tiempo, no tuvo la suficiente orientación para su mejor consecución</p>	<p>No me gustó el hecho de que cada vez que se ausentara, enviara la realización de un taller en el cual no solo no se comprendían bien los temas que se trataban (pues el estudio independiente de los temas deja muchas preguntas que no se podían solucionar al instante, y que terminan determinando la calidad del trabajo), sino que su explicación en clase quedaba muy simple y no se profundizaba</p>
<p>No, lastimosamente no logramos evacuar todos los temas planteados al inicio del semestre.</p>	<p>En derecho penal general si, puesto que he intentado a lo largo de mis matriculas inscribir materias que contribuyan al fortalecimiento de mis conocimientos en penal general.</p>	<p>No logré entender a cabalidad la diferencia entre algunas modalidades penales como el concierto para delinquir y la coautoría impropia, ya que ambos implican un acuerdo previo entre los delincuentes. Según lo que entiendo la diferencia sería el daño causado al Estado y no se a ciencia cierta como se determinaría esto.</p>	<p>Ninguno, por el contrario debe incluirse más contenido.</p>	<p>Práctica</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>La audiencia presenciada por una juez real.</p>	<p>La verdad todas me agradaron.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>No, considero que faltó profundizar en ciertos aspectos teóricos así como en su aplicación en casos concretos.</p>	<p>Si, los conceptos vistos fueron desarrollados de forma adecuada lo cual seguramente posibilitará un buen desempeño en las demás asignaturas del componente.</p>	<p>Hubiese sido interesante recapitular las causales eximentes de culpabilidad, en un espacio adicional a las audiencias.</p>	<p>El desarrollo teórico realizado en relación a los elementos de Colaborativa la imputación.</p>	<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>La dinámica realizada en las audiencias.</p>	<p>El taller de imputación objetiva me pareció que se realizó a la ligera, sin una asesoría adecuada al momento de la realización y sin la relevancia que merecía la actividad.</p>
<p>Si. Considero que los temas tratados desde el principio hasta el final del curso, tuvieron una conexibilidad suficiente y debidamente estructurada, lo cual permitio que se abarcasen las distintas temáticas que comprende el derecho penal general</p>	<p>Sin duda alguna, hoy puedo decir que me siento con los conocimientos y las bases esenciales necesarias para abordar el derecho penal más a fondo desde las diferentes materias especializadas tales como teoría del delito, derecho penal especial y demás, próximas a ver. Mi percepción del derecho penal antes de entrar al curso y después de salir de él, fue significativamente diferenciada puesto que hoy salgo con la idea de que el derecho penal debe ser un límite al poder punitivo del Estado y no una justificación a éste.</p>	<p>Creo que no me quedó muy clara la diferencia entre dolo eventual y culpa con representación, considero que a la hora de aplicar los conceptos se me presento cierta vaguedad para poder establecer y encuadrar una conducta determinada a cada categoría.</p>	<p>No debería quitarse del contenido de la asignatura, las ayudas audio-visuales, las audiencias y la historia del derecho penal porque considero que cada uno de estos elementos permite mirar al objeto de estudios desde las diferentes perspectivas que pueden tener. A través los primeros dos medios se cristaliza los desarrollos teóricos y filosóficos que se llevan a la práctica y al desarrollo del derecho penal.</p>	<p>Magistral, Participativa, Colaborativa</p> <p>Activa en clase, Investigativa</p>	<p>La actividad que más me gustó fue haber hecho las historietas de las teorías clásicas del derecho penal, siento que fue una dinámica que me permitió documentarme a fondo del tema y por otra parte me dió la posibilidad de no perder mi lado creativo, en pocas palabras, me divertí con el conocimiento.</p>	<p>No hubo ninguna actividad que me disgustara</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Sí	<p>Sí, especialmente en teoría del derecho penal, me pareció se hizo un acercamiento al derecho penal no específicamente desde el código sino desde los fundamentos, cosa que considero ayudó a que haya entendido lo importante del fondo y no solo lo formal.</p>	<p>En general, los temas de aplicación del código que son muy específicos, sin embargo, se que se retomarán en otra clase.</p>	<p>Todo lo referente a teoría del delito y teoría de la pena, considero que son claves para entender el código y el derecho penal en sí, dan muchas bases para analizar un artículo e incluso el código mismo.</p>	Participativa, Práctica	Investigativa, Trabajo colaborativo	<p>El análisis de recursos audiovisuales como las películas y videos trabajados en clase y la simulación de las audiencias.</p>	<p>El análisis de caso sobre imputación objetiva, más que por la actividad en sí, porque dado que el profesor nos e encontraba en la clase no había tanta claridad sobre que había que resolver, además el tiempo fue muy corto.</p>
<p>Si. Me parece que la línea de penal de la universidad es muy amplia, el contenido de la materia penal general fue concreto y se concentro en temas específicos y me dejo buenas bases, y sobre todo me dejo interesado por varios temas, que espero profundizar en otras materias.</p>	<p>Considero que tengo conocimientos básicos sobre penal general, me parece importante haber logrado el uso práctico de los temas, hay muchos temas que requieren del compromiso personal para poder manejarlos.</p>	<p>El tema sobre el cual me quedaron dudas es sobre la diferencia entre el dolo eventual y la culpa con representación, sin duda este tema es una discusión frecuente e inacabada dentro de la doctrina y la jurisprudencia, pero creo que necesito elementos teóricos más profundos para poder entender y manejar esta diferencia.</p>	<p>La historia y el entendimiento de la verticalización del poder. Me pareció muy interesante este tema; se abordó desde elementos sociológicos, jurídicos, políticos, culturales y económicos lo cual me permitió entender con muchas más precisión el origen del derecho penal.</p>	Participativa	Activa en clase	<p>La actividad que más me gustó fue la audiencia, me pareció un espacio muy interesante donde aprendí bastante. En la audiencia que mi grupo hizo no nos fue también como a los otros grupos, pero pude ver los errores que cometo a la hora de trabajar en grupo y pude trabajar mi manejo de la argumentación.</p>	<p>La actividad que no me gustó fue no haber podido realizar la salida a la cárcel. Sobre todo por que era una forma de entender ese contexto desde la perspectiva que da la formación en derecho penal.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>me pareció que debí abordarse con mayor amplitud lo referente a las causales eximentes de responsabilidad penal</p>	<p>considero que si, se cuales son los principios generales, de igual forma se como se aplican, se cuales elementos debe llevar una imputacion, puedo determinar cuando existe responsabilidad penal a partir de los tres criterios basicos, las circunstancias de inimputabilidad y las causales eximentes de responsabilidad.</p>	<p>la division existente entre las distintas escuelas con respecto a la cuestion de la tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad fue algo que nunca me quedo claro y que de hecho no considero relevante, bastaria con enseñar como funcionan esos tres conceptos hoy en dia en lugar de hacer el recorrido historico pues se gasta mucho tiempo en esto, y si bien puede ser importante no creo que sea trascendental.</p>	<p>lo referente a principios generales del derecho penal. los aspectos basicos de la responsabilidad penal. esto bajo ningun concepto debe suprimirse pues la parte del contenido que mayor aplicacion practica tiene y lo poco que a mi parecer aporta bases para entener la mecanica del derecho penal, su logica, que es a mi parecer el objetivo de este curso.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Pasiva en clase</p>	<p>el mapa conceptual, es un ejercicio a traves del cual obtengo una mayor claridad de las lecturas y contenidos</p>	<p>la simulacion de audiencia, pero porque en general no me gustan las actividades de dramatizacion y oralidad, sin embargo la actividad es necesaria y util.</p>
<p>Sí, ya que al final del curso abordamos todas las temáticas establecidas durante el semestre, para la comprensión del derecho penal, teniendo en cuenta la pena, el delito, el poder punitivo y mas items, que fueron vistos desde una mirada histórica, de supuestos fácticos y teóricos, hasta llegar al derecho penal contemporáneo, específicamente el derecho penal general colombiano.</p>	<p>Sí, ya que durante el curso aprendí como opera el derecho penal en Colombia con baso en principios generales que lo orientan, y que finalmente establecen un limite al poder punitivo y la arbitrariedad al momento de la imposición de la pena. En ese sentido aprendí como una persona debe ser juzgada respetando esos principios y ademas como debe ser juzgada en relación a criterios que vimos durante el curso, que determinan si es merecedora de pena o no.</p>	<p>Creo que no comprendí completamente el juicio de reproche, pues si bien entendí que este tiene lugar cuando se procede a imponer la pena o medida de seguridad si es el caso, donde el juez debe hacer una valoración y en caso de imponer pena dentro de la franja establecida en la ley, entre mas alta sea la misma mayor debe ser la justificación de esta. Aun así no entendí completamente como es la movilidad de la pena en esta franja a la hora de imponerse la misma.</p>	<p>Creo que deberían permanecer todos los contenidos esenciales de la materia, pero ademas un contenido que no debería quitarse, que me pareció distintivo del curso y que apporto mucho a nuestra comprensión del derecho penal general fue la mirada histórica de la pena, que se remonta mucho mas atrás del demoliberalismo donde abordamos todo el desarrollo del poder punitivo y como este opera.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Investigativa</p>	<p>La actividad que mas me gusto fue la audiencia oral, ya que nos llevó a desarrollar otro tipo de habilidades que son de gran importancia en el desarrollo de nuestra actividad profesional y que aveces quedan olvidadas durante algunas etapas del pregrado.</p>	<p>En general todas las actividades me gustaron, aunque debo decir que la realización de mapas conceptuales no es mi fuerte y tampoco genera en mi un gran gusto aun así entiendo que también es importante en el desarrollo académico.</p>
<p>NO completamente, respecto del programa que se nos envió al comienzo del curso se han agotado la mayoría de los contenidos del mismo, digo la mayoría porque faltó el módulo de DERECHO PENAL, CONSTITUCIÓN Y ESTADO SOCIAL DE DERECHO, considero también que habríamos podido dedicarle más</p>	<p>Considero que sí, en tanto comprendo las principales categorías dogmáticas que han surgido en la historia del derecho penal, sus fundamentos, y las categorías de la estructura actual del delito, así mismo, considero tener los elementos de relación sistémica con los subsistemas de política criminal, proceso penal, con el sistema penal en general y las teorías de control social.</p>	<p>En el módulo teórico la parte de esquemas del delito, considero es necesario ser muy esquemático y ordenado en esa parte, especialmente.</p>	<p>En general considero que no debería quitarse ninguno, sin embargo el Módulo teórico: Panorama general de las escuelas y esquemas del delito, es fundamental para la comprensión de todo el programa y del Derecho Penal como tal.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Investigativa</p>	<p>La realización de la audiencia porque implicó poner en práctica buena parte de los conceptos aprendidos y considero fundamental ese paso de poner en práctica la teoría.</p>	<p>Creo que todas las actividades fueron muy buenas y estuvieron bien enfocadas en términos de aplicación de conceptos.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Considero que debido algunos contenidos no se agotaron totalmente debido a que tiempo dedicado a la asignatura lo impidió.</p>	<p>Considero que la mayoría de los conceptos que se abordaron en clase quedaron consolidados, pues se hicieron varios ejercicios que permitieron aclarar dudas al respecto e interiorizarlos.</p>	<p>Considero que me quedaron algunas dudas respecto a los conceptos y la distinción entre autoría y coparticipación</p>	<p>Considero que todos los elementos que se vieron en el programa son de gran relevancia para la asignatura, pero me parece que muchas veces nos quedamos enfocados solo en un tema lo cual no permitió agotar a profundidad todo el programa.</p>	<p>Práctica</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>La audiencia sobre las causales de responsabilidad, pues fue la que me permitió de gran manera aterrizar los conceptos estudiados a una situación factica</p>	<p>Considero que como tal no tengo una actividad específica que no me haya gustado, sin embargo en algunas ocasiones sentí que al realizar los talleres habían elementos que eran relevantes para realizarlos pero que no se habían desarrollado en clase, lo cual me generaba muchas confusiones.</p>
<p>en aspectos generales considero que el contenido fue visto en su totalidad, aunque hubiese preferido profundizar mas ciertos temas, por ejemplo, lo referente al bien jurídico tutelado y sus contenidos.</p>	<p>si, ademas la clase despejo múltiples dudas y destruyo mitos que tenia frente al sistema penal colombiano, ofreciéndome una mejor comprensión de el.</p>	<p>el contenido puntual de los bienes jurídicos, porque aunque los reconozco no me es claro el contenido de cada uno de ellos.</p>	<p>la parte histórica, ya que esta permite tener una mayor comprensión de la lógica, razón y finalidad de los principios e instituciones del derecho penal</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>la socialización y análisis de temas y/o noticias coyunturales (por ejemplo los casos de los accidentes de tránsito por conductores en estado de embriaguez, entre otros)</p>	<p>todas fueron de mi agrado</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Respecto del programa del curso, y lo visto a la última clase, los contenidos de la materia sí se agotaron	Tengo los conocimientos básicos en derecho penal general, de forma superficial, y algunos de forma profunda, aunque en muchos casos no encuentro conexión entre uno y otro concepto. Pero de forma general sí tengo conocimientos sobre derecho penal, pues conforme al mismo nombre de la materia	La imputación objetiva, sus distintas teorías y como se establece la culpa respecto del dolo	Para mí, todos los contenidos de la asignatura no deberían quitarse, están muy bien establecidos, al contrario, haría falta incluir algunos más, como una mejor contextualización, el tabú como derecho penal, y más a fondo el derecho penal del enemigo	Participativa	Pasiva en clase	Las audiencias, puesto que es la mejor manera de aterrizar a un caso concreto todos los conocimientos vistos en clase.	Todas me gustaron, todas incentivan buenas prácticas, como dije anteriormente, en los estudiantes
Sí, considero que abarcamos lo correspondiente a Derecho Penal General.	Sí, en Derecho Penal General profundizamos en cada tema para dejarlo lo más claro posible. Empezamos con una buena dinámica de entender primero por qué y cómo surge el Derecho Penal, para ser entendido de manera evolutiva por las escuelas de: Derecho Penal Liberal, Escuela Clásica, Escuela Positiva, Escuela finalista, etc. Y desde cada una de ellos, vimos la importancia y la variación de significado de los principios en cada una de ellas. Analizamos los modelos punitivos y no punitivos; los modelos y elementos de la imputación, de la culpa, etc. como analizar tipo penal; la imputación objetiva. Y finalmente la simulación de la audiencia fue una actividad muy interesante.	Era un poco difícil llevar una linealidad de los temas de las clases para mí, porque en un principio no sabía diferenciar algunas definiciones de principios, del dolo, la culpa y la antijuricidad en cada una de las Escuelas, pero progresivamente aclaré mis dudas.	La explicación de cada una de las Escuelas y su filosofía porque es base fundamental no solamente histórica para analizar la comprensión de derecho penal, sino también como base de las próximas asignaturas que conciernen al derecho penal; como, teoría del delito, derecho penal especial, etc.	Participativa, Práctica	Pasiva en clase, Trabajo colaborativo	La audiencia, aunque me hubiese gustado también visitar el centro de reclusión de Infancia y Adolescencia, que nos había mencionado el profe, para poder conocer como funciona en la práctica este tipo de medidas.	Todas las actividades estuvieron acordes a la asignatura.
Sí. Sin embargo, considero que faltó profundidad en algunas temáticas.	Sí. Podría enunciar que tengo nociones, entre otras temáticas y sin el ánimo de agotarlas, de: evolución histórica del concepto de castigo a pena, teorías de la pena, imputación objetiva y subjetiva, teorías que explican la situación jurídica de los delitos culposos, causales eximentes de responsabilidad.	Clasificación del dolo y la preterintención. Considero que se debió ahondar en ejemplos.	Evolución del concepto de castigo a pena. Es muy útil para comprender contenidos posteriores.	Participativa	Trabajo colaborativo	La audiencia.	La actividad en que pusieron un caso y había que hacer imputación objetiva, fue especialmente complejo determinar el contenido del bien jurídico en tanto fue una temática no vista.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>considero que los temas previstos para ala asignatura fueron abordados, más sin embargo en algunos de ellos hizo falta una mayor profundización como lo fue para mi en la asignación de la pena.</p>	<p>si, considero que cuento con algunos de los conocimientos básicos del derecho penal, pero así mismo soy consiente que los mismos no pueden ser abarcados en su totalidad ya que la asignatura como tal es bastante compleja, pero lo necesario como delito, culpa y dolo lo tengo presente.</p>	<p>el monto de la asignación de la pena, pues únicamente trabajamos en ello media sesión y la pena podía incrementarse o atenuarse con varias posibilidades.</p>	<p>ninguna, no es necesario restringir los conocimientos acerca del derecho penal a lo que determina un programa, por el contrario considero que el mismo debe ser ampliado según lo permitan el desarrollo de las sesiones y la evolución de las mismas.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Pasiva en clase</p>	<p>la presentación de la audiencia, no solo tuvimos la oportunidad de tener un breve acercamiento hacia lo que será nuestro desempeño como abogados, sino que ademas para el desarrollo de la misma fue necesario una amplia investigación, a partir de la cual reforzamos y esclarecimos varias de las temáticas que fueron tratadas en clase.</p>	<p>el taller de análisis jurisprudencial que estuvo a cargo de la monitora, pues en el desarrollo del mismo, al menos en mi caso surgieron varios interrogantes que de haber sido realizados en una sesión con el docente hubiesen podido ser un poco mas claros.</p>
<p>El tiempo fue corto pero vimos a profundidad y con claridad la mayoría de temas que se tenían para desarrollar el curso.</p>	<p>Solo en algunos conocimientos, ya que vi la materia hace algunos semestres y se me han ido olvidando.</p>	<p>considero que todos los temas quedaron suficientemente claros.</p>	<p>La práctica (simulación de audiencias) ya que aquí nos preparamos más para salir a la vida real a llevar casos ya sea en primera medida en el consultorio jurídico o cuando terminemos nuestras carrera y nos enfrentemos a la vida profesional.</p>	<p>Práctica</p>	<p>Investigativa, Trabajo colaborativo</p>	<p>La práctica (Simulación de audiencias), es un privilegio poder haber aprendido tanto con la señora juez y el profesor al momento de la práctica y la retroalimentación.</p>	<p>En mi caso especifico por mi problema visual un poco los talleres, por lo demás todo estuvo muy bien.</p>
<p>No se agoto completamente el contenido de la materia. Quedaron temas pendientes.</p>	<p>...</p>	<p>no se tocaron a fondo por ejemplo delitos contra el medio ambiente. Para mi importantes.</p>	<p>aunque vimos títulos muy relevantes, considero que no deberían quitarse; Los delitos contra personas y bienes protegidos por el derecho internacional humanitario. Este conjunto de normas tendientes a la protección del ser humano en ocasión de conflicto armado nos pone en un contexto general.</p>	<p>Práctica</p>	<p>Pasiva en clase</p>	<p>La audiencia oral fue un ejercicio interesante.</p>	<p>ninguna actividad me disgusto. Pero creo que a las clases del profesor son mas útiles o beneficiosas que las intervenciones de los compañeros en algunas actividades.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Es un tema bastante extenso para estudiarlo en tan corto tiempo como lo es un semestre, sin embargo, ahí mismo se encuentra la responsabilidad de nosotros los estudiantes en profundizar en el tema y agotar todas la dudas posibles. Sería bueno que se nos acompañaran más durante la carrera puesto que con el tiempo es donde van surgiendo más dudas que muchas veces no son despejadas.</p>	<p>En el caso de derecho penal los temas tratados quedaron claros, pero como lo dije anteriormente surgirán preguntas con el avance del tiempo.</p>	<p>Todos lo temas que se trataron quedaron claro, pero esto mismo ocasiono los vacíos de conocimiento que algunos de nosotros contamos. debemos remitirnos a conocimientos que creíamos entender y volverlos a estudiar.</p>	<p>Todos y si el tiempo fuera mayor debería incluirse más para poder tener un conocimiento más detallado sobre los diversos tipos penales.</p>	<p>Participativa, Práctica</p>	<p>participo pocas veces</p>	<p>Definitivamente las audiencias.</p>	<p>Para mi así sería una forma precisa de aprender y entender el derecho penal puesto que fue lo que mas evidenció los vacíos de conocimiento del cual hable anteriormente</p>	<p>El debate radial. Creo que se convierte o convirtió en un debate político más que jurídico.</p>
<p>La gran mayoría de las temáticas se abordaron.</p>	<p>Creo tener conocimientos generales, que es neceseario profundizar individualmente, desde lo que la clase nos intrdujo.</p>	<p>Me queda por delante, conocer más en profundo las teorías del delito, así como manejar mejor los elementos de la imputación objetiva.</p>	<p>Toda la explicación de los esquemas del delito. Son importantes para comprender el ejercicio penal.</p>	<p>Magistral, Participativa</p>	<p>Activa en clase, Pasiva en clase</p>	<p>El análisis de películas desde la teoría penal, y el trabajo de roles.</p>	<p>No tengo inconformidad respecto de las actividades.</p>	

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>El contenido de la materia no se agotó en su totalidad, pero por hecho ajeno al profesor y a los estudiantes, el contenido de la materia es tan extenso que en todo el tiempo de clase no se puede agotar en su integridad.</p>	<p>En el caso de Penal Especial el profesor brindó herramientas doctrinales, jurisprudenciales y hermenéuticas para poder abordar el tipo penal desde varios puntos de vista; el conocimiento preciso de tipos penales que protegen bienes jurídicos tan extensos no es posible, incluso doctrinalmente hay discrepancias, pero si se tiene conocimiento preciso de los problemas doctrinales y de la jurisprudencia para poder abordarlo.</p>	<p>Si bien quedó claro el contenido de la asignatura, al ser una materia con un contenido tan extenso es preciso abordar todos los tipos penales como se hicieron en profundidad con los vistos en clase para poder tener una comprensión integral de la tipificación penal.</p>	<p>No debe quitarse nada del programa, ya que, solo así nosotros los estudiantes podemos encontrar herramientas para poder ejercer en nuestra vida profesional o incluso para ser una abogado integral.</p>	<p>Participativa, Práctica</p>	<p>Activa en clase</p>	<p>El ejercicio de proceso penal y la Audiencia Pública de constitucionalidad, dan una visión constitucional al D. Penal y refuerza el conocimiento de otras asignaturas como Constitucional Colombiano o Procesal Penal</p>	<p>Los trabajos enviados para desarrollo en casa, si bien se hicieron de forma consciente no considero que sea una herramienta pedagógica funcional para abordar un tema tan específico como definir un Bien jurídico.</p>
<p>Lamentablemente no alcanzamos a estudiar todos los delitos contemplados dentro del código, aunque la verdad creo que es imposible agotar toda la temática con las pocas horas que asigna la Universidad a esta materia (En general son muy pocas las horas que se asignan a cualquier materia). Sin embargo, creo que vimos los tipos penales más importantes y relevantes para la carrera de Derecho. Para profundizar en los demás tipos habrán otros espacios para los estudiantes a los que les gusta el derecho penal.</p>	<p>Si, afortunadamente los conocimientos de penal general se ven reforzados en asignaturas como penal especial.</p>	<p>Hubiera sido bastante interesante ahondar en el tema del aborto. Igualmente, la materia sería más interesante para los "no-penalistas" si se puede profundizar en los delitos: -contra el sistema financiero -contra el derecho de autor -estafa -falsedad en documento -contra la administración pública Porque son herramientas que le pueden ser útiles a quienes se especialicen en otras ramas como administrativo o comercial.</p>	<p>Ninguno. La verdad creo que el tiempo es muy escaso y lo que alcanza a tratarse en el curso en apenas lo suficiente. Sin embargo se podría evacuar más rápido el tema de homicidio. Para eso se podrían enviar lecturas. Podrían omitirse o verse más someramente los delitos contra el DIH porque también se ven en Penal Internacional, Derechos Humanos Integrales y otras dos materias con el profesor Eulises.</p>	<p>Participativa</p>	<p>Activa en clase, Trabajo colaborativo</p>	<p>Me gustó que hubiera un ejercicio que se pudiera hacer mediante youtube. Creo que esa es la clase de herramientas que deben utilizarse hoy en día.</p>	<p>El juicio me gustó como ejercicio pero no me gustó como se presentó porque la defensa no pudo hacer mayor cosa, precisamente porque somos estudiantes y no somos buenos en el mundo técnico-procesal, por eso sugiero que sea bien orquestado y escenificado el juicio si se planea.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

No, por cuestiones de tiempo no alcanzamos a ver todos los bienes jurídico	Considero que no tengo conocimientos tan precisos, pero si una noción amplia de derecho penal, porque no fui tan dedicado pero si entendí la estructura del derecho penal, la función que cumple en el mundo actual y el papel crítico respecto a esta, ya que el derecho penal es la última ratio de todo el sistema y no la primera como se ha querido utilizar.	Los bienes jurídicos que vimos me quedaron claros	Los contenidos de la materia me parecieron pertinentes, por eso no considero que deba quitarse alguno, sino más bien meter más contenidos que abarquen la totalidad de los bienes jurídicos	Participativa, Práctica	Activa en clase	Análisis de casos, análisis del contenido de los bienes jurídicos y audiencias o debates dogmáticos, porque nos permiten poner en práctica nuestros conocimientos teóricos y entender con un enfoque crítico y analítico el deber ser del derecho penal, ser justos en la aplicación de la misma y replantearla.	Todas las actividades me gustaron, porque nos permitieron poner en práctica nuestros conocimientos teóricos y entender con un enfoque crítico y analítico el deber ser del derecho penal, ser justos en la aplicación de la misma y replantearla.
Sí, teniendo en cuenta el programa del curso y lo visto hasta el último día de clase	Me parece que tengo los conocimientos básicos de derecho penal, sus orígenes, sus críticas y sus principios y paradigmas básicos, pero no sé conectarlos unos con otros, debido a problemas de atención en la clase, y algunas fallas en la metodología del curso	El tema de imputación objetiva y cómo se hace en el juicio de adecuación típica. No me quedó muy claro el tema de cómo se le debe imputar objetiva y subjetivamente un hecho a un individuo, y las distintas teorías dentro del esquema finalista, que busca superar la mera causalidad.	Todos los temas están muy bien insertos dentro del programa, porque se aprende lo básico y general dentro del derecho penal, me parecería que se le debería insertar más sobre el origen del derecho penal a partir del tabú y las normas sociales pre-estatales, ya que dan mayor comprensión acerca de las problemáticas actuales del derecho penal, y más conexión entre los distintos temas.	Participativa	Pasiva en clase	Las audiencias al final del semestre, debido a que hay un gran acercamiento y comprensión entre los temas vistos en clase y la realidad, los casos concretos.	Todas me gustaron, aunque las sesiones de preguntas en clase me parece que comían mucho tiempo y redundaban muchas veces en lo visto.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Pedagógica. ¿Qué actividades excluiría del programa?	Pedagógica. ¿Qué actividades le gustaría que se incluyeran en la asignatura?	Pedagógica. Uso usted los canales virtuales puestos por el profesor para su consulta?	Pedagógica. Indique las sugerencias que considere debo tener en cuenta para el próximo semestre	Auto-evaluación. Indique la calificación numérica que considera debería obtener con su proceso de aprendizaje escriba de la siguiente forma: (0.0)	Auto-evaluación. Explique las razones de su respuesta anterior	Pedagógica. Considera que el uso de canales virtuales aporta a su proceso de aprendizaje?
Los talleres a desarrollar en la clase en ausencia del profesor	Una salida de campo para entender de una forma clara la realidad del sistema penal en Colombia	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Buscar una forma más dinámica de reponer las sesiones que no se dan por ausencia, es decir excluir los talleres escritos durante la clase para realizar más actividades participativas donde se apliquen los conocimientos de forma oral.	4.7	Considero que mi participación en el curso fue buena, desarrolle las actividades dejadas por el docente buscando tener claros conocimientos en derecho penal general, peor además me esforcé por investigar los temas que consideraba que tenía más falencias.	si
No excluiría alguna actividad, la verdad todas contribuyeron a un desarrollo ameno, práctico y productivo de la clase	De pronto alguna visita de un agente externo que trabaje en la materia, (un fiscal, un investigador forense) Una visita presencial a un recinto como cárcel o CESP para entender la situación punitiva actual De pronto la realización de una sentencia, y la creación de un tipo penal teniendo en cuenta la teoría del antiguo régimen, de la escuela positivista, de la liberal	Youtube, Correo electrónico	Realizar más de una vez las audiencias para corregir y retroalimentarlas. Tener en cuenta el tema internacional con relación al derecho penal, lo cual puede dar una perspectiva de este en los diferentes estados. Algo así como derecho penal comparado.	4.7	Considero que pude entender y desarrollar un aprendizaje integral de los contenidos y los problemas presentados en la clase. Además de la relación de conceptos y marcos teóricos vistos con la realidad, pude llevar a cabo de manera concienzuda una interiorización de la lógica del derecho penal. Creo que el trabajo fue enriquecedor y pude aprender de los casos presentados y con los ejercicios metodológicos realizados	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

El taller de imputación objetiva. O bueno, más que excluirla, hacer que sea más organizada y más provechosa para el estudiante.	Salidas de campo.	Youtube, Blog, Correo electrónico	Puntualidad. Organización en los talleres. (Imputación objetiva).	4.0	A pesar de que me esforcé, no di lo mejor de mí, pues mi interés profesional está orientado hacia otros temas.	si
quitaría la audiencia y los debates, salvo si se profundizará en un bien jurídico específico o se hará con la presencia de un invitado especial.	Me gustaría que se incluyeran actividades más frecuentes como talleres en clase o quices de lecturas previas.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Tratar de no cancelar muchas sesiones, y si es posible modificar el horario de la clase, es decir que sean 4 horas semanales y no 3 porque con el actual horario no es posible agotar	5.0	considero que mi entrega y dedicación al desarrollo de la clase fue de un 100%, pues además de las actividades programamos, desarrolle conocimientos y Durante el curso considero participé activamente, tanto en clase magistral como en lo que a trabajos y actividades concierne, por lo que me hice	si
Ninguna.	Tal vez mas ejercicios que supongan juego de roles.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Si lo que se pretende es abarcar la totalidad del programa, tal vez desarrollar de manera más concreta los esquemas del delito.		4,5 participe del proceso mismo del curso, aportando al debate en clase, en la mayor medida posible, mis percepciones respecto a las temáticas abordadas en la autoevaluación es esta, porque no falte a ninguna clase. Aunque se que esto no es un criterio muy valido, por eso sustento ademas mi calificación en el hecho de que mi participación a lo largo del semestre fue muy activa, siempre llevaba un texto para la clase, para ir informada y así poder debatir con algo de fundamento. Realice todos los trabajos de la clase a conciencia, Asisto a todas las clases. Participo en clase. Estoy atenta de lo que explica el docente.	si
Tanto debate, pues como lo dije eso hace que la clase se agote en eso y no se vean los temas concretos de la materia.	Mas analisis de caso como se hizo al inicio de la asignatura. La verdad esa parte despues del juicio, fue mi favorita porque implicaba que investigara y pensara como en verdad lo debe hacer un abogado penalista en la vida real.	Youtube, Blog, Correo electrónico, Redes sociales	- Reducir el debate. - Incluir un caso por clase. - Ser mas riguroso con todas las personas, pues muchos piensan que como usted es tan buenagente no pasa nada si no van o no hacen el trabajo. - Mandar lectura por clase, sugerida u obligatoria, pero eso si siempre tener un texto claro para la clase. -Conservar esa idea pedagogica revolucionaria, que de verdad es muy bonita y permite interiorizar en realidad los conceptos	5.0		si
Ninguna	Más audiencias.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales, whassapp	Seguir con la misma metodología de este semestre.	5.0	Realizo todos los trabajos dejados en clase y los entregó a la hora indicada. He sido dedicada en los trabajos y presentaciones de	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

El mapa conceptual sobre Beccaría. Aunque es un buen trabajo, considero que pierde tanta relevancia observarlo sin el conjunto de los demás liberales clásicos.

un cuadro conceptual en el que se compararan las escuelas y principios de las escuelas, no cada una por aparte, sino en su conjunto.

Youtube, Correo electrónico, Redes sociales

Considero que debe darse un espacio claro que no se prorrogue para las preguntas, ésto para tener más claridad de los contenidos en cada clase y no divagar en ocasiones con el tema

(4.6)

Considero que debo obtener esta calificación, dado que he asistido a todas las clases de la materia, he leído las lecturas correspondientes, y he respondido a tiempo con los trabajos tanto individuales como en grupo que se debían presentar para éste semestre. Por esas razones considero que esa debe ser mi calificación.

NINGUNA

Como dije anteriormente me gustaría que se agregaran a los juicios orales una nota valorativa y se modificara la forma del ejercicio con el objetivo de que uno indague en el caso y argumente como pueda para luego contrastar con la sentencia real.

Youtube, Correo electrónico, Redes sociales

Añadir algunas lecturas suplementarias puesto que en algunos temas doctrinales se mencionaban unos autores , pero no se consultaban porque no se ingles y no entendía el nombre o porque no se mencionaba una obra en específico.

4.8

Mi desempeño fue sobresaliente y comprendí todos los temas del curso , me elimine dos décimas , si puesto que en algunas clases tuve una posición algo pasiva.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

las simulaciones de audiencia y los mapas conceptuales	ir a audiencias de verdad, ver de primera mano la situación carcelaria y penal del Estado	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	la puntualidad	8.0	a pesar de que creo conocer a cavidad los temas, considero que me faltó un poco d consistencia al final del semestre, además las últimas lecturas no las lei con el rigor de un estudiante de la universidad nacional de colombia.
ninguna.	Creo que las actividades son adecuadas. Incluiría mas ejercicios cortos de análisis del tipo penal como los que fueron enviados al correo los días que no se realizó la clase.	Youtube, Correo electrónico	acompañar más a los estudiantes para el desarrollo de las diferentes actividades y programar el curso de manera que se pueda avanzar más en el tema, por ejemplo, creo que los ejercicios de algunos grupos no deben quedar para el mismo día que el trabajo final. Igual, creo que siempre es bueno terminar el curso siguiendo el calendario de la universidad y dejar una semana para solucionar los inconvenientes que puedan surgir con las notas o con el sia.	4.5	Creo que aprendí, seguí las actividades de la clase, participé, realicé los trabajos y en general puse mucho esfuerzo en la materia.
Ninguna.	Quizás una salida de campo para conocer más mejor una audiencia o una cárcel.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Por la hora, la clase debe ser más dinámica. El profesor Ernesto Pinilla llama a lista exactamente a las 07:00	4.6	Participé en las clases, realicé los trabajos y aprendí.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Ninguna actividad, la verdad las considero acertadas y perfectas para la dinámica de la clase</p>	<p>Considero que la actividad propuesta en un momento de realizar una actividad, donde uno pueda ver el derecho aplicado, esta asignatura sería interesante realizar una actividad en las cárceles del país.</p>	<p>Youtube, Correo electrónico, Redes sociales, Whatsapp</p>	<p>Aunque este semestre contamos con la suerte que no tuvimos problemas de orden público dentro de la universidad, el curso es amplio, entonces hay que concretar ciertos temas para luego recogerlos a mayor precisión al final del curso de ser posible. (4.7)</p>	<p>Un estudiante puede asistir a clase y no entender los temas, un estudiante puede dentro de la dinámica de la clase hacer actividades en cortos momento distintos a la clase y comprender todo a perfección. Me considero un estudiante con características positivas y negativas, asistí a todas las clases del cursos, aunque en momento hice cosas distintas a la clase, puede decir que toda la temática la conozco, participe en clase para entender ciertos temas y para dar a conocer mi punto de vista, en general considero una nota positiva, me faltó hacer varias cosas en la clase, quizás mejorar ciertos trabajos, por esa razón considero que una nota oscilante entre un 4.5 y un 4.8 estaría perfecto o acorde.</p>
<p>El debate sobre los delitos políticos en el marco del conflicto armado colombiano, se dio para muchos malentendidos en relación al desarrollo del mismo sobre todo por su alto contenido político, tal vez no se comprendió bien qué se debía realizar.</p>	<p>Me gustaria que se incluyesen más audiencias contempladas en el Código Procesal Penal como manera de enmarcar el contenido del Derecho Penal Especial, aunque muchísimo mejor si no se concentran en formalidades propias del proceso y sí en la imputación correcta y el debate dogmático pertinente. En la audiencia realizada me pareció que se hacía</p>	<p>Youtube, Correo electrónico, Redes sociales</p>	<p>Continuar de la misma manera el curso. Es la única. Aprovecho para agradecerle profesor, es usted un gran maestro, su cualidad de escuchar a los estudiantes realmente es otro de los motivos para calificarle de 5.0. 4.5</p>	<p>Me interesé mucho por la materia a pesar de mi antiguo fastidio por el saber Penal. Considero que participé en tanto pude y me empeñé bastante en los trabajos, talleres y exámenes realizados.</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna.	"Una salida de campo" a una audiencia penal, previa a la realización de las audiencias por parte de los estudiantes, para que comprendan mejor el funcionamiento de las mismas.	Youtube, Redes sociales	Incluir un estudiante o monitor que asista a la mayor cantidad de sesiones posibles, solventando dudas de los estudiantes, actividad que se podría realizar en 10 o 15 minutos al inicio de la clase, mientras el docente llega al salón de clase.	4,7	Si bien realice todas las actividades planteadas en clase de manera diligente y oportuna, dedicando tiempo a cada lectura y trabajo, considero que pude haberme esforzado aun más en la realización de dichas actividades.	si
Más que excluir sería acortar el tiempo de las exposiciones de tal manera que puedan ser objeto de controversias y debates.	Un trabajo en base a una visita a los juzgados penales de Bogotá. Creo que en la práctica, se aprenden cosas necesarias para la formación de un abogado.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Permitir la participación en clase, pero avanzar un poco más en los temas.	4.7	Considero que realicé las actividades y las lecturas del curso de manera eficiente. A pesar de ello, hubo temas como el de imputación objetiva que no me quedaron del todo claros- además no tener un índice de participación muy alto, en cuanto a la elaboración de preguntas en clase.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Los análisis de videos o películas.	Actividades tendientes a que el estudiante haga un primer desarrollo frente a una situación fáctica y después la confrontación con la adecuada solución que un profesional como el docente o los jueces hagan del mismo.	Youtube, Correo electrónico	<ul style="list-style-type: none"> - Intenta limitar un poco las intervenciones. Sé que es muy importante el aporte de los estudiantes frente a los temas abordados, pero a veces tendían a ser extensos y limitaban el desarrollo magistral por parte del docente. - Abordar en una clase el tema de las eximentes de responsabilidad de forma magistral. 	4.7	El objetivo principal siempre fue comprender adecuadamente cada una de las categorías, por eso las insistentes intervenciones preguntando por el alcance de los conceptos utilizados. Igualmente, siempre estuve comprometida con las actividades e intenté desarrollarlas de conformidad con los conceptos y herramientas otorgadas en clase y por las lecturas.	si
Ninguna	Salidas de campo a centros carcelarios.	Youtube	Creo que se puede desarrollar un trabajo académico de todo el semestre, con una visita a centros carcelarios y trabajar de manera pedagógica los casos de algunos reclusos para acercar un poco más a la realidad lo visto en clase.	3.5	Considero que pude dar más en la materia, el desarrollo pedagógico planteado por usted me parece muy adecuado y permite ver otra perspectiva de la academia; a su vez que permiten generar espacios de participación y desarrollo de la capacidad crítica y se rompe el esquema de la clase magistral, que en mi concepto solo sirve para exponer conocimientos, pero no permiten captar las diversas realidades sociales que acompañan el derecho. Mi nota de autoevaluación obedece a que sé que pude dar más en la clase, y que falte a mi deber como estudiante por motivos	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna.	No tengo ideas sobre lo que se podría incluir.	Youtube, Blog, Correo electrónico	Mejorar la parte teorica, no extenderse en la parte ntrductoria del derecho penal, y trabajar las teorias alternativas a la justicia penal. 4.2	Considero que trabaje y aprendi lo necesario, y me dedique en los trabajos, sin embargo debo reconocer que llegaba tarde y falte a varias clases. En principio la clase no me atraia para nada por lo tanto tampoco demostre interes, sin embargo el modelo pedagogico resulto ser muy bueno y propicio el interes por esta materia. si
Excluiría del programa la elaboración de varios mapas conceptuales. Pienso yo que elaborarlos no está mal, pero lo utilizaría en el tema que implique más precisión y detenimiento conceptual. Por otro lado, aunque en el curso no se utilizan las exposiciones, es pertinente advertir que el uso de ellas sin un control estricto sobre el tiempo usado, es a mi forma de ver, una pésima forma de enseñanza ya que reduce el flujo de información únicamente al asignado al expositor, sin que exista una posibilidad de dialogar y discutir todos los elementos del derecho penal.	Sería muy nutritivo para el entendimiento del sistema jurídico penal en colombia la posibilidad de realizar una visita semestral a una de las cárceles o centros de reclusión, para que de ella se materialice en el estudiante una concepción real de los problemas del sistema penitenciario y carcelario en el país	Youtube, Blog, Redes sociales	Recojo rápidamente las sugerencias: - Manejar un orden temático serio, para que no se vuelva reiterativo o repetitivo un tópico de la materia sin tener que serlo y para que no se formen dudas en los estudiantes sobre una posible improvisación en la escogencia del tema a tratar. - Llegar a la hora acordada en el primer día de clases 4.7	Considero que he comprendido los conceptos enseñados en la materia de derecho penal general. Además, ha formado en mi esta materia una posición crítica sobre las discusiones técnico jurídicas en materia penal. Por otro lado, ha despertado en mi un interés sobre el estudio de elementos del derecho penal. Además, aunque no fui el estudiante más destacado en el salón de clases, trate de participar formulando preguntas o manifestando mis posiciones para nutrir algunos debates. Siento, a grandes rasgos, un avance positivo sobre la comprensión del derecho penal. si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Tatos trabajos de investigación.	Actividades similares a las que se realizaron a lo largo del semestre. Audiencias, debates etc....	Youtube	La materia es muy chevere y tiene un contenido extenso, el horario en realidad fue una dificultad enorme para intentar a cumplir a cabalidad los temas de la materia. 4.5	4.5 Porque estudio por aparte temas que no alcanzamos a ver en casa, porque se hizo un fuerte esfuerzo por el trabajo independiente, asistí al 100% de las clases, intentado participar lo mas posible en las actividades realizadas en clase y sobre todo porque realmente APRENDÍ.
La viñeta de comics, fue un ejercicio divertido pero no creo que me haya enseñado algo. No excluiría pero definitivamente reformaría la audiencia para que tuviera mucho más fondo y sustancia argumental.	Clases con personas invitadas. Una o dos clases con personas reconocidas en ciertas materias le da un aire a la clase, no sólo por cambiar de ambiente sino para contrastar la visión de la materia del profesor titular con un invitado.	Youtube, Correo electrónico	Cambiar el modelo de la audiencia definitivamente. Si pudiera dar la clase en un horario diferente a las 7 am sería fenomenal. 4.8	No fallé con ninguna entrega o trabajo de la clase y asistí a todas las clases aunque esta es mi obligación. Pero creo que no sólo fue esto, sino que participé activamente de la clase y ayudé a mis compañeros en las dificultades que tuvieron. Además porque creo hice un gran esfuerzo en una materia que no creo sea afín a mis gustos académicos.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna actividad, todas me parecieron buenas y educativas.	El estudio de casos más concretos, o por ejemplo, que en vez de audiencias sobre el proceso actual que cada grupo hiciera un ejemplo de la imputación que se haría en un periodo histórico diferente.	Youtube, Blog, Correo electrónico	Por favor sea más cuidadoso con el tiempo que se dispone en las clases, muchas veces en preguntas inoficiosas se diluía el tiempo de la clase y no se avanzaba mucho en los temas. Adicionalmente mejorar la puntualidad y la reiterada inasistencia a clases	4.8	Me parece que he tenido un desempeño óptimo sobre la materia alcanzando los objetivos propuestos en el programa, llevando a cabo la totalidad de las actividades en su tiempo y forma propuesta, lo más importante, adquirir el conocimiento para posteriormente ser capaz de aplicarlo a la vida real.
No excluiría sino que mediría más el tiempo la audiencia preparatoria y el juicio oral.	un acercamiento a las audiencias reales, a centros de detención, métodos de la defensa.	Youtube, Correo electrónico	manejar mejor los tiempos dedicados a los bienes jurídicos tutelados para abordarlos todos en igualdad y proporción.	4,8	Asistencia, puntualidad, participación en clase, entrega de trabajos, conocimiento adquirido durante el desarrollo del semestre en la clase.
La audiencia la reemplazaría por otra actividad.	Realmente no se.	Youtube	Ser un poco más claro y preciso con los términos.	4.5	Cumplí adecuadamente con todos mis trabajos, sin embargo no participé tanto en clase y llegué tarde a la mayoría de las sesiones.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Parcial	Prácticas y ejemplos sobre los tipos, tal alguna dramatización	Youtube	Enviar diapositivas profe		4	Porque investigue aunque no pude participar como deba por mis tiempos	si
Ninguna.	Análisis constante de noticias. Por ejemplo: Puede sugerirse semanalmente la lectura de un artículo que haya sido publicado en un periódico o en una revista, que sea relevante para la temática que se analiza en clase. Esto hace que el estudiante esté permanentemente informado sobre el avance de la legislación y el análisis del Derecho Penal. Y por otro lado	Youtube, Correo electrónico	El manejo del tiempo. Tal vez sería bueno establecer desde el inicio de la clase el cronograma que regirá las siguientes sesiones. Puede que este no sea rígido y que se pueda someter a modificaciones, pero sí ayuda a que el estudiante pueda visualizar la responsabilidad que deberá asumir a lo largo del semestre, y tenga más compromiso hacia la asignatura.		4.0	Porque tuve interés en conocer el contenido de la temática propuesta. Así mismo me interesé por leer el material que el docente nos facilitó en la medida en que se avanzaba con el curso, y participé en clase cuando tuve dudas respecto a algún tema. Sin embargo, hubo ocasiones en que no pude asistir a clase, y por ende los temas que se trataron en esas sesiones los traté	si
Ninguna.	Visitas a juzgados o charlas con teóricos o litigantes.	Youtube, Correo electrónico	No repetir tanto los ejemplos, ya que esta práctica dispersa la clase y la vuelve un poco monótona.		4.7	Desde el inicio del semestre e cumplido sagrada mente todas y cada una de mis obligaciones como estudiante, es decir, asistir a las clases, participar en las mismas, entregar todos mis trabajos y parciales. Además realiza todas y cada una de estas actividades con interés, voluntad y procurando los mejores resultados.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna	Abordar casos reales, noticias, prensa. Relacionar temas artísticos como películas o literatura con conceptos de clase.	Youtube, Blog, Correo electrónico	Profundizar en la forma como se debe identificar el tipo penal en el caso concreto, la construcción de conceptos y conocimiento de manera colaborativa es una buena herramienta de aprendizaje, pero no es lo mismo si se los temas se ven en el aula de clase o si todos investigan los mismos temas.	4.3	Me preocupé y estuve siempre atenta al desarrollo de las actividades de la asignatura, aunque mi participación pudo ser más activa.	si
De las realizadas durante el semestre, no excluiría ninguna, salvo que la actividad de las audiencias debería ser un poco mejor preparadas y rápidas.	Más talleres de análisis de casos.	Youtube, Correo electrónico	Abordar mayor cantidad de tipos penales.	4.0	Es general asistí a las clases, estuve atento durante las explicaciones, en algunas situaciones participé, estudié por aparte y realice en gran medida los talleres planteado.	si
Ninguna.	Más práctica que teoría.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Optimizar el manejo de tiempos para que sea posible ver la mayor cantidad de contenidos.	4.0	Creo que aunque el derecho penal no es mi fuerte, sí aprendí y me sentí motivado por acercarme a esta parte específica del derecho penal. Quizá no me pongo una nota más alta porque falté a un par de clases.	si
Sin duda los mapas conceptuales como lo he señalado arriba, creo que los ensayos o escritos cortos permiten de manera concreta establecer la opinión sobre el tema.	Las salidas de campo sin duda, el derecho penal tal y como lo indico la materia es algo que escuchamos y vemos en los medios de comunicación día a día, pero que poco podemos conocer en su trasfondo.	Youtube	Creo que es bueno que el profesor realice una breve introducción a los conceptos jurídico - penales, sería bueno un breve diccionario de estos que dejen claridad al estudiante.	4.5	En mi proceso de aprendizaje lo considero, en cuanto la mayoría de temas que hemos trabajado los he tratado de desarrollar de la mejor manera posible, siempre buscando mejorar en cada uno de los aspectos de la materia.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Las reseñas en grupo.	Una simulación de un crimen y su posterior proceso judicial, con recolección de evidencias in situ, separación de roles de cada persona, asumiendo dicho rol y apropiándose de él.	Youtube, Correo electrónico	La dinámica de reconstrucción de un tipo penal sería una herramienta poderosa para aquellos que buscan ser abogados penalistas, pero que no conocen los pormenores de dicha profesión.	3.8	Aunque fui una persona dispuesta a aprender y a participar activamente, mi situación de trabajador ocasionó que fallara mucho y que tuviera que esforzarme más para ir a la par con mis compañeros, además que dejé de presentar algunas actividades al no poder reunirme con un grupo de trabajo debido a mi ya mencionada situación. No obstante considero que tuve una evolución grande dentro del desarrollo del curso, y me esforcé por cumplir con mis obligaciones.	si
El juicio grupal.	De una intervención anterior propongo mas resoluciones de casos difíciles en derecho penal y su posterior comparación. Considero que permite mejorar percepciones críticas sobre la aplicación y además de interpretar de forma organica y cercana a derecho, los conceptos vistos en clase	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	En una lista taxativa de lo anteriormente expuesto: Aprovechar mejor el tiempo. Desarrollar conceptualmente una clase exhaustiva. Mejorar las metodologias evaluativas.	Yo considero merecer un 4	puesto que mi trabajo fue complaciente con lo que se esperaba dentro del trabajo propuesto, mi lectura fue continua y crítica, y las preguntas que mantuve con la clase fueron las que realmente hice saber. Sin embargo mi asistencia no fue perfecta y la participación tampoco fue continua. De modo tal que considero que si bien mi comportamiento en general es bueno, hay cosas por mejorar.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna, como lo he dicho anteriormente todas las actividades fueron de utilidad.	Actividades como la de la audiencia: en donde el estudiante tenga que preparar con anterioridad y propiedad un tema en específico para darlo a conocer y a entender al resto de compañeros.	Youtube, Correo electrónico	Mi única sugerencia sería continuar con la metodología que desarrollo este semestre y mantener la forma como se comunica con sus estudiantes: es otra de las cosas que me parece importante rescatar, la forma como se dirige a sus estudiantes y les demuestra que sus opiniones le importan incitándolos a participar. 4.7	Pienso que realmente le puse interés a la asignatura y que mis esfuerzos rindieron frutos con el conocimiento obtenido. Si la nota representara el provecho que le saque a la materia diría que me merezco 4, pero teniendo en cuenta algunos inconvenientes externos a la clase que me impidieron asistir a algunas sesiones considero que mi nota debe ser 4.7
El mapa conceptual de las teorías de las penas.	Una salida de campo que permitiera tomar conclusiones al estudiante de como funcionan las penas y las acciones en el derecho penal, en nuestro contexto.	Youtube, Blog	Un poco mas de practica, que no se de tanto en el salón de clases y en el papel. 4.5	Aunque mi participación dentro de las sesiones no fue muy activa, cada actividad la presente a tiempo y la trate de trabajar profundamente y fui a casi la totalidad de las sesiones. si
no excluiria de momento nada	una salida a una audiencia si bien se planea una visita de un juez, tambien seria interesante ir a ver la audiencia como tal	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	no dejar de ser activo la verdad es lo mas que me gusta de la clase 3.5	aunque aprendi y fui colaborador en clase y siempre estuve en las discusiones fui descuidado por cuestiones de tiempo con los trabajos escritos y por eso no merezco mas nota. si
La corrección del caso de imputación objetiva.	Ninguna, la verdad el profesor no hizo muchas actividades y todas diferentes	Youtube	Que los temas que se tratan en las audiencias no se den por enterados, sino que se de otra clase para condensarlos todos, aveces no quedan muy claros exponiéndolos de esa manera. 4.4	Llegué tarde a algunas clases. si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna.	Visita a centros carcelarios. Youtube	Puntualidad y no hacer repaso de los temas iniciales tan seguido.	4.5	Desarrollé todas las actividades y lecturas propuestas. Además me interesé y participé en clase.	si
La elaboración de la caricatura	Una audiencia como fue planteada en preguntas anteriores, daría dinamismo e interés especial a esta actividad Youtube	En general considero que la pedagogía fue la adecuada.	4.7	Participaba en clase cuando consideraba que podía aportar elementos al debate, fui puntual en cada una de las clases así como en las entregas de los trabajos, y en general cumplí con las lecturas y actividades indicadas en el programa y la clase	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna.	Me parecería bueno que algunas audiencias se intentasen sin preparación previa, sino que advirtiendo a dos grupos sus roles para que se desarrolle la misma en clase. Para que no existan acuerdos previos entre los grupos se debe aclarar que los que ganen recibirán puntos extras o mejoras en otras calificaciones.	Youtube, Correo electrónico	Las antes expresadas.	4.5	Además de lo antes expresado, destaco mi interés por el desarrollo de las actividades en clase, la atención que presté, el hecho de intentar de suplir todas mis dudas por mínimas que fueran. En algunas clases no fui constante, pero a pesar de ello me puse al tanto siempre e intenté obtener los mejores resultados.
Ninguna, todas las actividades estan muy bien planteadas y le aportan algo importante al desarrollo del curso.	Hubiera sido una buena experiencia conocer una carcel	Youtube, Correo electrónico	A rasgos generales el curso estuvo muy bien, quiza lo unico que ocasiono un poco de desorden fue el hecho de que se acumularan las audiencias y se trabajaran varias de ellas en un mismo día, pues esto hizo que fuera menos la atencion y el tiempo que se le iba a dedicar al tema de cada una.	4.0	Aunque no fui el estudiante mas destacado, ni el mas participativo, me encontre con algo que no espere encontrarme, tenia otra vision de lo que seria el derecho penal, pero el enfoque critico utilizado me llamo la atencion sobre los contenidos y la materia en general, razon por la cual me vi motivado a realizar la mayoria de lecturas y a asistir a la mayoria de sesiones, teniendo como consecuencia resultados positivos en mi aprendizaje y en el cumplimiento de actividades.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Creo que todas fueron encaminadas al aprendizaje. No excluiría ninguna.	Me gustaría que se incluyera una salida a algún centro penitenciario. La ida a una audiencia real y la realización de las audiencias simuladas en la sala de audiencia de la facultad, también serían una buena iniciativa.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Ser un poco más puntual. Dejar claro desde el principio los porcentajes de las notas.	4.7	Considero que merezco esa nota porque me he interesado por la materia. He leído y cumplido con todas las actividades a tiempo. He participado en casi todas las sesiones y he intentado mostrar interés por la clase a lo largo del semestre. He sido puntual y creo haber tenido un buen desempeño en clase.	si
las exposiciones con diapositivas, debido a la hora de la clase, el uso de estos medios resulta muy agotador y no se presta la debida atención a la explicación por solo copiar el contenido de las diapositivas	una actividad que sería muy interesante hacer, aunque sería complicada su coordinación, sería poder asistir a una audiencia pública de imputación, o a un juicio. Este ejercicio se pudo realizar en procesal laboral en la asistencia a una audiencia de un proceso ordinario de única instancia.	Youtube, Correo electrónico	El horario de la noche, aunque parezca favorable para trabajar con un pequeño grupo de estudiantes, sigue siendo molesto y agotador, por lo que no se utiliza la totalidad del tiempo asignado. Solicitar que la clase se realice en las horas de la tarde o en las primeras horas de la mañana	4.3	El compromiso por realizar un trabajo de investigación a profundidad en los talleres solicitados en clase y la seriedad con la que asumí el contenido de los temas explicados por el profesor	si
Ninguna.	La verdad creo que con una organización cronológica de las actividades desarrolladas este semestre no es necesario incluir más actividades, puesto que sería una saturación de la materia.	Youtube	Tratar de cuadrar los horarios previendo las posibles fallas en a las clases presenciales por parte del docente, además de las suspensiones de clase por parte de las directivas de la Universidad.	4.6	Trabajé de manera seria en la realización de los trabajos y demás actividades propuestas en la clase, por otro lado creo que los temas en su mayoría fueron aprendidos.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

<p>Más que una actividad, excluiría un poco la frecuencia de realización de trabajos grupales.</p>	<p>Análisis de casos.</p>	<p>Youtube</p>	<p>Sería bueno analizar casos diferentes, teniendo en cuenta que generalmente se mencionaban los mismos. Visitas a centros carcelarios o presencia en audiencias públicas podría dinamizar un poco más la metodología de la asignatura.</p>	<p>4.8</p>	<p>Considero que mi proceso fue adecuado en cuanto a la realización de actividades y presencia en el aula. Comprendí de forma integral los conceptos enseñados, además en la realización de trabajos tanto orales como escritos intenté profundizar más allá de los contenidos brindados en las lecturas y en las clases presenciales.</p>	<p>si</p>
<p>Quisiera que se abordasen, aunque sea de manera general, el derecho penal internacional y los delitos que trascienden fronteras. El temá del derecho penal de los Estados frente a las organizaciones terroristas, tales como ISIS y Al quiada, etc.</p>	<p>Me gustaria que se incluyeran más videos explicativos en clase, actividades que requieran mayor manejo de tema y mayor participación por parte de nosotros los estudiantes.</p>	<p>Youtube, Correo electrónico</p>	<p>Es esencial que el profesor trate de llegar temprano e incluir en su temática aspectos generales del derecho penal internacional.</p>	<p>4.7</p>	<p>Considero que merezco esa nota porque en realidad aprendí mucho acerca de las temáticas tratadas pero sobre todo me llevo una idea totalmente diferente del derecho penal, totalmente diferente de aquella que posee la gente del común. Porque en realidad no me gustaba esta rama del derecho, pero estudiandola encontré que uno puede hacer grandes cosas en favor de la humanidad y de la sociedad. Porque me llevo bases sólidas para afrontar los retos de las asignaturas especializadas que estaré próximas a ver y lo más importante porque me divertí aprendiendo.</p>	<p>si</p>

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna.	Exposiciones grupales y otras actividades que permitan el debate y ayuden a la formación verbal de un jurista	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Procurar que todos los trabajos sean explicados en clase, y guiados por el profesor.	4.5	Considero que no participé lo suficiente en clase, sin embargo entregué todos los trabajos y considero adquirí los conocimientos y los logros del curso requeridos, disfruté mucho de la asignatura y espero profundizar en los contenidos má adelante en mi carrera. Empecé el curso con una visión preconcebida del derecho penal y salgo con una visión totalmente diferente que cambió mi rechazo hacia este.
No excluiría ninguna actividad por que todas tuvieron la intencion de desarrollar una habilidad. Como anteriormente, como estudiantes debemos asumir responsabilidad con nuestra formación y mas en esta universidad.	Me gustaria fortalecer la actividad de la audiencia, por ejemplo que el profesor fuera el juez (aprovechando la experiencia del profesor) y pueda valorar los argumentos de la fielfiscaliala defensa y el ministerio publico. Creo que se tomaria con mas seriedad y se lograria tener una audiencia mas enriquecida por la argumentacion.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	1.Ser mas puntual en las clases. 2. Seguir motivado para hacer la diferencia como profesor y si en algun momento se siente frustrado recordar las razones que lo motivaron a estar hoy donde esta.	4.8	Me coloco la misma nota del profesor ya que creo que me comprometi con la clase, realice las lecturas, participe en clase y siempre estuve atento a cumplir los objetivos de cada actividad. Me falto trabajar mas en grupo y ser mas decidido cuando sabia que habia algo mal y por evitar problemas con mis compañeros no decirlo.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

ninguna	me gustaría que se hiciera mas énfasis en el análisis de casos pues es una forma de aplicar los conocimientos de manera mucho mas practica.	Youtube, Correo electrónico	mejorar el manejo del tiempo y los recursos que se da cuando se tratan temas muy teoricos, pues hubo cierto contenido que requirio de muchas clases y habria podido aprovecharse de otra forma mas productiva, como dando importancia a otra tematica.	4.0	porque aunque no participe activamente y no presente un par de trabajos, tengo la seguridad de haber aprendido si lo pertinente y tener claro los conceptos tratados en el curso.
No excluiría ninguna actividad del programa ya que en mi criterio, todas aportan de manera importante en nuestra formación como profesionales, y exploran diversas habilidades que deben ser incentivadas en nosotros.	Creo que podría mejorar nuestra formación profesional las visitas a lugares donde se evidencia materialmente el derecho penal, entre estos podrían estar las los juzgados o las cárceles.	Youtube, Blog	Creo que el próximo semestre debería estar mejor establecida la calificación de nuestra competencias, de tal manera que esta esté clara y nosotros tengamos en las primeras semanas del semestre el conocimiento de la forma en la que se llevara dicha calificación de manera mas precisa.	4.5	Creo que esta debería ser aproximadamente mi calificación en relación a mi proceso de aprendizaje, en el sentido de que aunque tuve debilidades en ciertos contenidos, en general comprendí y aplique lo aprendido en el curso. Finalmente creo que el desarrollo de la asignatura en mi proceso de aprendizaje fue satisfactorio y me siento preparado a la hora de poner en practica lo aprendido durante esta.
Ninguna.	Visita a algún centro penitenciario, puede que en buena medida ayude a la toma de conciencia respecto al sistema penal colombiano y la responsabilidad que debemos asumir para su transformación.	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Tener mucho cuidado con la puntualidad porque de eso pende mucho el aprovechamiento del tiempo de clase y ser un poco más esquemático al momento de la explicación de los temas.	5	Considero que tuve un buen proceso que implica asistencia a clase, realización de las lecturas base y de todas las actividades, cosa que me permite tener claras las temáticas del programa y poder aplicar los conceptos a casos concretos y reales.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna	<p>Me gustaría que se trabajara más el tema de los mapas conceptuales pues me parece que sirven mucho para organizar y aclarar los conceptos. Youtube</p>	<p>- Puntualidad, pues considero que al llegar tarde en varias ocasiones se perdió tiempo valioso para el desarrollo de la materia. - Considero que se debe hacer un mejor seguimiento a los temas que se dan en clase, pues en algunas ocasiones sentí que se volvían a retomar temas que ya se habían tratado. - Claridad en el sistema de evaluación, pues al inicio del semestre se había planteado una serie de actividades que no se realizaron como por ejemplo la carpeta.</p>	5.0	<p>Considero que durante todo el curso tuve un gran interés por los temas que se desarrollaron, tuve una actitud participativa, realice las actividades propuestas con el mayor compromiso y cuando me surgieron dudas no me quede con los elementos que aportaron la materia, sino que realice procesos investigativos con el fin de ampliar mi conocimiento.</p>	si
---------	---	--	-----	--	----

ninguna	<p>la verdad no se me ocurre alguna otra Youtube</p>	<p>lo referente a las continuas preguntas de los estudiantes en clase, que aunque en un primer momento la respuesta de cada una de ellas es muy útil para el desarrollo de la clase, Asimismo llega un punto en el cual se termina divagando demasiado y esto impide que se avance o se analice con mayor profundidad algunos temas. por lo cual lo ideal sería llegar un punto medio donde se respondan dudas, pero que la clase no se termina centrando mayormente en eso. lo otro sería lo referente a la puntualidad</p>	4.2	<p>por que considero que comprendo lo temas vistos en clase y por la forma en que se dio la clase considero que este era el aspecto mas importante en el desarrollo del curso (compresión y aplicación de los conceptos aprendidos en clase) y ademas durante ella trate en la medida de lo posible de participar de manera activa en el desarrollo de las clases.</p> <p>también tengo que reconocer que existieron ciertas fallas de mi parte concernientes a la puntualidad en la hora de llegada a clase y me faltaron por entregar uno o dos ejercicios en clase.</p>	si
---------	--	--	-----	--	----

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna, debido a las razones explicadas anteriormente	De una u otra forma más actividades prácticas, como salidas pedagógicas a juzgados o centros de reclusión de bajo grado, más análisis de casos concretos y la revisión de expedientes en clase, con la ayuda del profesor.	Youtube, Correo electrónico	Una mayor estructuración de los conceptos que se ven. Mayor orden a la hora de dictar los conceptos y su relación, y más exigencia a la hora de calificar los trabajos.	4.9	Esto debido a que cumplí a cabalidad con todas las actividades propuestas en clase, atendí a todas las clases, mis resultados hasta el momento han sido muy satisfactorios, y mi trabajo extraclase ha sido también satisfactorio, yendo a bibliografía adicional por placer, debido a que esta rama del derecho es de mi interés especial, y porque varios proyectos de investigación en la carrera han sido de la materia.	si
Ninguna	Me hubiese gustado visitar el centro de reclusión de Infancia y Adolescencia, que nos había mencionado el profe, para poder conocer como funciona en la práctica este tipo de medidas.	Youtube, Correo electrónico	Solamente lo de hacer la actividad de las audiencias de manera más dinámica	4.8	Porque considero que aprendí muy bien los conceptos y esquemas propios del derecho penal, aprendí más a fondo sobre las escuelas que fundaron el mismo. Con las actividades prácticas me di cuenta de los errores y dudas que tenía y en ese mismo sentido aprendí lo correspondiente a la asignatura. Atentamente Daniela Ríos	si
Ninguna.	Más análisis de sentencias. Ir a una audiencia real.	Youtube, Correo electrónico	Si bien las preguntas son importantes para el proceso de aprendizaje, se debe delimitar cuales son realmente relevantes para la temática que se está viendo de modo que la clase no se desvíe por momentos.	4.7	Cumplí con las actividades del curso a cabalidad. Además presté atención a clase, participé en ella y, cuando fue necesario, investigué por mi cuenta cuando algún contenido no me quedó claro.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

ninguna.	más trabajos grupales que permitiesen la comparación entre los mismos estudiantes de la asimilación que han tenido de los conceptos tratados y de esta forma la aplicación de los mismos.	Youtube, Correo electrónico	clarificar conceptos que son fundamentales para el desarrollo de la materia, e intentar no ausentarse de las sesiones.	4,8	he cumplido con todas las actividades que se han presupuestado para la asignatura, de igual forma he tenido una asistencia constante en la clase, e incluso e contactado al docente por diferentes medios como correos electrónicos para obtener un mejor desarrollo en las actividades propuestas e la materia.	si
Ninguna.	Asistencia a audiencias reales.	Youtube, Correo electrónico	Pedir que le cambien el horario a la asignatura.	(4.5)	Ya que me esforcé, participe en algunas ocasiones y desarrolle los talleres, las evaluaciones y la práctica requerida.	si
...	lecturas practicas semanales y realimentacion de 15 minutos. un trabajo final del titulo que mas le guste al estudiante.	Youtube	lecturas / trabajo / un horario mas flexible.	3.6	aunque no tuve una participación activa en todas las clases, estuve presente en la mayoría y saque provecho de muchas.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

El debate.	Asistencia a las audiencias.	Youtube	La clase me pareció muy bien hecha, el problema es el horario puesto se llega demasiado agotado a esa hora y se dificulta entender un poco y la hora en que termina es muy desalentadora.	4.3	A pesar que mi participación no fue muy activa, me esforcé por entender y cumplir con todos los trabajos propuestos teniendo en cuenta mi horario y mis labores. Considero que realice un buen curso teniendo en cuenta que debí volver a lo ya visto para cumplir con los requerimientos y además quede con conceptos claros frente a los tipos penales que antes no sabía diferenciar.	si
No tengo inconformidad respecto de las actividades.	Que las lecturas se puedan discutir en grupos, se prepare una corta exposición del tema por los estudiantes y así se realice una discusión en la clase que abra el margen a la reflexión teórica.	Youtube, Correo electrónico	Poder abordar las lecturas propuestas de forma más profunda, en especial desde la mitad del curso en adelante.	4.3	Esta es mi calificación pero acepto la que el profesor considere que sea para mi.	
					Considero que en esta materia he aprehendido herramientas esenciales para la práctica del Derecho, así como en análisis cotidiano de la realidad. Puedo establecer vínculos del desarrollo de la teoría penal, de sus exponentes y abordarlos desde este punto de forma más comprensiva y abarcadora.	si

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Por la razón anterior los trabajos en casa	Praxis y casos como se hizo en un comienzo en la materia	Youtube, Correo electrónico, Redes sociales	Sugerencias: Si bien la clase fue muy participativa, se podría reforzar la praxis con casos de la vida real para afianzar el conocimiento teórico de la clase.	4.7	Tuve la oportunidad de afianzar conocimientos de materias anteriormente vistas, mi compromiso por la materia fue el mismo que vine desempeñando en las vistas anteriormente con el Profesor, participé activamente de las clases y cumplí con los trabajos que se pedían; por motivos de fuerza mayor no pude asistir a las dos últimas sesiones, pero en todas las ocasiones estuve al pendiente de la asignatura.
Creo que ninguna.	Creo que afortunadamente en el derecho penal hay muchos objetos de debate hermenéutico. Es decir, puede que resulte inocuo debatir respecto al aborto porque ya hay una línea clara a nivel jurídico, Pero el delito político admite un buen debate interpretativo a la luz de las nuevas propuestas legislativas o los acuerdos de la Habana. O respecto a los actos de discriminación y su adecuación típica. El profesor podría asignar un tema de debate para una clase del semestre, aportar unas lecturas (jurisprudencia o doctrina) y asignar estudiantes bajo una posición y otros en contrario. A mi me parecería un buen ejercicio.	Youtube, Correo electrónico	podría pedir mayor intensidad horaria.	4.9	Hice todos los trabajos y me parece haber comprendido bien los temas, sin que quiera decir que los conozco a la perfección. La nota es esencialmente alta porque me quiero dar la oportunidad de aprovechar mi nota autoevaluativa y valorar que esta fue la única materia que me mandó a pasar la noche en la biblioteca central. Gracias.

ANEXO CUATRO
Autoevaluación pedagógica 2014-II.

Ninguna	Más analisis de casos	Youtube, Correo electrónico	Optimización de los tiempos y contenidos	4.8	Porque me esforce en la materia y realicé todos los trabajos propuestos cabalmente	si
Ninguna	Más prácticas, más audiencias, visitas a juzgados o a lugares donde se pueda palpar la realidad del derecho penal, para así tener mayor comprensión de los temas vistos en clase y su relación con la realidad.	Youtube, Correo electrónico	Esquematicidad y Estructura, debido a lo dicho anteriormente.	4.9	Debido a que cumplí a cabalidad con casi todas la actividades propuestas, asistí a todas las clases, siento que aprendí a cabalidad con los temas propuestos en la asignatura, y por mis buenos resultados hasta el momento en la asignatura.	si