

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Tendencias en la fundamentación filosófica y pedagógica en diseños curriculares de programas de derecho en Colombia

*Tendências na fundamentação filosófica e pedagógica
nos desenhos curriculares dos programas de direito na Colômbia*

*Trends in the philosophical and pedagogical foundation
in curricular designs of Law programs in Colombia*

Carlos Alfredo Pérez Fuentes 

Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia

Annie Julieth Álvarez Maestre 

Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia

Ruth Katherine Sanabria Alarcón 

Universidad Católica San Antonio de Murcia, España

RESUMEN Este artículo presenta los fundamentos pedagógicos y filosóficos de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia para identificar las tendencias de formación de los profesionales del derecho en el país. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo que busca comprender cómo se expresa la realidad social y un método hermenéutico que interprete los diseños curriculares, comprendidos como documentos institucionales. En los resultados se muestra que la formación jurídica se desarrolla a partir de una fundamentación pedagógica constructivista, un diseño curricular práctico y una base iusfilosófica antiformalista. Sin embargo, también se encontró una tendencia minoritaria de formación emancipadora. El estudio concluye que, si bien la tendencia constructivista se enfoca en el desarrollo epistemológico, a partir de lo cognitivo y metodológico, la tendencia emancipadora se concentra en el desarrollo de lo cognitivo, práctico y valorativo desde una visión emancipadora de la ciencia jurídica. El reto de estas tendencias es promover la participación de toda la comunidad educativa en la construcción del diseño curricular.

PALABRAS CLAVE Fundamentos filosóficos, fundamentos pedagógicos, diseño curricular, programa académico de derecho, constructivismo, emancipación, pedagogía jurídica

RESUMO Este artigo apresenta os fundamentos pedagógicos e filosóficos dos desenhos curriculares dos programas de direito na Colômbia para identificar as tendências de formação dos profissionais do direito no país. Esta pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa que busca compreender como a realidade social é expressa e um método hermenêutico que interpreta os desenhos curriculares, compreendidos como documentos institucionais. Os resultados mostram que a formação jurídica se desenvolve a partir de uma fundamentação pedagógica construtivista, um desenho curricular prático e uma base jusfilosófica antiformalista. No entanto, também se encontrou uma tendência minoritária de formação emancipadora. O estudo conclui que, enquanto a tendência construtivista se concentra no desenvolvimento epistemológico, a partir das perspectivas cognitiva e metodológica, a tendência emancipadora se concentra no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, práticos e valorativos a partir de uma visão emancipadora da ciência jurídica. O desafio dessas tendências é promover a participação de toda a comunidade educativa na construção do desenho curricular.

PALAVRAS-CHAVE Fundamentos filosóficos, fundamentos pedagógicos, desenho curricular, programa académico de direito, constructivismo, emancipação, pedagogia jurídica

ABSTRACT This article presents the pedagogical and philosophical foundations of the curricular designs of law programs in Colombia to identify the training trends of legal professionals in the country. This research was developed under a qualitative approach that seeks to understand how social reality is expressed and a hermeneutic method that interprets the curricular designs, understood as institutional documents. The results show that legal education is developed from a constructivist pedagogical foundation, a practical curricular design, and an anti-formalist legal-philosophical basis. However, a minority trend of emancipatory training was also found. The study concludes that while the constructivist trend focuses on epistemological development, from the cognitive and methodological perspectives, the emancipatory trend concentrates on the development of cognitive, practical, and evaluative aspects from an emancipatory view of legal science. The challenge of these trends is to promote the participation of the entire educational community in the construction of the curricular design.

KEYWORD Philosophical foundations, pedagogical foundations, curricular design, academic law program, constructivism, emancipation, legal pedagogy

Introducción

Este artículo busca develar los fundamentos pedagógicos e iusfilosóficos del diseño curricular de los programas de derecho en Colombia para identificar las tendencias de formación de los profesionales del derecho en el país.

En la primera parte de este artículo están las categorías de análisis utilizadas a partir de la relación interdisciplinar entre la teoría de los modelos pedagógicos y los diseños curriculares a nivel pedagógico, y la fundamentación iusfilosófica formalista, antiformalista y emancipadora a nivel jurídico, lo que resulta en una tendencia mayoritaria de los programas de derecho que se desarrollan con un modelo pedagógico constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosófica antiformalista, aunque también existe una tendencia minoritaria que se desarrolla a partir de un modelo pedagógico dialogante, un diseño curricular emancipador y una fundamentación iusfilosófica emancipadora.

En la segunda sección se estudia la tendencia mayoritaria, constructivista-antiformalista, profundizando en su fundamentación pedagógica, analizando sus propósitos, contenidos, secuencia curricular, estrategias metodológicas y evaluativas, así como su fundamentación iusfilosófica antiformalista. En la tercera parte se profundiza sobre los puntos antes mencionados en la tendencia minoritaria, dialogante-emancipadora. Finalmente, se concluye que si bien la tendencia constructivista se enfoca en el desarrollo epistemológico de los estudiantes a partir del aprendizaje de competencias cognitivas y metodológicas, la tendencia emancipadora se concentra en el desarrollo de competencias cognitivas, prácticas y valorativas desde una visión compleja y emancipadora de la ciencia jurídica. No obstante, el desafío de las tendencias estudiadas es promover la participación real de toda la comunidad en la construcción del diseño curricular en todas sus etapas.

Metodología

Esta investigación se realizó con un paradigma emergente y polisistémico que busca comprender cómo se relacionan las partes de un todo y se utilizaron metodologías interdisciplinarias que permiten que los subsistemas de disciplinas particulares como el derecho, la pedagogía y la filosofía interactúen sin perder de vista sus objetos de estudio (Martínez Miguélez, 1997). Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y hermenéutico que busca comprender, descubrir e interpretar los actos humanos entendidos como textos (Martínez Miguélez, 2004).

El diseño de investigación fue documental, es decir, un procedimiento sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información y datos (Tancara, 1993). Los datos se recolectaron por medio de revisión documental, lo que permitió ubicar, recopilar, revisar, analizar, extraer y registrar información de unidades de estudio, conocidas como *documentos institucionales* de los programas de derecho en Colombia (Hurtado, 2010). En este país estos documentos se denominan «documento maestro» o «documento de evaluación de condiciones de programa» y contienen información necesaria para que un programa académico obtenga el re-

gistro calificado y pueda ser ofertado en un contexto determinado (Ministerio de Educación Nacional).¹

La muestra del estudio son programas de derecho reconocidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia con registro calificado y acreditación de alta calidad.² Así, y conforme al Sistema Nacional de Información para la Educación Superior, se seleccionaron treinta y ocho programas de los cuales veintiuno de ellos (55,26 %) accedieron a participar en la investigación aportando sus diseños curriculares para ser estudiados bajo las condiciones de confidencialidad del consentimiento informado (Ministerio de Educación Nacional, 2022).³

El análisis de la información se realizó con el método desarrollado por Martínez Miguélez (2004), en el cual las etapas de categorización, estructuración, contrastación y teorización se distinguen con el apoyo del software de análisis cualitativo Atlas.ti y con matrices de análisis documental que permiten extraer información para agruparla, reagruparla y relacionar indicios para generar nuevas sinergias que permitan descubrir aspectos inexplorados, desarrollar críticas o reinterpretar eventos (Hurtado, 2010).

Desarrollo del estudio

A partir de los fundamentos metodológicos antes mencionados, este artículo se estructura en cuatro secciones principales: i) Análisis descriptivo y sistematización de la tendencia interdisciplinar de la fundamentación pedagógica y filosófica del diseño curricular de los programas de derecho en Colombia, ii) Comprensión de la tendencia pedagógica y filosófica: el modelo pedagógico constructivista, el diseño curricular práctico y la fundamentación iusfilosófica antiformalista, iii) Estudio de la tendencia minoritaria: El modelo pedagógico dialogante, el diseño curricular emancipador y la fundamentación iusfilosófica emancipadora y finalmente, iv) Conclusiones.

Análisis y sistematización de la tendencia interdisciplinar

Para realizar el análisis descriptivo de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia se definieron criterios conceptuales que permiten comprender la categorías y subcategorías del análisis.

1. Resolución 021795/20, por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programas en Colombia. 19 de noviembre de 2020. Así mismo, se puede tener en cuenta el Decreto 1330 de 2019 en donde se reglamenta el proceso de obtención de registros calificados de programas académicos universitario en el país.

2. Acuerdo 02/20 por el cual se actualiza el modelo de acreditación institucional en alta calidad en Colombia. 1 de julio de 2020.

3. Sistema Nacional de Información para la Educación superior en Colombia. Disponible en <https://tipg.link/N7aV>.

Siguiendo a Díaz-Barriga y otros (2012), el currículo es la conclusión de un proceso dinámico y participativo a través del cual una institución educativa busca adaptarse a los cambios sociales. Es el resultado de un análisis del contexto, de la definición de objetivos y la especificación de medios y estrategias para su realización.

De esta forma, la construcción del diseño curricular se desarrolla en etapas: la fundamentación de la carrera profesional, la elaboración del perfil profesional, la organización y estructura curricular, y la evaluación continua del currículo. En este estudio se profundiza en la etapa de «fundamentación de la carrera profesional» es ahí donde se exponen los fundamentos del diseño curricular, se estudian las necesidades del contexto, se define la pertinencia del profesional, y los principios y habilidades que deberá desarrollar el aspirante (Díaz-Barriga y otros, 2012).

Conforme a lo anterior, Silverio Gómez (2005) plantea que los «fundamentos del currículo» son los cimientos sobre los que se erige la estructura temporal y espacial del currículo, es decir, se refiere al marco teórico y metodológico a través del cual se orienta el diseño curricular, por lo que sus referentes, especialmente los filosóficos, sustentan las condiciones objetivas y subjetivas desde donde se plantearán soluciones a los problemas identificados previamente. En este mismo sentido, Lira-Valdivia (2011) plantea que estos fundamentos son el marco referencial que orienta las transformaciones curriculares ante las demandas del mundo contemporáneo, por lo que está integrado a las corrientes epistemológicas, ontológicas, axiológicas, paradigmáticas y metodológicas que buscan responder a estas problemáticas.

En la **tabla 1** se presentan las categorías y subcategorías teóricas que sirvieron de base para realizar este análisis interdisciplinar entre la fundamentación pedagógica, retomando la teoría de los modelos pedagógicos y del diseño curricular, y la fundamentación filosófica, desde la ontología, epistemología y axiología formalista, anti-formalista y emancipadora.

A partir de los datos se observa una relación interdisciplinar entre estos conceptos:

- El modelo pedagógico heteroestructurante, el diseño curricular técnico y la fundamentación iusfilosófica formalista: Su propósito es transmitir saberes socialmente aceptados a través del aprendizaje memorístico, la disciplina, la atención y la repetición. Este diseño se centra en el cumplimiento de objetivos y los conocimientos enseñados son neutros, ahistóricos, universales, técnicos y absolutos. Desde la fundamentación iusfilosófica el derecho se enseña como una realidad única y homogénea, el estudio se centra en el sistema normativo y su unidad básica, la norma jurídica, como un ente empírico, ahistórico, absoluto, técnico y neutral, alejado de su naturaleza política, moral, social, económica y cultural.

Tabla 1. Relación categorial interdisciplinar de los fundamentos pedagógicos y filosóficos de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia

Categorías y subcategorías de análisis de la fundamentación pedagógica de los diseños curriculares	
Categoría	Modelos pedagógicos: Paradigmas que interpretan, dirigen y transforman el campo educativo. Rasgos generales: Objetivos, corroborables y concretables en la realidad (Ortiz, 2013; De Zubiría, 2012).
Subcategoría: Heteroestructurante	La función de la escuela es transmitir contenidos curriculares compuestos por conocimientos específicos y normas culturales socialmente aceptadas. El aprendizaje es acumulativo y continuo. Las estrategias metodológicas son la exposición oral y visual, se desarrollan trabajos en donde media la disciplina, la memoria y la repetición. Hay evaluación memorística. El docente transmite el conocimiento y el estudiante es un receptor y reproductor del conocimiento (Not, 2006; Ausubel y Novak, 1983; Feuerstein, 1993).
Subcategoría: Autoestructurante	El conocimiento es una construcción humana y existen múltiples realidades. El aprendizaje es una construcción idiosincrática. La finalidad de la educación es la comprensión cognitiva para el cambio conceptual. Los contenidos curriculares son hechos y conceptos científicos que parten de los intereses de los estudiantes. La secuencia curricular depende de la ciencia, los estudiantes y el medio. Se privilegian actividades que favorezcan el dialogo, talleres, laboratorios y operaciones mentales inductivas. La evaluación debe ser subjetiva, cualitativa e integral (Vygotsky, 1997; Vasco, 1998; Coll, 1996; Wallon, 1992; Pérez Fuentes, Álvarez-Maestre y Restrepo, 2022; Pérez Fuentes y Álvarez Maestre, 2020).
Subcategoría: Interestructurante o dialogante	Este modelo es una síntesis dialéctica que plantea que el conocimiento se construye por fuera del aula, pero se reconstruye en la escuela. La finalidad de la educación no es solo el aprendizaje, sino el desarrollo humano y la formación integral de un individuo ético, sensible y comprometido con la transformación social. Se busca el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes a partir de la complejidad. Se genera el dialogo entre las diferentes formas de secuencia curricular, se promueven actividades ddialogantes, en donde se reivindica el papel del docente como mediador de cultural, se evalúan contenidos a partir de la historia personal, familia y social (De Zubiría, 2012 ; Not, 1983; Pérez Fuentes, Álvarez Maestre y Aguilar Barreto, 2022).

Fuente: Elaboración propia.

- El modelo pedagógico autoestructurante constructivista, el diseño curricular práctico y la fundamentación iusfilosófica antiformalista: Se centra en la comprensión cognitiva para el cambio conceptual a partir del diálogo de contenidos que surgen de hechos y conceptos científicos basados en los intereses de los estudiantes. Este diseño promueve el diálogo en la comunidad educativa para lograr el bien común de todos sus integrantes. En su fundamentación iusfilosófica, la enseñanza del derecho se centra en la comprensión del fenómeno jurídico como un hecho institucional creado por convencionales y comprendido como la objetivación de la justicia. La construcción del conocimiento científico jurídico se entiende a partir de la relación de la norma jurídica con su naturaleza política, social, moral y cultural, y mediante métodos cualitativos que buscan una concepción omnicomprendiva del fenómeno jurídico.

Tabla 1. Relación categorial interdisciplinar de los fundamentos pedagógicos y filosóficos de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia (continuación)

Categorías y subcategorías de análisis de la fundamentación pedagógica de los diseños curriculares	
Categoría	Diseño curricular: Se puede dar a través de tres intereses cognitivos básicos que se pueden aplicar al diseño curricular: técnico, práctico y emancipador (Habermas 1972; Grundy 1998).
Subcategoría: Técnico	El interés de este diseño es el control y gestión del medio. El aprendizaje como producto se juzga conforme al cumplimiento de los objetivos, se prioriza el currículo prescrito. Los contenidos son neutros, ahistóricos, absolutos, técnicos, impersonales e incuestionables. Estos contenidos son independientes de su naturaleza política y axiológica, la evaluación es objetiva, medible y cuantitativa. El diseño y ejecución del currículo depende del docente (Habermas, 1972; Grundy, 1998).
Subcategoría: Práctico	El interés de este diseño es el bien común, por lo que la acción práctica se centra en la toma de decisiones a partir de la comprensión y la deliberación colectiva. Los contenidos surgen de los intereses del grupo, por eso el currículo prescrito es otro texto más y lo importante es el significado que le da el grupo a partir de la deliberación, encaminada hacia el "bien común". La evaluación curricular es a partir del diálogo, su preocupación no es el cumplimiento de objetivos, sino la comprensión de los resultados. No existe una división entre quien diseña y ejecuta el diseño curricular, la participación del docente es indispensable en la toma de decisiones curriculares (Habermas, 1972; Grundy, 1998).
Subcategoría: Emancipador	El interés de este diseño es la emancipación, la capacidad de los individuos para que decidan sobre sus vidas, de forma autónoma y responsable. La "liberación", entiende la libertad como un bien fundamental y se vincula con los actos de habla y la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Los contenidos surgen de la negociación, no permite el "todo vale" pues el estudiante elige en un marco socialmente legitimado. La evaluación depende de los participantes y comprende las relaciones de poder. No solo el docente participa en el diseño curricular, también el estudiante (Habermas, 1972; Grundy, 1998).

Fuente: Elaboración propia.

- El modelo pedagógico dialogante, el diseño curricular emancipador y la fundamentación iusfilosófica emancipadora: Además de la comprensión cognitiva o práctica del estudiante, busca el desarrollo axiológico a través de la formación de seres humanos libres, éticos, autónomos, solidarios y comprometidos con la transformación de las realidades injustas que viven las comunidades vulnerables. Esta postura plantea que la enseñanza del derecho se debe comprender desde su compromiso con las transformaciones positivas de la sociedad, a través de la construcción de una ciencia jurídica emancipadora desde la ecología de saberes, el diálogo comunitario, intercultural e intergeneracional, la creatividad, la inclusión, la diversidad, la crítica, la democracia y el respeto por los derechos humanos.

En la **figura 1** se muestra la relación interdisciplinar entre las categorías y subcategorías que se analizaron.

Tabla 1. Relación categorial interdisciplinar de los fundamentos pedagógicos y filosóficos de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia (continuación)

Categorías y subcategorías de análisis de la fundamentación filosófica de los diseños curriculares	
Categoría	Ontología jurídica: Estudia el “ser” del derecho a partir de su esencia y los atributos que dan razón de su existencia como ente (Ortega y Fernández 2014; Picón Parra 1969; Barceló 2023).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Formalista	Ontología jurídica objetiva: Plantea que existe una única realidad concreta o abstracta. El derecho se conforma de textos, concretamente “enunciados jurídicos” o “normas jurídicas”, que son previos a la actividad interpretativa (Hernández Marín, 2008; Kelsen, 2020; Barceló, 2023; Posada-Ramírez, 2014; Searle, 1997).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Antiformalista	Ontología jurídica subjetiva: Plantea que existen múltiples realidades que derivan del pensamiento, el lenguaje y la experiencia. El derecho es un hecho institucional creado por convenciones sociales y regido por reglas regulativas y constitutivas. Se comprende como la objetivación de la justicia, por lo que se encuentra conformado por una realidad empírica y una realidad axiológica (Atienza, 1978; Méndez, 2021; Patiño, 2011; Sánchez de la Torre, 1969; Searle, 1997; Torres, 1984; Barceló, 2023; Posada-Ramírez, 2014; Jiménez Cardona, 2021; Curto, 2022; González Area, 2022).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Emancipadora	Ontología jurídica emancipadora: La realidad es producto de relaciones dialécticas y de opresión que deben ser emancipadas a través de la racionalidad comunicativa y la conciencia subjetiva de las comunidades. El derecho reducido al formalismo se concibe como un instrumento de dominación, pero también pueden ser una herramienta contrahegemónica que desarrolle acciones que revindiquen la dignidad humana (Galindo Delgado, 2019; Sousa Santos, 2012; Ávila, Martínez de Correa y Medina, 2009; Patarroyo Rengifo y otros, 2011; Loayza Maturrano, 2022; Freire, 1968; Marx, 2015; Vallespín Pérez, 2021; Galdámez Morales y González, 2021; Gusman, 2021).

Fuente: Elaboración propia.

Comprensión de la tendencia pedagógica y filosófica

Luego de utilizar el software de análisis cualitativo Atlas.ti para un análisis exhaustivo y minucioso de cada uno de los diseños curriculares de los programas de derecho con registro calificado y acreditación de alta calidad en Colombia, se logró determinar la existencia de dos tendencias en la formación de abogados en el país. Una tendencia mayoritaria se inclina hacia un modelo pedagógico constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosófica antiformalista y, por otra parte, una tendencia menor se orienta hacia la formación basada en un modelo pedagógico dialogante, un diseño curricular emancipador y una fundamentación iusfilosófica emancipadora. En la **tabla 2** se evidencia el análisis descriptivo realizado en cada programa de derecho.

A partir de los datos anteriores se observa que diecisiete programas de derecho (81 %) se desarrollan con un modelo pedagógico constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosófica antiformalista, aunque existe una tendencia minoritaria, cuatro programas académicos (4 %), que se desarrollan con un modelo pedagógico dialogante, un diseño curricular emancipador y una fundamentación iusfilosófica emancipadora. Para profundizar en este aspecto es importante mencionar:

Tabla 1. Relación categorial interdisciplinar de los fundamentos pedagógicos y filosóficos de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia (continuación)

Categorías y subcategorías de análisis de la fundamentación filosófica de los diseños curriculares	
Categoría	Epistemología jurídica: Reflexiona sobre el Derecho como ciencia y el proceso de construcción del conocimiento científico jurídico (Briones, 1996; Torres, 1984; Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Formalista	Epistemología jurídica formalista: La construcción del conocimiento científico jurídico debe partir de la neutralidad del investigador que busca verificar empíricamente una hipótesis. Se privilegian estudios conceptuales, de validez jurídica y dogmáticos (Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020; Ferrajoli, 2004; Briones, 1996).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Antiformalista	Epistemología jurídica comprensiva: El derecho se comprende como una ciencia social y busca la comprensión de su objeto de estudio a través de un investigador que influye y es influido por su entorno. Se privilegian estudios cualitativos, centrados en la eficacia y legitimidad de la norma (Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020; Díaz Rodríguez, 2019; Guachetá Torres y Rojas Toledo, 2020; Cáceres Nieto, 2015; Peláez Mejía, 2019; Briones, 1996; Domingos y Villatore, 2023; Silveira Stangherlin, Spengler y Peixoto Schaefer, 2020).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Emancipadora	Epistemología jurídica emancipadora: Bajo las epistemologías del sur se busca la construcción de una ciencia jurídica emancipadora más amplia, diversa y emergente, basada en la ecología de saberes y el diálogo intercultural. El investigador jurídico se encuentra comprometido con la transformación positiva de las realidades que viven las comunidades vulnerables (Aguirre-Román y Pabón-Mantilla, 2020; Ávila, Martínez de Correa y Medina, 2009; Galindo Delgado, 2019; García Vela y Longoni Martínez, 2020; Ayuste, 2006; Estrada-García, 2023; Sousa Santos, 2011; Elgueta Rosas y Palma-González, 2022; Durán Ayago, 2021).

Fuente: Elaboración propia.

Categorías y subcategorías de análisis de la fundamentación filosófica de los diseños curriculares	
Categoría	Axiología jurídica: Esta disciplina busca comprender la relación entre los valores y el derecho (Haba, 2004; Monge, 2013).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Formalista	Axiología jurídica objetiva: Plantea que la moral pertenece al fuero interno o subjetivo del individuo y el derecho al fuero externo o intersubjetivo dado el cumplimiento de normas jurídicas que son sancionables. El derecho no permite elementos extrajurídicos, ya que estos pertenecen al orden subjetivo de la conducta humana (Monge, 2013; Seijo-Suarez, 2009).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Antiformalista	Axiología jurídica subjetiva: Plantea que los efectos morales pueden socavar la validez jurídica, por eso la fórmula de la extrema injusticia de Radbruch se constituye como el umbral que permite determinar la extrema injusticia generada por la vulneración a los derechos humanos, comprendidos como los principios morales de justicia sobre los cuales se sustenta la sociedad (Alexy, 2013; Seijo-Suarez, 2009).
Subcategoría: Fundamentación Filosófica Emancipadora	Axiología jurídica emancipadora: El derecho como práctica discursiva depende de la relación entre discursos políticos, morales, normativos, culturales, etcétera. La relación entre las fuerzas sociales genera una relación entre grupos dominantes y dominados. Se promueven valores que aporten a la emancipación y transformación positiva de las realidades de comunidades vulneradas (Haba, 2004; Dussel, 2016; Montoya y otros, 2020; Lecuona Prats, 2021; Aparicio Chofré y otros, 2021; Curto, 2022).

Fuente: Elaboración propia.

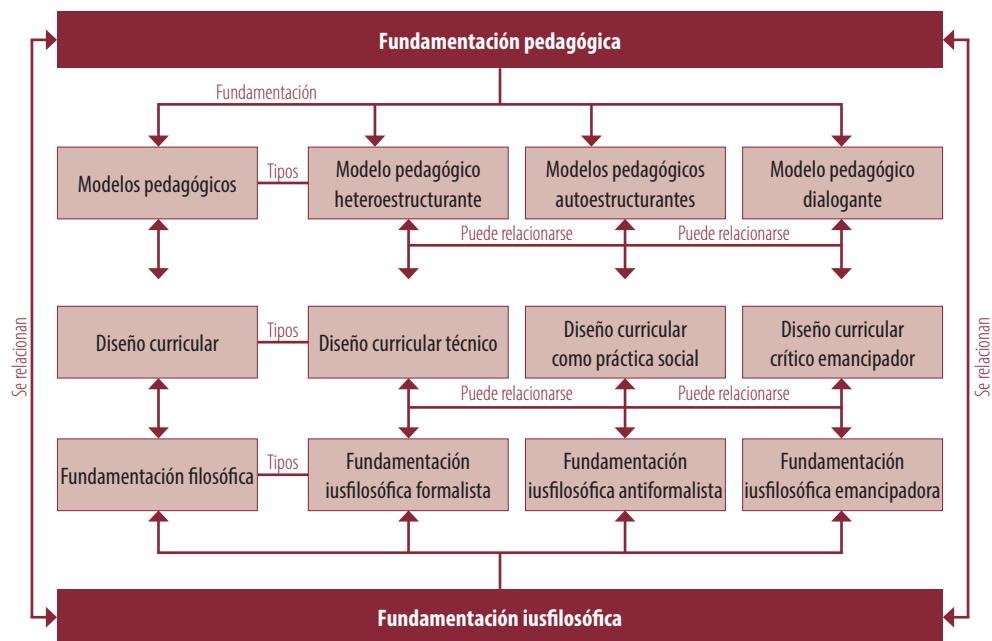


Figura 1. Estructura categorial de la relación interdisciplinaria entre los fundamentos pedagógicos y filosóficos de los diseños curriculares de los programas de derecho en Colombia.

- La mayoría de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia se desarrollan a partir de un modelo pedagógico constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosófica antiformalista. Lo anterior sucede porque el propósito de estos diseños curriculares es la comprensión de los conceptos para que los estudiantes puedan resolver problemas sociales que se dan en diferentes contextos. La fundamentación iusfilosófica evidencian que estos diseños comprenden el derecho como un producto social, político y cultural integrado por teorías argumentativas, hermenéuticas, etcétera, que se refieren a la norma jurídica no solo en su dimensión de validez y eficacia, sino a su relación axiológica que refiere a valores y principios. Asimismo, el derecho se comprende como un campo abierto a las posibilidades de interpretación y la construcción del conocimiento científico integra metodologías de la investigación jurídica y sociojurídica, además de la interdisciplinariedad para lograr una lectura omnicomprendensiva de la realidad. Finalmente, se busca formar profesionales integrales que no solo actúen conforme a los preceptos normativos, sino también éticos de la sociedad.
- Es posible observar un sector minoritario de diseños curriculares que se desarrollan a partir de un modelo pedagógico dialogante, un diseño curricular emancipador y una fundamentación iusfilosófica emancipadora. El propósito de estos diseños es el desarrollo de competencias cognitivas prácticas y valora-

Tabla 2. Fundamentación pedagógica y filosófica de los diseños curriculares de programas de derecho en Colombia. Sistematización de las tendencias.

IES	Fundamentación filosófica									Fundamentación pedagógica					
	F. Ontológica			F. Epistemológica			F. Axiológica			Modelo pedagógico			Diseño curricular		
	F	A	E	F	A	E	F	A	E	MPH	MPA	MPD	DCT	DCP	DCE
IES-1		●			●			●			●			●	
IES-2		●			●			●			●			●	
IES-3			●			●			●			●			●
IES-4		●			●			●			●			●	
IES-5		●			●			●			●			●	
IES-6		●			●			●			●			●	
IES-7			●			●			●			●			●
IES-8		●			●			●			●			●	
IES-9			●			●			●			●			●
IES-10		●			●			●			●			●	
IES-11		●			●			●			●			●	
IES-12		●			●			●				●		●	
IES-13		●			●			●			●			●	
IES-14		●			●			●			●			●	
IES-15		●			●			●			●			●	
IES-16		●			●			●			●			●	
IES-17		●			●			●			●			●	
IES-18		●			●			●			●			●	
IES-19		●			●			●			●			●	
IES-20		●			●			●			●			●	
IES-21		●			●			●			●			●	

Fundamentación filosófica: Formalista (F), Antiformalista (A), Emancipadora (E). Fundamentación pedagógica: Modelo Pedagógico Heteroestructurante (MPH), Modelo Pedagógico Autoestructurante (MPA), Modelo Pedagógico Dialogante (MPD). Diseño Curricular Técnico (DCT), Diseño Curricular Práctico (DCP), Diseño Curricular Emancipador (DCE).

Fuente: elaboración propia.

tivas a partir de su contexto, buscan formar seres humanos éticos, autónomos, solidarios y comprometidos con la transformación social. La fundamentación iusfilosófica de estos diseños curriculares entiende el derecho como un concepto polisistémico, cultural y social que supera al formalismo, es producto de luchas sociales, intereses y cosmovisiones, y no contiene solo un componente jurídico sustancial y procesal, sino uno ético, sociohumanístico y político que le permite trabajar por las comunidades. De esta forma la construcción del conocimiento científico jurídico exige la formación de un abogado sentipensante comprometido con la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones alternativas a partir de la dialogo y la participación de las comunidades vulnerables.

- La mayoría los diseños curriculares de los programas de derecho en Colombia cumplen los criterios para determinar un modelo pedagógico constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosófica antiformalista. Sin embargo, esta clasificación no es tajante y cada uno de estos diseños puede contener aspectos técnicos o emancipadores que hacen que su clasificación sea compleja, ya que su estructura curricular responde a las necesidades de cada contexto.

Además de lo anterior y luego de la revisión exhaustiva de cada currículo se puede notar que las tendencias se confirman en las 2.123 citas realizadas sobre la tendencia mayoría constructivista (73 %), frente a las 797 citas frente a la tendencia minoritaria emancipadora (27 %), para un total de 2.920 realizadas a los diseños curriculares recolectados.

A continuación se profundiza sobre los diseños curriculares que se desarrollan bajo la tendencia mayoritaria, el modelo pedagógico constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosófica antiformalista, a partir de diferentes gráficos que permiten visualizar las orientaciones epistemológicas a partir de la profundización en cada una de sus categorías, partiendo de las citas realizadas con el software de análisis Atlas.ti.

En la **figura 2** se muestra que la orientación de estos diseños curriculares constructivistas se centra en el desarrollo de contenidos (60,22 %) y de sus propósitos (26,39 %), mientras que la secuencia curricular (6,50 %), las estrategias metodológicas (5,14 %) y la evaluación de los contenidos (1,76 %) reciben menos atención.

Frente al desarrollo de propósitos, en la **figura 3** se observa que el propósito fundamental de los diseños curriculares es promover la comprensión cognitiva para el cambio conceptual y la resolución de problemas (54,36 %), mientras que en menor medida se reconoce el rol de los estudiantes en la construcción del conocimiento (20,51 %), las múltiples realidades que construyen los individuos (18,72 %) y las construcciones previas para lograr el aprendizaje significativo (6,41 %).

Frente al desarrollo de contenidos, en la **figura 4** se ve que el propósito es promover los contenidos cognitivos (34,49 %) y metodológicos (29,33 %), es decir, son currículos

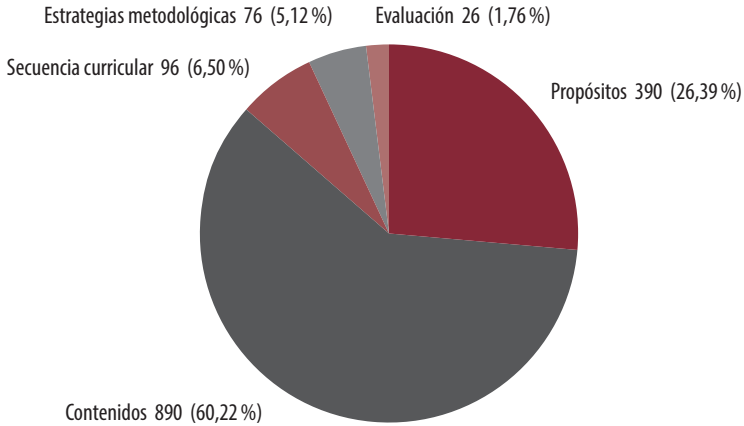


Figura 2. Análisis categórico de la fundamentación pedagógica constructivista.

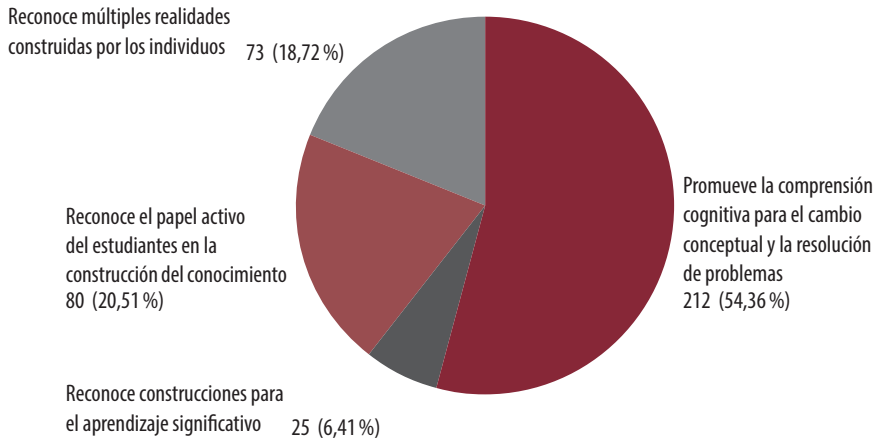


Figura 3. Análisis subcategórico de los propósitos de la fundamentación pedagógica constructivista.

centrados en el desarrollo cognitivo y práctico de competencias (63,82 %), y el contenido actitudinal (19,21 %), el énfasis en el proceso del estudiante (9,21 %) y el énfasis en las necesidades e intereses de los estudiantes (7,75 %) se trabaja en menor medida.

En cuanto al desarrollo de la estructura curricular, la **figura 5** muestra que tienen una estructura abierta y flexible (56,25 %), y, a su vez, lógico-deductiva derivada de los parámetros de la ciencia jurídica (43,75 %). A continuación, en la **figura 6** se observan las estrategias de enseñanza-aprendizaje⁴ que más han sido utilizadas. Asimismo, en

4. Las estrategias de enseñanza-aprendizaje son los procedimientos utilizados por el docente para promover aprendizaje significativo e implican el desarrollo de actividades conscientes y orientadas para esta finalidad (Díaz y Hernández, 2002; Parra, 2003).

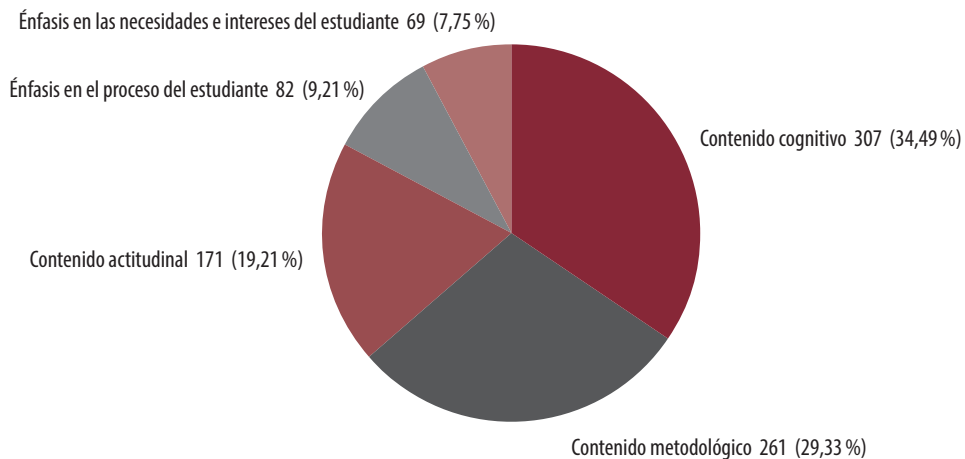


Figura 4. Análisis subcategorico de los contenidos de la fundamentación pedagógica constructivista.

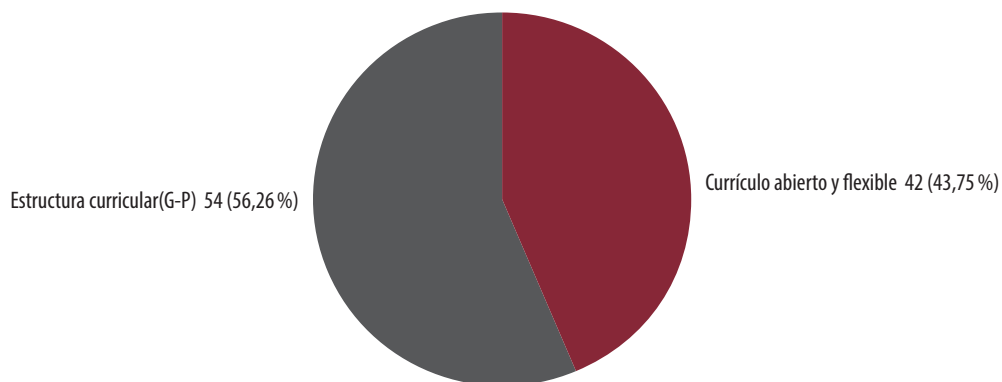


Figura 5. Análisis subcategorico de la secuencia curricular de la fundamentación pedagógica constructivista.

la **figura 7** se presentan las estrategias de evaluativas más utilizadas. Finalmente, en la **figura 8** se puede evidenciar el análisis estadístico de los fundamentos iusfilosóficos de los programas de derecho en Colombia.

Es posible observar que frente a la fundamentación iusfilosófica antiformalista, los programas académicos hacen un énfasis en el desarrollo epistemológico (41,09%), y en menor medida en el desarrollo ontológico (33,49%) y axiológico (25,43%). Es decir, concentran sus esfuerzos en la enseñanza del derecho como una ciencia comprensiva que entiende que la realidad sociocultural del fenómeno jurídico se puede comprender a partir del uso de diferentes estrategias metodológicas, desde lo cuantitativo, cualitativo o mixto, que permiten al investigador acercarse a su objeto de estudio desde

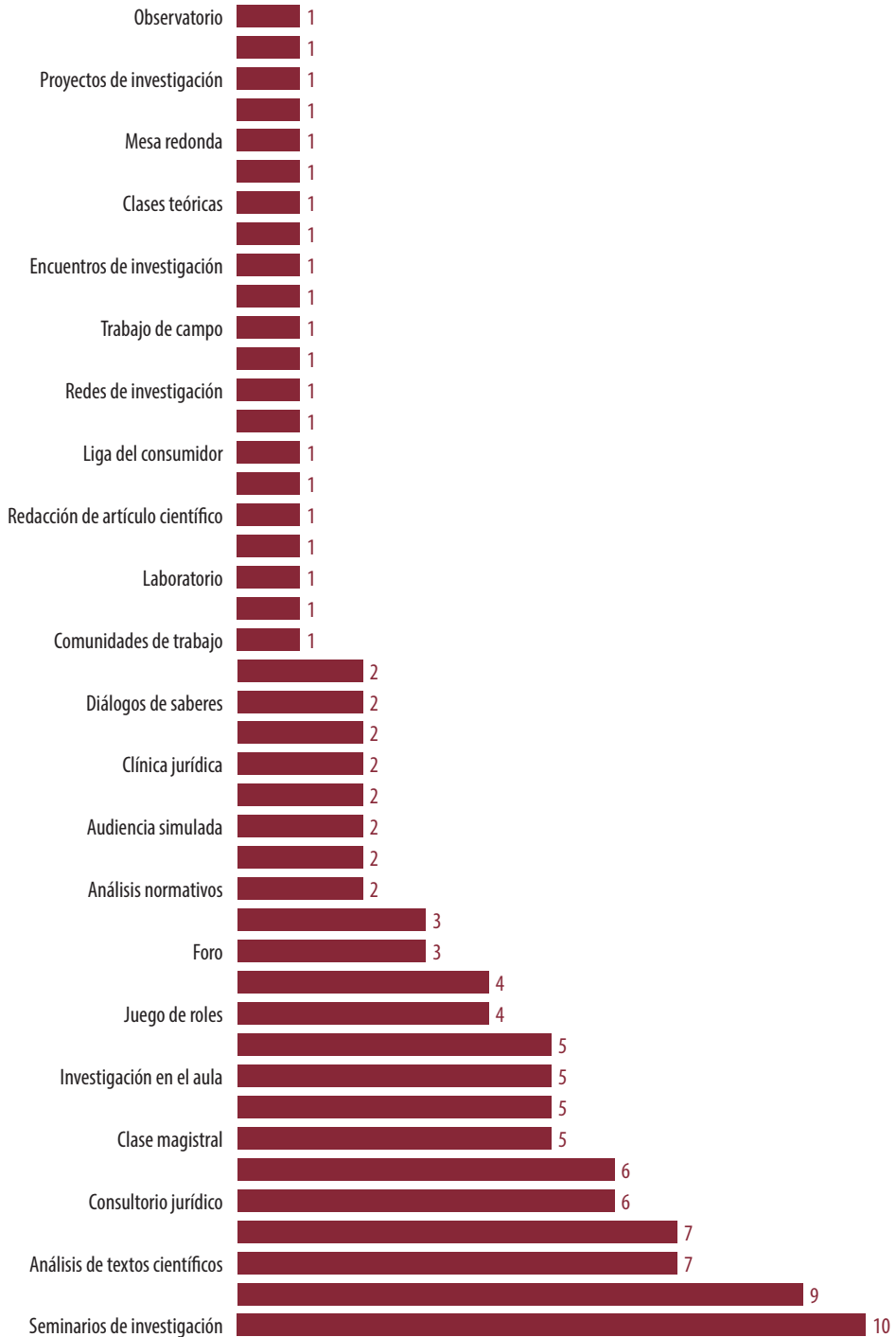


Figura 6. Análisis estadístico de las estrategias metodológicas utilizadas en los diseños curriculares constructivistas por índice de citación.



Figura 7. Análisis estadístico de las estrategias evaluativas utilizadas en los diseños curriculares constructivistas por índice de citación.

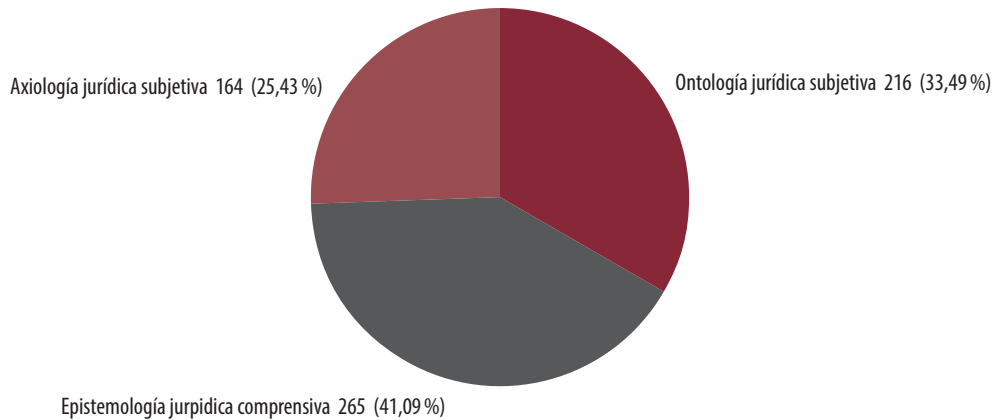


Figura 8. Análisis categórico de la fundamentación iusfilosófica antiformalista.

lo normativo y también, desde lo social y lo axiológico. Por esta razón, el derecho no se enseña solo desde una dimensión ontológica y normativa, sino desde una visión compleja que interrelaciona lo social, lo valorativo, lo económico, lo político, etcétera, para generar una concepción omnicomprendiva del fenómeno jurídico. Finalmente, la enseñanza de aspectos axiológicos, relacionados con valores como la justicia, la igualdad, la libertad, etcétera, se incluye en menor medida porque estos diseños se enfocan más en la enseñanza de contenidos metodológicos, y menos con lo axiológico, lo cual es coherente con su fundamentación pedagógica y iusfilosófica.

Estudio de la tendencia minoritaria

La tendencia minoritaria, que corresponde a los diseños curriculares del modelo pedagógico dialogante, el diseño curricular emancipador y la fundamentación iusfilosófica emancipadora, se analiza con diferentes gráficos que permiten visualizar y comparar las orientaciones epistemológicas a partir de las categorías y subcategorías y del análisis de citas.

En la **figura 9** se observa que la orientación de estos diseños curriculares dialogantes se centra en el desarrollo de contenidos (51,63 %) y de propósitos (38,93 %), mientras que el trabajo de la secuencia curricular (3,91 %), las estrategias metodológicas (3,26 %) y la evaluación de los contenidos (2,28 %) se desarrollan en menor medida.

Frente al desarrollo de propósitos, en la **figura 10** se muestra que estos diseños son más equilibrados en la definición de sus propósitos porque buscan promover el desarrollo de las competencias cognitivas, prácticas y valorativas de los estudiantes a partir de su contexto (41,42 %), promueven el desarrollo moral de los estudiantes para construir una sociedad más democrática, justa y equitativa (30,54 %), y buscan formar seres humanos éticos, libres, solidarios, autónomos y comprometidos con la transformación social (28,03 %).

En cuando al desarrollo de contenidos, en la **figura 11** se evidencia que el propósito fundamental es promover el desarrollo de contenidos cognitivos (31,55 %), contenidos metodológicos (30,28 %) y contenidos valorativos (27,13 %). No obstante, estos diseños curriculares no priorizan la participación del estudiante en la construcción del diseño curricular (11,04 %).

A partir de la **figura 12** se desprende que las 'estrategias de enseñanza-aprendizaje' utilizadas por estos diseños curriculares se basan en una fundamentación pedagógica dialogante, un diseño curricular emancipador y una fundamentación iusfilosófica emancipadora. Al respecto se pueden resaltar otro tipo de estrategias metodológicas alternativas, comprometidas con la transformación de la realidad injusta que viven las comunidades oprimidas, como: los diálogos interculturales y transdisciplinarios, el desarrollo de centros de atención jurídica a víctimas del conflicto armado, de seguridad social integral, de prevención social, el litigio estratégico y el desarrollo de

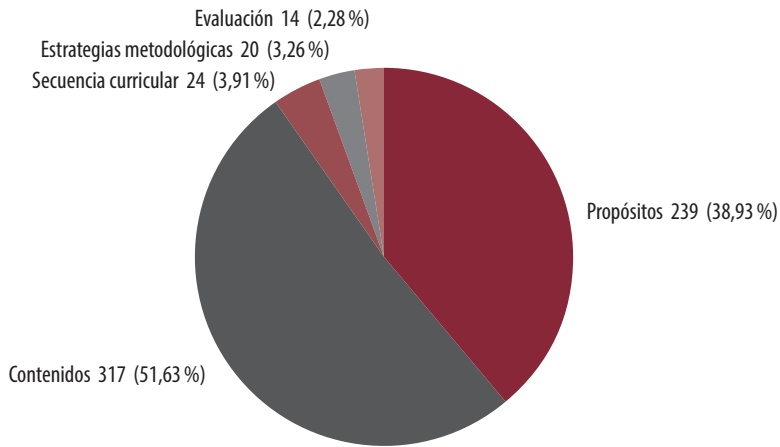


Figura 9. Análisis categórico de la fundamentación pedagógica dialogante.

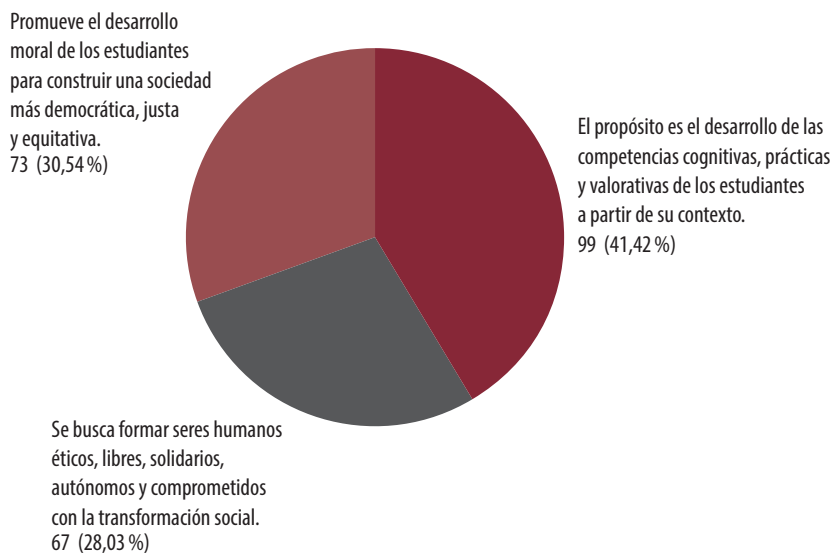


Figura 10. Análisis subcategórico de los propósitos de la fundamentación pedagógica dialogante.

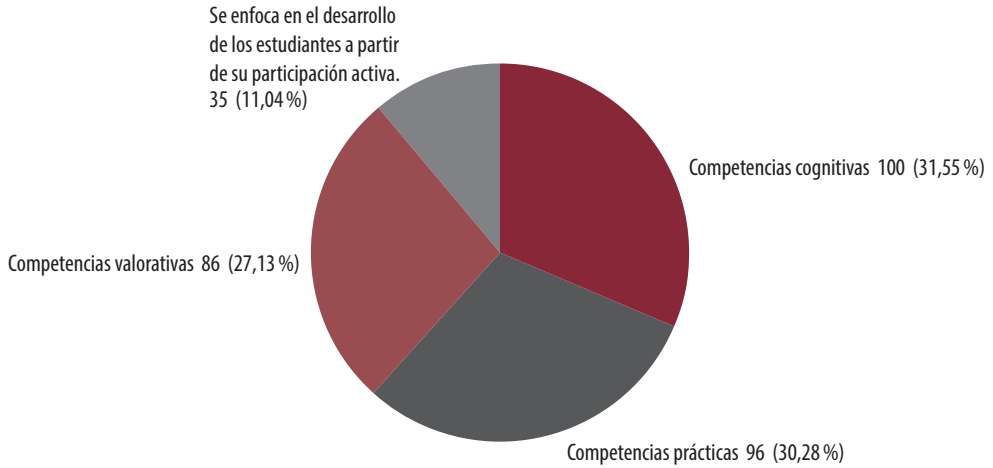


Figura 11. Análisis subcategorico de los contenidos de la fundamentación pedagógica dialogante.

la investigación y acción participativa a través de la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones a partir del diálogo comunitario y democrático.

Sobre las estrategias evaluativas más utilizadas por los diseños emancipadores es posible decir que los diseños curriculares no tienen una gran variedad de estrategias evaluativas del proceso de enseñanza-aprendizaje y se limitan a:

- Seguimiento personal, familiar e institucional
- Evaluación diagnóstica, formativa y sumetativa
- Informe de revisión de películas
- Ensayos
- Informes de visitas de campo
- Audiencias simuladas
- Resolución de casos prácticos
- Trabajos grupales
- Examen escrito PC
- Examen escrito PA
- Evaluación contextualizada
- Evaluación modular

Finalmente, siguiendo la **figura 13**, frente a la fundamentación iusfilosófica emancipadora es posible notar que estos programas académicos son más equilibrados porque trabajan desde lo epistemológico (34,43 %), ontológico (34,97 %) y en menor medida, lo axiológico (30,60 %). Es decir, concentran sus esfuerzos en la enseñanza del derecho



Figura 12. Análisis estadístico de las estrategias metodológicas utilizadas en los diseños curriculares emancipadores por índice de citación.

como una ciencia emancipadora que comprende que el conocimiento científico jurídico se debe construir a partir de la diversidad, la emergencia, la ecología de saberes y el diálogo intercultural para construir una sociedad más justa y equitativa. En este contexto el investigador jurídico construye una ciencia comprometida con la transformación positiva de las realidades injustas que viven las comunidades vulnerables. Por esta razón, desde lo ontológico y axiológico, se plantea que el derecho no puede ser reducido a una dimensión formal, como una herramienta que busca mantener el *statu quo* del poder hegemónico, sino que debe ser contrahegemónico y desarrollar acciones

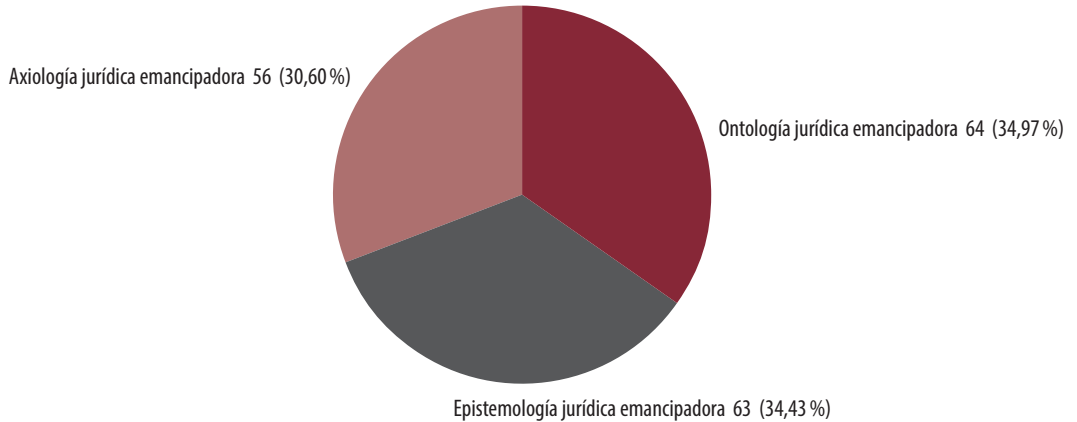


Figura 13. Análisis subcategorico de la fundamentación iusfilosofica emancipadora.

prácticas que reivindicquen los valores de la dignidad humana, la igualdad, la equidad, la justicia, la libertad, etcétera, en apoyo a las comunidades más vulneradas del país.

Conclusiones

Este análisis nos permite afirmar que en Colombia existe una tendencia hacia la formación jurídica bajo una perspectiva pedagógica constructivista, un diseño curricular práctico y una fundamentación iusfilosofica antiformalista, y que existe una tendencia menor hacia la formación jurídica bajo una perspectiva pedagógica dialogante, un diseño curricular emancipador y una fundamentación iusfilosofica emancipadora.

Sobre la tendencia constructivista se puede concluir que estos diseños concentran sus esfuerzos en promover el desarrollo cognitivo y metodológico de sus estudiantes para la resolución de problemas. Aun así promueven, en menor medida, los contenidos actitudinales y la participación de sus estudiantes en la construcción del currículo, en línea con la fundamentación iusfilosofica antiformalista, porque promueven la comprensión epistemológica de la ciencia jurídica centrada en lo cognitivo y metodológico que se priorizando por sobre la comprensión ontológica y axiológica.

Finalmente, sobre la tendencia emancipadora se puede concluir que estos diseños son más equilibrados porque buscan promover el desarrollo cognitivo, práctico y valorativo de sus estudiantes, con el ánimo de formar seres humanos libres, éticos, solidarios, autónomos y comprometidos con la transformación social. Si bien no priorizan la participación de sus estudiantes en la construcción del diseño curricular, de acuerdo a la fundamentación iusfilosofica emancipadora, esta perspectiva busca la formación de un profesional integral desde lo cognitivo, práctico y axiológico, comprometido con la transformación positiva que viven las comunidades más vulnerables del país, desde la ecología de saberes, el diálogo intercultural, la inclusión, la diversidad, etcétera.

Referencias

- AGUIRRE-ROMÁN, Javier Orlando, y Ana Patricia Pabón-Mantilla (2020). «Hacia una epistemología jurídica crítica: precisiones y distinciones sobre epistemología jurídica, métodos y metodología». *Entramado*, 16 (2): 186-201. Disponible en <https://tipg.link/N6kr>.
- ALEXY, Robert (2013). «Derecho, moral y la existencia de los derechos humanos». *Signos filosóficos*, 15 (30): 153-171. Disponible en <https://tipg.link/N6l2>.
- APARICIO CHOFRÉ, L., Lupe Bohorques Marchori, Carla De Paredes Gallardo, Cristina Escamilla Robla, Elisa Giménez Fita y José María Quilez Moreno (2022). «Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios». *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 307-332. Disponible en <https://tipg.link/N6lw>.
- ATIENZA, Manuel (1978). «Para una ontología de la norma jurídica». *El Basilisco: Revista de materialismo filosófico*, 3: 37-45. Disponible en <https://tipg.link/N6kz>.
- AUSUBEL, David y Joseph Novak (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ciudad de México: Trillas.
- ÁVILA, Flor, Luz Martínez de Correa y Jesús Medina (2009). «Los derechos humanos como emancipación. Recepción del pensamiento de Boaventura de Sousa Santos en Europa. Transición paradigmática, hermenéutica diatópica y diálogo intercultural». *Lecciones y Ensayos*, 86: 407-415. Disponible en <https://tipg.link/N6l8>.
- AYUSTE, Ana (2006). «Las contribuciones de Habermas y Freire a una teoría de la educación democrática centrada en la deliberación racional y el diálogo». *Educación, ciudadanía y democracia* (pp. 65-102). Barcelona: Octaedro.
- BARCELÓ, Axel (2023). *Introducción a la ontología*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- BRIONES, Guillermo (1996). *Epistemología de las ciencias sociales*. Bogotá: ICFES.
- CÁCERES NIETO, Enrique (2015) «Epistemología jurídica aplicada». En Jorge Luis Fabra Zamora y Ezequiel Spector, *Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho* (pp. 2195-2296). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en <https://tipg.link/N6pK>.
- COLL, César (1996). *¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?* Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- CURTO, Jorge (2022). «El uso de la literatura como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho». *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 20 (39): 51-70. Disponible en <https://tipg.link/N6m6>.
- DÍAZ-BARRIGA, Arceo Frida, María de Lourdes Lule González, Diana Pacheco Pinzón, Elisa Saad Dayán y Silvia Rojas-Drummond (2012). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. Ciudad de México: Trillas.

- DÍAZ RODRÍGUEZ, Santa Nurkis (2019). «Epistemología del pensamiento jurídico: formación intencionada en los profesionales del Derecho». *Pensamiento Jurídico*, 38: 203-222. Disponible en <https://tipg.link/N6mH>.
- DÍAZ, Frida, y Gerardo Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- DOMINGOS, Isabela y Marco Antônio César Villatore (2023). «Desafíos y oportunidades metodológicas con el uso de las nuevas tecnologías para la educación jurídica». *Revista de Pesquisa e Educação Jurídica*, 8 (2). Disponible en <https://tipg.link/N6mO>.
- DURÁN AYAGO, Antonia (2021). «Desde el compromiso social hasta el desarrollo sostenible: desafíos docentes de una educación universitaria de calidad transformadora». *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario), 215-238. Disponible en <https://tipg.link/N6lK>.
- DUSSEL, Enrique (2016). «Transmodernidad e interculturalidad». *Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad*, 21: 31-54. Disponible en <https://tipg.link/N6mP>.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo Palma-González (2022). «Desarrollo sostenible, cuarta revolución industrial y desafíos de la Educación Jurídica para el siglo XXI». *Revista de Educación y Derecho*, (25). Disponible en <https://tipg.link/N6qo>.
- ESTRADA-GARCÍA, Alex (2023). «Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora». *Revista Portuguesa de Educação*, 36 (1): 1-19. Disponible en <https://tipg.link/N6oG>.
- FERRAJOLI, Luigi (2004). *Epistemología jurídica y garantismo*. Ciudad de México: Distribuciones Fontamara.
- FREIRE, Paulo (1968). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GALDÁMEZ MORALES, Ana y Alicia González Moro (2021). «Una primera experiencia con el método eco en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos». *Revista de Educación y Derecho*, (1) 9, 117-144. Disponible en <https://tipg.link/N6pG>.
- GALINDO DELGADO, Gonzalo (2019). *Derecho y emancipación social. Reflexiones para una praxis jurídica crítica*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Disponible en <https://tipg.link/N6np>.
- GARCÍA VELA, Alfonso y Roberto Longoni Martínez (2020). «El giro normativo de Jürgen Habermas como fundamentación ontológica de la Teoría Crítica». *Sociológica*, 35 (101): 9-33. Disponible en <https://tipg.link/N6ns>.
- GONZÁLEZ AREA, Déborah (2022). «Reseña bibliográfica: Aprendizaje y didáctica del derecho. De la clase magistral formativa y las metodologías activas». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 20(40), 139-143. Disponible en <https://tipg.link/N6kt>.
- GRUNDY, Shirley (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

- GUACHETÁ TORRES, Julián David y Johana Rojas Toledo (2020). «Epistemología Jurídica: Devenir de la enseñanza y ejercicio profesional de la ciencia del derecho en Colombia». *Justicia*, 25 (38): 77-94. Disponible en <https://tipg.link/N6oO>.
- GUSMAN, Alfredo (2021). «Sobre la enseñanza del Derecho Constitucional. Reflexiones luego de 30 años de docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires». *Academia: Revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 19 (37), 93-121. Disponible en <https://tipg.link/N6oR>.
- HABA, Enrique Pedro (2004). *Axiología jurídica fundamental. Bases de valoración en el discurso jurídico*. San José: Editorial Universidad de Costa Rica.
- HABERMAS, Jürgen (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ MARÍN, Rafael (2008). «Sobre ontología jurídica e interpretación del derecho». *Isonomía. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho*, 29: 33-78. Disponible en <https://tipg.link/N6ob>.
- HURTADO, Jacqueline (2010). *Metodología de la Investigación, Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Caracas: Fundación Sypal.
- JIMÉNEZ CARDONA, Noemí (2021). «El derecho empresarial en un entorno de flipped classroom». *Revista de Educación y Derecho*, (24). Disponible en <https://tipg.link/N6lp>.
- KELSEN, Hans (2020). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- LECUONA PRATS, Emilio (2021). «La educación universitaria en derechos humanos: el recurso a la historia como instrumento didáctico en Ciencias Sociales y Jurídicas». *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario): 65-95. Disponible en <https://tipg.link/N6p->.
- LIRA-VALDIVIA, Rosa Inés (2011). *Fundamentos del Currículo*. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- LOAYZA MATURRANO, Edward Faustino (2022). «La perspectiva ontológica de Freire sobre el despertar de la conciencia del estudiante a través de la enseñanza». *Tierra Nuestra*, 16 (1): 25-33. Disponible en <https://tipg.link/N6oi>.
- MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel (1997). *El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Ciudad de México: Trillas.
- . (2004). *Ciencia y Arte de la Metodología Cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- MARX, Karl (2015). *Manuscritos económico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- MÉNDEZ, Julio Raúl (2021). «Sobre la ontología del derecho». *Sapientia*, 76 (248): 123-148. Disponible en <https://tipg.link/N6op>.
- MONGE, Natalia Leonor (2013). «Axiología, sistemas éticos, derecho y moral». *Perspectivas de las ciencias económicas y jurídicas*, 3 (1): 105-124. Disponible en <https://tipg.link/N6o->.
- MONTOYA LUNAVICTORIA, Johana Katerine, Willian Geovanny Yanza Chávez y Edgar Segundo Montoya Zúñiga (2020). «La dinámica axiológica intercultural en la for-


- mación de docentes: una propuesta necesaria para el contexto educativo del Ecuador». *Didáctica y Educación*, 11 (5), 268-293. Disponible en <https://tipg.link/N6p6>.
- NOT, Louis (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Trad. de la edición francesa por Sergio René Madero Bèz. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). *La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder.
- ORTEGA, Remberto y Johny Fernández (2014). «La Ontología de la Educación como un referente para la comprensión de sí misma y del mundo». *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, 17: 37-57. Disponible en <https://tipg.link/N6pV>.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ciudad de México: Ediciones de la U.
- PARRA, Doris (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Medellín: Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA. Disponible en <https://tipg.link/N6pX>.
- PATARROYO RENGIFO, Santiago, Oscar Andrés López Cortés, Javier Francisco Arenas Ferro, Felipe Cadena García, Sergio Alonso Castaño Suelta, Martha Elena Delgado Ramos, Javier Eduardo Revelo Rebolledo, Viviana Rodríguez Peña y Diana Carrillo González (2011). «Máquinas de guerra: Derecho y emancipación». *Revista Via Iuris*, 10: 51-70. Disponible en <https://tipg.link/N6m1>.
- PATIÑO, Alejandro (2011). «Ontología jurídica y reglas constitutivas». *Disertaciones*, 2: 160-179. Disponible en <https://tipg.link/N6pb>.
- PELÁEZ MEJÍA, José María (2019). «Las diferencias conceptuales y prácticas entre el ‘balanceo’ de Ronald Dworkin y la ‘ponderación’ de Robert Alexy». *Ius et praxis*, 25 (3): 167-214. Disponible en <https://tipg.link/N6pe>.
- PÉREZ FUENTES, Carlos Alberto y Annie Julieth Álvarez Maestre (2020). «Nuevos enfoques de enseñanza basados en el aprendizaje aplicados en la ciencia jurídica». En Neida Albornoz-Arias y Valmore Bermúdez-Pirela (editoras), *Análisis de coyunturas fronterizas en y desde Colombia* (pp. 207-244). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Disponible en <https://tipg.link/N6pk>.
- PÉREZ FUENTES, Carlos Alfredo, Annie Julieth Álvarez Maestre, y Andrea Johana Aguilar Barreto (2022). «El enfoque de educación popular y el currículo como práctica social: Una propuesta para la transformación curricular en la enseñanza del derecho». *Revista de Derecho Público del Distrito Judicial del Meta*, 1: 62-73. Disponible en <https://tipg.link/N6pq>.
- PÉREZ FUENTES, Carlos Alfredo, Annie Julieth Álvarez-Maestre y Nataly Restrepo Restrepo (2022). «Trends in curriculum studies on the philosophical foundation of university Law programs in Latin America». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (2): 165-88. Disponible en <https://tipg.link/N6ps>.
- PICÓN PARRA, Roberto (1969). *Introducción a la Ontología del Derecho*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.


- POSADA-RAMÍREZ, Jorge (2014). «Ontología y lenguaje de la realidad social». *Cinta de Moebio*, 50: 70-79. Disponible en <https://tipg.link/N6py>.
- ROA VENEGAS, José María y Santiago Ramírez Fernández (2003). «El programa de enriquecimiento instrumental de Feuerstein: Una aproximación teórica». *Eúphoros*, (6), 261-270. Disponible en <https://tipg.link/NPG1>.
- SÁNCHEZ DE LA TORRE, Ángel (1969). «La ontología jurídica como Filosofía del Derecho». *Anuario de filosofía del derecho*, 14: 83-106. Disponible en <https://tipg.link/N6q3>.
- SEARLE, John R. (1997). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Paidós.
- SEIJO-SUAREZ, Cristina (2009). «Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos». *Clío América* 3 (6): 152-64. Disponible en <https://tipg.link/N6qv>.
- SILVERIO GÓMEZ, Mercedes (2005). «Bases y fundamentos curriculares». *Revista Educação e tecnologia*, 1 (1): 1-9. Disponible en <https://tipg.link/N60J>.
- SOUSA SANTOS, Boaventura De (2011). *Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacional de Barcelona.
- . (2012). *Derecho y emancipación*. Quito: Corte Constitucional para el Período de Transición.
- SILVEIRA STANGHERLIN, Camila, Fabiana Marion Spengler y Rafaela Matos Peixoto Schaefer (2020). «O ensino jurídico ressignificado: as atividades acadêmicas de extensão como mecanismos de acesso à justiça qualitativo». *Revista Pesquisa e Educação Jurídica*, 6 (2), 01-19. Disponible en <https://tipg.link/N6r3>.
- TANCARA, Constantino (1993). «La investigación documental». *Temas sociales*, 17: 91-106. Disponible en <https://tipg.link/N6r6>.
- TORRES, Manuel (1984). *Lógica, ontología y axiología del derecho*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- VALLESPÍN PÉREZ, David (2021). «Universidad y desarrollo sostenible». *Revista de Educación y Derecho*, (1 Extraordinario) 259-281. Disponible en <https://tipg.link/N6r7>.
- VASCO, Carlos (1998). *Constructivismo en el aula: ¿ilusiones o realidades?* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- VYGOTSKY, Lev (1997). *Obras escogidas*. Seis tomos. Buenos Aires: Visor.
- WALLON, Henry (1992). *Psicología y educación del niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ZUBIRÍA, Julián De (2012). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Magisterio.


Agradecimientos

Este artículo es producto de la investigación de la tesis doctoral «Fundamentación filosófico-pedagógica para diseños curriculares de programas de derecho en Colombia: un análisis desde una propuesta emancipadora», desarrollada en el marco del Doctorado en Educación y Estudios Sociales de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, Colombia.

Sobre los autores

CARLOS ALFREDO PÉREZ FUENTES es doctor en Educación y Estudios Sociales Summa Cum Laude del Tecnológico de Antioquia, magíster en Justicia y Tutela de los Derechos con énfasis en Filosofía del Derecho y Teoría Jurídica de la Universidad Externado de Colombia, y abogado de la Universidad Simón Bolívar. Es docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Colombia, miembro del Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia. Su correo electrónico es abog.carlosperez@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-0645-5973>.

ANNIE JULIETH ÁLVAREZ Maestre es doctora en Educación de la Universidad Nova Southeastern, magíster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad de Manizales, y psicóloga de la Universidad de Pamplona. Es docente de planta de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia y miembro del grupo de investigación Observatos y Senderos del Tecnológico de Antioquia. Su correo electrónico es annie.julieth@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-9432-8554>.

RUTH KATHERINE SANABRIA ALARCÓN es doctoranda en Ciencias de la Salud de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, magíster en Neuropsicología Clínica de la Universidad San Buenaventura, especialista de evaluación y diagnóstico neuropsicológico de la Universidad San Buenaventura y psicóloga de la Universidad de Pamplona. Su correo electrónico es rksanabria@alu.ucam.edu.co.  <https://orcid.org/0000-0003-3433-1943>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

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

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



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