

LA FUSIÓN DE LAS FUNCIONES SUSTANTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Enrique Eugenio POZO CABRERA*
Camilo Emanuel PINOS JAÉN**

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

I. INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, a partir de la vigencia de la Constitución de la República (CRE) el 20 de octubre de 2008, la educación universitaria pública pasó a ser gratuita, por cuanto y hasta ese entonces, la Constitución derogada reconocía la gratuidad hasta el bachillerato o segundo nivel. La nueva Constitución reconoce al Ecuador como un Estado de derechos y justicia, el cual tiene como deber, garantizar el efectivo goce del derecho *inter alia*, a la educación; para ello, se establecen preasignaciones en el presupuesto general del Estado para el sector de la educación superior.

Por otra parte, reconoce a los institutos pedagógicos, a los conservatorios superiores de música y artes como parte del sistema de educación superior en el Ecuador, luego del proceso de evaluación y acreditación. De este modo y bajo principios de seguridad jurídica y de legalidad —por citar—, en concordancia con la disposición transitoria primera de la CRE, se dictó una nueva ley adecuada a los preceptos constitucionales. En este sentido, se deroga la Ley de Educación Superior (LES) por la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES).

En efecto, la LOES trae consigo un cambio fundamental respecto a los fines, derechos, principios y garantías que brinda el sistema de educación

* Universidad Católica de Cuenca.

** Universidad Católica de Cuenca.

superior. Precisamente la norma *supra* en el artículo 6.1 a) establece como deber de los profesores, el “cumplir actividades de docencia, investigación y vinculación...” (Asamblea Nacional, 2010) con lo cual se garantizará el derecho a la educación superior.

Este artículo visibiliza las funciones sustantivas de docencia, investigación y vinculación con la sociedad en el proceso enseñanza-aprendizaje del derecho, como resultado de la experiencia docente en la Carrera de Derecho de la Universidad Católica de Cuenca Sede Azogues, contando con dimensiones de planificación, ejecución y evaluación de los proyectos y sus procesos, con lo cual, los estudiantes desarrollaron actividades de investigación formativa para encontrar el problema y brindar soluciones a raíz de sus hallazgos. Por otra parte, los métodos utilizados para visibilizar la fusión de las funciones *supra*, variaron en función de la actividad a realizar y de su entorno.

II. OBJETIVO

Proponer métodos para la enseñanza del derecho, con los cuales se fusione la docencia, investigación y vinculación con la sociedad (como funciones sustantivas), a partir del aprendizaje basado en proyectos (ABP1), aprendizaje basado en problemas (ABP2), y, aprendizaje basado en retos (ABR).

III. PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

El problema se origina a partir de los métodos utilizados para el proceso enseñanza-aprendizaje, por aquellos docentes que consideran poseer la verdad absoluta a través de métodos memoristas, en los cuales los estudiantes no asumen o no se apoderan del conocimiento, siendo meros espectadores o actores pasivos, lo cual nos lleva a preguntarnos ¿cómo lograr que los estudiantes sean actores activos en el proceso enseñanza-aprendizaje del derecho?

IV. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

El artículo se divide en dos fases: en la primera se desarrollan las bases teóricas de la investigación relacionado a las actividades que deben cumplir las funciones sustantivas de la educación superior en el Ecuador y los diferentes métodos utilizados para fusionarlas en la *praxis* de la enseñanza del derecho,

y en la segunda, se desarrollan los resultados alcanzados a partir de la ejecución de esta.

Finalmente se llegó a la conclusión que la fusión de las funciones sustantivas a partir del uso de métodos propios del constructivismo, generan mejores resultados en el proceso educativo.

V. SOPORTE TEÓRICO

El presente artículo propone la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior, a partir del desarrollo de diferentes métodos, específicamente, del aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, y aprendizaje basado en retos.

1. *Funciones Sustantivas de la Educación Superior*

La LOES en el artículo 24 y 117 establece como funciones sustantivas a la docencia, investigación y vinculación con la sociedad.¹ A través de este modelo educativo se busca que la educación sea un medio para lograr un desarrollo holístico y con respuesta al interés público, construyendo soluciones frente a los problemas locales o nacionales, relacionados a los objetivos del régimen de desarrollo.²

La integración o fusión supone la consolidación de la calidad de la educación superior, por cuanto integra transiciones del conocimiento disciplinar al conocimiento trans, inter y multidisciplinario con base en el principio de unidad del conocimiento. Con certeza se puede reconocer que la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (DMES),³ marcó un hito importante para el nuevo paradigma educativo.

La primera función sustantiva es la docencia, la cual según el artículo 7o. del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior (RCEPSES),⁴ tiene como actividades:

¹ Se la conoce también como gestión social del conocimiento o vinculación con la colectividad.

² Constitución de la República del Ecuador, artículo 275: El régimen de desarrollo es el conjunto organizado, sostenible y dinámico de los sistemas económicos, políticos, socio-culturales y ambientales, que garantizan la realización del buen vivir, del sumak kawsay.

³ Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y acción. Sede de la UNESCO París, 9 de octubre de 1998.

⁴ Consejo de Educación Superior: Resolución No. RPC-SO-037-No. 265-2012.

1. *Impartición de clases presenciales*, virtuales o en línea, de carácter *teórico o práctico*, en la institución o fuera de ella, bajo responsabilidad y dirección de esta.
2. Preparación y actualización de clases, seminarios, talleres, entre otros.
3. Diseño y elaboración de libros, *material didáctico*, guías docentes o syllabus.
4. Orientación y acompañamiento a través de *tutorías presenciales* o virtuales, *individuales o grupales*.
5. Visitas de campo, tutorías, docencia en servicio y formación dual, en áreas como salud [formación en hospitales], *derecho (litigación guiada)*, ciencias agropecuarias (formación en el escenario de aprendizaje), entre otras.
6. Dirección, tutorías, seguimiento y evaluación de prácticas o pasantías preprofesionales.
7. Preparación, elaboración, aplicación y calificación de exámenes, trabajos y prácticas.
8. Dirección y tutoría de trabajos para la obtención del título, con excepción de tesis doctorales o de maestrías de investigación.
9. Dirección y participación de proyectos de experimentación e innovación docente.
10. Diseño e impartición de cursos de educación continua o de capacitación y actualización.
11. Participación en actividades de *proyectos sociales*, artísticos productivos y empresariales de *vinculación con la sociedad articulados a la docencia e innovación educativa*.
12. Participación y organización de colectivos académicos de debate, capacitación o intercambio de metodologías y experiencias de enseñanza.
13. Uso pedagógico de la *investigación* y la sistematización como soporte o *parte de la enseñanza*.
14. Participación como profesores que impartirán los cursos de nivelación del Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA).
15. Orientación, capacitación y acompañamiento al personal académico del SNNA.⁵

De ahí que, las actividades *supra* integran las otras dos funciones sustantivas, respondiendo a las preguntas ¿para qué enseño?, ¿qué enseño?, ¿cómo

⁵ El formato de negrita al texto me pertenece.

enseñar?, y ¿cómo obtener los resultados de la enseñanza? Las preguntas no son unas constantes, sin embargo, podrían serlo para la fusión de las funciones sustantivas de la educación superior.

A propósito, para lograr el cumplimiento de cualquier objetivo del proceso enseñanza-aprendizaje, se debe dejar de lado la idea errada “el profesor es dueño de la verdad”, es decir, de la verdad absoluta y sin discusión; por el contrario, llevar al debate o a la discusión académica un tema, implica un resultado productivo en el proceso.

Por otra parte, la función sustantiva de investigación, según el artículo 8o. del RCEPISES, tiene como actividades:

1. *Diseño, dirección y ejecución de proyectos de investigación básica*, aplicada, tecnológica y en artes, que supongan creación, innovación, difusión y transferencia de los resultados obtenidos.
2. Realización de investigación para la recuperación, fortalecimiento y potenciación de los saberes ancestrales.
3. Diseño, elaboración y puesta en marcha de metodologías, instrumentos, protocolos o procedimientos operativos o de investigación.
4. Investigación realizada en laboratorios, centros documentales y demás instalaciones habilitadas para esta función, así como en *entornos sociales y naturales*.
5. Asesoría, tutoría o dirección de tesis doctorales y de maestrías de investigación.
6. Participación en congresos, seminarios y conferencias para la presentación de avances y resultados de sus investigaciones.
7. Diseño, gestión y participación en redes y programas de investigación local, nacional e internacional.
8. Participación en comités o consejos académicos y editoriales de revistas científicas y académicas indexadas, y de alto impacto científico o académico.
9. Difusión de resultados y beneficios sociales de la investigación, a través de publicaciones, producciones artísticas, actuaciones, conciertos, creación u organización de instalaciones y de exposiciones, entre otros.
10. Dirección o participación en colectivos académicos de debate para la presentación de avances y resultados de investigaciones.
11. *Vinculación con la sociedad* a través de proyectos de investigación e innovación *con fines sociales*, artísticos, productivos y empresariales.
12. La prestación de servicios al medio externo, que no generen beneficio económico para la IES o para su personal académico, tales como:

análisis de laboratorio especializado, peritaje judicial, así como la colaboración en la revisión técnica documental para las instituciones del estado. La participación en trabajos de consultoría institucional no se reconocerá como actividad de investigación dentro de la dedicación horaria.⁶

Es decir, se pueden desarrollar procesos de investigación formativa con base en los conocimientos adquiridos, todo esto en relación del enfoque, métodos y técnicas utilizadas para alcanzar los objetivos, defender la hipótesis y dar respuesta al planteamiento del problema. A todo esto, se debe considerar que “...la información no es un concepto terminal, sino que es un concepto punto de partida”,⁷ por lo tanto, la enseñanza y la investigación van concatenadas, por cuanto, se investiga lo que se enseña y se enseña lo que se investiga.

Finalmente, la función sustantiva de vinculación con la sociedad, según el artículo 10 del RCEPISES “... deberán enmarcarse dentro de las actividades de docencia, investigación o gestión académica...”; es decir, ofrecer y ejecutar soluciones a los problemas encontrados en la investigación. Es importante tener en cuenta que “la intencionalidad de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos”,⁸ consecuentemente los estudiantes construyen a partir de sus experiencias, un interés que quizás, el profesor no transmitió.

2. *Propuesta de métodos de enseñanza-aprendizaje del derecho*

Partiendo de la premisa que cada persona crea su realidad pero en interacción con otras personas y, reconociendo que el proceso enseñanza-aprendizaje es activo, por cuanto el conocimiento se construye a partir de factores sociales, económicos, culturales, etc., la interacción entre el conocimiento previo y el nuevo conocimiento apoyado en la experiencia, necesitará de un método específico para el desarrollo del aprendizaje constructivista en relación con el entorno.

⁶ El formato de negrita al texto me pertenece.

⁷ Edgar Morin, “Introducción al Pensamiento Complejo”, Barcelona-España, Gedisa, 2009, p. 50.

⁸ Morán Oviedo, Porfirio, “La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula”, *Perfiles Educativos* 26(105-106), pp. 41-72, disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100003&lng=es&tlng=es (fecha de consulta: 15 de agosto de 2019).

Los métodos con los que cuenta el docente para el proceso *supra* son varios, como por ejemplo el aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en retos, entre otros, los cuales, con una correcta planificación, pueden integrarse fácilmente al uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC o TICs) como herramientas o recursos con ventajas para mejorar la calidad en la educación superior.

A. *Aprendizaje basado en proyectos (ABPI)*⁹

El aprendizaje basado en proyectos (ABPI) nace “... en la Universidad de Case Western Reserve en EEUU y en la Universidad de McMaster en Canadá en la década de los años 60...” para “... mejorar la calidad de la educación a través de la remodelación del currículum mediante el trabajo integrado de áreas con problemas a desarrollar” (Villar Sola, 2013, p. 7). Por otra parte, la autora define al ABPI como “...un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”, lo cual conlleva a una comprensión del texto escrito en la realidad.

Para (Martí, Heydrich, Rojas, & Hernández, 2010, p. 14), un proyecto puede ser definido como “una estrategia de aprendizaje que permite alcanzar uno o varios objetivos a través de la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos”, consecuentemente, es una metodología activa que propende a la solución de problemas reales.

Para la obtención de resultados satisfactorios es necesario al menos contar con una estructura direccionada al cumplimiento de los objetivos planteados; consecuentemente, se puede dividir en dos fases: La primera comienza con la selección de un tema que forme parte del sílabo de la materia, continuando con un proceso de recolección de información y planificación, para la posterior ejecución del proyecto, y la segunda fase continúa con el seguimiento y evaluación del proyecto, con el objeto de determinar cuáles fueron los resultados y obtener conclusiones.

Por otra parte, la tarea del docente/tutor consiste en guiar a los estudiantes en un proceso constructivista de colaboración y cooperación en los cuales, desarrollan competencias y habilidades que difícilmente las encontrarían en un proceso de aprendizaje memorista.

Además, los estudiantes asumen responsabilidades y son actores activos del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del proyecto que los estudian-

⁹ La abreviatura correcta es ABP; sin embargo se utilizará como ABPI por sus siglas en inglés y la similitud con el método descrito en el apartado B.

tes deben emplear en un periodo determinado de tiempo bajo la guía del docente/tutor, quien a su vez, es un asesor metodológico que no influye en los resultados alcanzados por el grupo a partir de un problema real; lo dicho, sin perjuicio de encontrar nuevos problemas que se puedan asociar al problema inicial, situando a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje.

B. *Aprendizaje basado en problemas (ABP2)*

El aprendizaje basado en problemas, a decir de (López Cuachayo, 2008, p. 215) tiene su origen:

...en Canadá entre 1950 y 1960 en respuesta a la insatisfacción de las prácticas comunes en la educación médica (Barrows, 1996). ABP comenzó con la educación médica en la Facultad de Medicina de la Universidad de McMaster; pronto, otras tres escuelas médicas —la Universidad de Limburg en Maastricht en los Países Bajos, la Universidad de Newcastle en Australia y la Universidad de Nuevo México en los Estados Unidos— adaptaron el modelo de McMaster de aprendizaje basado en problemas y desarrollaron sus propios modelos (Boud, 1987). De estas cuatro instituciones emergió uno de los movimientos educativos más importantes del siglo pasado.

Es decir, no es un método nuevo, pero sí novedoso ante la posibilidad de poder aplicarlo en otras ramas del saber distintas a la descrita en la cita *supra*. Ahora bien, al respecto del ABP2, el (Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, 2008, p. 4) señala que “es una metodología centrada en el aprendizaje, en la investigación y reflexión que siguen los alumnos para llegar a una solución ante un problema planteado por el profesor”, con el cual se integran saberes a partir de un proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene como actor principal al estudiante.

De este modo, se entiende al ABP2 como un método práctico que propende a la solución de problemas del mundo real, a partir de la identificación y procesos de investigación, con lo cual, *inter alia*, utilizan el análisis y la crítica; consecuentemente, el éxito que alcance la solución dependerá del estudiante. El resultado esperado a través de este método es desarrollar habilidades de solución de problemas reales en los estudiantes a partir de los conocimientos adquiridos en función del tema que forma parte de la cátedra.

Indiscutiblemente, el ABP2 implica un proceso de investigación en el cual, identifican y organizan la información para su posterior difusión, la cual, incluso, puede llegar a ser implementada en la vida real.

C. *Aprendizaje basado en retos (ABR)*

El aprendizaje basado en retos, para (Fidalgo Blanco, Sein-Echaluce Laclea, & García Peñalvo, 2017, p. 2) "...tiene su origen en dos instituciones concretas: Apple y el Centro de Investigación en Ingeniería VaNTH ERC", este último compuesto por las universidades de Vanderbilt, Northwestern, Texas, Harvard y por el Massachusetts Institute of Technology.

A decir del (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016, p. 6), el ABR "tiene sus raíces en el Aprendizaje Vivencial, el cual tiene como principio fundamental que los estudiantes aprenden mejor cuando participan de forma activa en experiencias abiertas de aprendizaje, que cuando participan de manera pasiva en actividades estructuradas", es decir, a partir de problemas reales, los estudiantes asumirán retos que los puedan conllevar a la obtención de resultados, favorables o no.

El objeto es colocar al estudiante en escenarios reales, en los cuales pueda resolver o proponer soluciones; consecuentemente, la enseñanza teórica se refleja en los resultados generados en la práctica en función del trabajo colaborativo, por cuanto se desarrolla en coordinación con el docente y/o un experto.

El docente es un tutor del proceso de solución del problema, por cuanto es un guía durante el análisis de información, la formulación y en la ejecución de la solución.

Para Malmqvist, Radberg y Lundqvist (2015) citados por (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016, p. 7), el aprendizaje basado en retos "aprovecha el interés de los estudiantes por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias claves como el trabajo colaborativo y multidisciplinario, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo", con lo cual y a partir de este método, los estudiantes obtienen nuevos y profundos conocimientos por su participación activa y directa en escenarios reales.

3. *Resultados a partir de la libertad de cátedra*

En palabras de Peter Häberle, "la educación como formación es la otra cara de toda libertad fundamental, también y precisamente en «la Constitución del pluralismo»" (Häberle, 2009, p. 420); consecuentemente, la libertad de cátedra, al ser un reflejo de la libertad de enseñanza, es una dimensión de la libertad de expresión en la docencia.

A partir de la malla curricular, plan analítico y sílabo, se elaboran los contenidos mínimos y máximos para la asignatura a impartir. En función de lo expuesto *supra*, se elaboran los planes de clases, los cuales conllevan en sí, no solamente los contenidos de la materia sino, además, la metodología y recursos a emplearse.

Bajo la premisa de (Freire, 2004, p. 12) “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o construcción”, en el ejercicio de la docencia, la gestión del aprendizaje planificada por el docente, se debe plasmar la posibilidad de utilizar técnicas y métodos que conlleven a la creación de nuevos y/o novedosos espacios de enseñanza, en los cuales el estudiante sea el protagonista.

En la Universidad Católica de Cuenca, se ha desarrollado una herramienta para planificar actividades, en la cual, dependiendo de la actividad seleccionada, se utilizarán métodos, técnicas y los instrumentos con los cuales se evaluarán las actividades *supra*.

A. *Docencia-investigación-vinculación*

A través de la docencia, se imparten conocimientos en función de la asignatura y de los contenidos mínimos establecidos en el sílabo de la materia. Para la elaboración de las actividades de aprendizaje, se debe considerar la forma de evaluación, a través de la técnica e instrumento apropiado.

Para la articulación de las funciones sustantivas, el aprendizaje basado en proyectos es pieza clave; por cuanto a través de la formulación del proyecto, se establecen los parámetros para su ejecución, control y evaluación.

Con los conocimientos adquiridos en la asignatura, los estudiantes en un proceso de investigación formativa, utilizando como técnicas de investigación encuestas y entrevistas, se inmiscuyen en los posibles problemas sociales de un determinado sector de la población.

Posterior al trabajo de campo descrito *supra*, en un informe de investigación describen el resultado de sus hallazgos, determinando el problema de la sociedad en función del tema investigado.

Con la aprobación y aceptación de la línea base de investigación, se genera un nuevo proyecto con el cual, la universidad y los dirigentes del sector de la población, generan soluciones a los problemas hallados a partir de la vinculación con la sociedad, con el cual y entre otras actividades, se pueden realizar capacitaciones para brindar conocimiento, con el objeto de que sean puestos en práctica.

De la experiencia en la docencia y aplicando el aprendizaje basado en proyectos, se realizó un proceso de investigación formativa a partir de los conocimientos adquiridos en la asignatura, para lo cual, los estudiantes de Segundo Ciclo de la Universidad Católica de Cuenca Sede Azogues, luego de ser divididos en grupos, visitaron las ocho parroquias rurales del Cantón Azogues con el objeto de determinar si conocen sus derechos individuales y colectivos.

Luego de sentar las bases teóricas de la investigación y tabulado los resultados de las encuestas, se concluyó que más del 60% de la población comprendida entre los 18 y 65 años, desconocen sus derechos individuales o colectivos; lo cual, fue corroborado por las autoridades de cada una de las parroquias rurales.

Con esta premisa y luego de la proposición de un trabajo coordinado entre la Universidad Católica de Cuenca Sede Azogues y el Gobierno Autónomo Descentralizado Parroquial de San Miguel de Porotos se generó un convenio específico para realizar capacitaciones respecto al tema tratado *supra*. De esta forma, se pudo fusionar los tres elementos sustantivos de la educación superior, con el método de aprendizaje basado en proyectos.

B. Consultoría

Con base en el método de aprendizaje basado en problemas, se pueden generar ejercicios de consultoría en función de la asignatura impartida; para ello, es necesario desarrollar un programa en el que se establezcan datos informativos, tema o temas a tratar, método, técnica (s), el objetivo, el problema, actividades a cumplirse y la evaluación, por citar.

Bajo esta premisa, se desarrolló un ejercicio de consultoría considerando los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la asignatura de Ciencia Política, la cual, con base en el sílabo de la materia, se desarrolló un programa de aprendizaje basado en problemas, que contenía varias actividades a cumplirse.

De lo expuesto *supra*, se dividió en grupos a los estudiantes y se asignaron actividades para trabajar en grupos base y luego cada uno de sus integrantes se vincularon a un grupo de expertos conformado por estudiantes de otros grupos base.

Las investigaciones que realizaron en los grupos de expertos fueron expuestas en el grupo base para debatirla y consensuar la solución al problema planteado en la actividad a realizar. Con el cumplimiento de todas las actividades a desarrollar, se elabora un informe final.

Los resultados alcanzados a partir de la puesta en práctica de este tipo de actividades han generado que el estudiante pueda ser un sujeto activo dentro del proceso enseñanza, por cuanto, no es un espectador frente a la actuación de otros compañeros, por cuanto defiende los resultados del grupo de expertos y plantea debates frente a otras teorías.

Por otra parte, desarrollan habilidades de participación en grupo o colaborativas y promueven soluciones a los problemas planteados.

C. *Simulaciones de audiencias*

A través del método aprendizaje basado en problemas (ABPI), se planifican simulaciones de audiencias las cuales despiertan y generan un gran interés en los estudiantes, por cuanto se inmiscuyen en una experiencia litigiosa, la que en el futuro, será uno de sus escenarios laborales.

La simulación de audiencia se diferencia de la actuación de audiencia, por cuanto en esta última simulan procesos sentenciados, con lo cual se convierten en actores o actrices de un guion preestablecido; mientras que, en la simulación, el docente comparte un caso hipotético que deberá ser resuelto a partir del razonamiento y elaboración de argumentos.

Para el desarrollo de la asignatura y con el objeto de poner en práctica los conocimientos adquiridos, se desarrollan a partir de casos hipotéticos, las acciones a realizar, conforme lo siguiente: 1. Identificar la garantía constitucional aplicable al caso; 2. Plantear la demanda o acción correspondiente, conjuntamente las pruebas que le asistan; 3. Presentar la contestación a la acción por escrito, conjuntamente las pruebas que le asistan;¹⁰ 4. Asistir a la fecha y hora señalada para la audiencia, y 5. Las pruebas que se presentaren no deben ser ajenas al caso. Los estudiantes se limitarán a utilizar las pruebas descritas en el caso.

La evaluación se realiza a través de rúbrica, el cual tendrá como criterio de evaluación el tecnicismo jurídico, conocimiento de la materia, razonamiento y, técnicas de litigación oral.

Los resultados a partir de la simulación de audiencia bajo el método de aprendizaje basado en problemas son satisfactorios, por cuanto el interés de trabajar en grupo para resolver un caso y sentir la adrenalina del litigio, los lleva a investigar y proponer pretensiones; para lo cual es importante, exigirles como requisito previo la comparecencia a audiencias reales y la presentación de sus informes.

¹⁰ Esta actividad es opcional; sin embargo, se recomienda con el objeto de guardar evidencia física.

D. *Aprendizaje basado en retos: Amicus Curiae*

El *amicus curiae* o amigo de la Corte, son “presentaciones de terceros ajenos a la disputa que aportan a la Corte argumentos u opiniones que pueden servir como elementos de juicio relativos a aspectos de derecho que se ventilan ante la misma” (Caso *Kimel vs. Argentina*, 2008, p. 4), los cuales deben ser presentados antes de la sentencia o resolución.

Representa un reto superior al aprendizaje basado en problemas o al aprendizaje basado en proyectos, por cuanto, intervienen activamente en un proceso constitucional —por citar— con el objeto de poner a disposición del juez, una serie de argumentos que podrían ayudarlo al momento de resolver; claro está que los argumentos, no tienen fuerza vinculante.

La tarea del docente tutor o del experto en la materia, es muy importante, por cuanto dirige a los estudiantes en el análisis del caso, en la planificación de la intervención, en la búsqueda de información, en la elaboración de los argumentos, en las técnicas a utilizar para persuadir o convencer al juez; todo esto, bajo principios de responsabilidad, buena fe, lealtad procesal, por citar.

Las tutorías y la libertad de cátedra forman parte de las tareas del docente, para lo cual, se elaboró un esquema del aprendizaje basado en retos, estableciendo fases y actividades a cumplirse.

La primera fase se la denomina Planteamiento del Reto, en la cual se realizará la selección del reto como por ejemplo la selección de un caso. La segunda fase es la de Análisis del Reto, en la cual se estudia la demanda o sentencia para identificar la pretensión o los derechos vulnerados a partir de un análisis constitucional, convencional, legal y jurisprudencial.

La tercera fase consiste en la preparación del reto, en el cual se elaborarán los argumentos y sugerencia, y se practicarán técnicas de litigación oral. En la cuarta fase denominada ejecución del reto, el estudiante participa en audiencia desarrollando argumentos y sugiriendo al juez la resolución. La última fase consiste en la evaluación del reto a través de rúbrica.

Los resultados alcanzados a partir del aprendizaje basado en retos son increíblemente satisfactorios, por cuanto, el compromiso demostrado en las tres primeras fases, dieron como resultado la consideración de los argumentos para la elaboración de la *ratio decidendi*, la cual influyó en el *stare decisis*.

VI. CONCLUSIONES

Para la aplicación del ABP2 encontramos la justificación en la Teoría Cognitiva de Piaget, por cuanto se pudo evidenciar la interacción de tres procesos de enseñanza: asimilación, acomodación y equilibrio; mientras que, para la aplicación del ABP1 y del ABR, encontramos la justificación en la Teoría del Aprendizaje Social de Vygotsky, por cuanto el resultado de la interacción del estudiante con el medio se lo desarrolla en la zona del desarrollo próximo.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje desarrollados y justificados a lo largo del presente artículo, permiten la fusión de las funciones sustantivas de la educación superior, con lo cual, los estudiantes de sujetos pasivos se convierten en sujetos activos del proceso.

Benjamin Franklin dijo “Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo”, por lo tanto, es importante desarrollar las actitudes de los estudiantes a partir de teorías constructivistas debidamente planificadas en función del sílabo de la materia.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Caso Kimel vs. Argentina*. Sentencia Fondo, Reparaciones y Costas. Serie C, No. 177. (Corte Interamericana de Derechos Humanos 2 de Mayo de 2008). Recuperado el 14 de Noviembre de 2019, disponible en: http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_177_esp.pdf.
- FIDALGO BLANCO, Á. *et al.* (enero-julio de 2017), Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*(25).
- FREIRE, P. (2004), *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo, Brazil: Paz e Terra SA. Recuperado el 14 de Noviembre de 2019, disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>.
- HÄBERLE, P. (enero-junio de 2009), *El estado constitucional europeo*. *ReDCE*,(11).
- LÓPEZ CUACHAYO, M. A. (2008). El aprendizaje basado en problemas. Una propuesta en el contexto de la educación superior en México. *Tiempo de educar*, 9(18), Recuperado el 11 de Noviembre de 2019, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/311/31111811003.pdf>.
- MARTÍ, J. *et al.* (abril-junio de 2010), “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”, *Revista Universidad Eafit*, 46(158).

- OBSERVATORIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL TECNOLÓGICO DE MONTERREY (2016), *Edu Trends: Aprendizaje Basado en Retos* (núm. 1, 2016), México, Monterrey, Nuevo León, Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- SERVICIO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID (2008), *Aprendizaje Basado en Problemas*, recuperado el 30 de Septiembre de 2019, disponible en: https://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf.
- VILLAR SOLA, S. (8 de Marzo de 2013), “Aprendizaje basado en proyectos”, *Aprendizaje Basado en Proyectos*, 2-15. (F. d. Universidad de Zaragoza, Recopilador) Zaragoza, España.