



ANÁLISIS CONCEPTUAL DE METODOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DESDE UN ENFOQUE SOCIOFORMATIVO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Conceptual Analysis of Methodologies in the Teaching of Law from a Socioformative Approach in the Knowledge Society

MIRIAM CARRILLO RUIZ, JOSEMANUEL LUNA-NEMECIO

Investigadores independientes, México

KEY WORDS

*Knowledge Society
Law
Methodology
Socioformation
Teaching*

ABSTRACT

The purpose of this research was to carry out a documentary analysis in relation to various concepts, in order to identify which of them would be useful for the design of a methodology for teaching Law from a socioformative approach. The main results showed that one of the challenges of socioformation has been to respond to the needs of the knowledge society, achieving concrete products that meet specific needs of the environment. In the teaching of Law, the existence of various methodologies was evidenced, which recognize the approach to legal problems in a real and simulated way.

PALABRAS CLAVE

*Derecho
Enseñanza
Metodología
Sociedad del conocimiento
Socioformación*

RESUMEN

La presente investigación tuvo como propósito realizar un análisis documental en relación con diversos conceptos, con la finalidad de identificar cuáles de ellos serían útiles para el diseño de una metodología en la enseñanza del Derecho desde el enfoque socioformativo. Los principales resultados arrojaron que uno de los retos de la socioformación ha sido responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento, logrando productos concretos que atiendan necesidades precisas del entorno. En la enseñanza del Derecho, se evidenció la existencia de diversas metodologías, que reconocen el abordaje de problemas jurídicos de manera real y simulada.

Recibido: 01/05/2020

Aceptado: 15/11/2020

Introducción

La emergencia de nuevos procesos sociales, cuya tendencia es valorar no a la información sino al conocimiento, se da en la llamada sociedad del conocimiento. Lo anterior, no significa que en otro tipo de sociedad no se generara conocimiento, sino que en la llamada sociedad del conocimiento existe una predisposición a valorar cada vez más a éste, inclusive aún más, que las materias primas y el capital como sucedía en la sociedad industrial. La apuesta en esta fase de la sociedad es promover no solo una alfabetización de una ciudadanía deficitaria, supone democratizar la tecnociencia (Sánchez, 2015). Desde la socioformación, implica que los ciudadanos sean capaces de resolver problemas del contexto, gestionando el conocimiento en diferentes fuentes con un sentido crítico y trabajando de manera colaborativa (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015).

No menos importante, en este enfoque socioformativo, lo es el desarrollo humano integral, la co-creación de saberes y la resolución de problemas desde una perspectiva sistémica (Luna, 2020). En esta sociedad del conocimiento se requieren nuevos modelos educativos que respondan de manera integral a los grandes desafíos, propios de este tipo de sociedad (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015).

En el ámbito jurídico a pesar de la existencia de avances significativos en términos legislativos en materia de derechos humanos; de manera específica, la aprobación legislativa de todo un andamiaje jurídico en el ámbito de la transparencia, acceso a la información, la rendición de cuentas, el combate a la corrupción, hacen falta experiencias y proyectos educativos que recuperen los saberes disciplinares y comunitarios desde enfoques como la socioformación. Es así, que la formación y la enseñanza del Derecho adquieren en la actualidad gran relevancia pues en los últimos años se han evidenciado de manera muy cruda las deficiencias del sistema de justicia en México, las cuales se traducen en falta de profesionalización de los operadores de justicia, altos niveles de impunidad y violación sistemática de derechos humanos (Hernández, 2017). En este contexto, resulta importante

clarificar qué metodologías serán útiles para la enseñanza del derecho en una sociedad del conocimiento, desde un enfoque socioformativo.

El presente trabajo de investigación aporta un análisis documental de diversas categorías que constituyen un acercamiento y clarificación en torno a conceptos como sociedad del conocimiento, socioformación, problemas del contexto, metodologías en la enseñanza del derecho, el mismo expone el estado del arte en torno a la temática. Si bien es cierto, la existencia de metodologías que aportan estrategias y técnicas para la enseñanza del derecho, posibilitando la atención y abordaje de problemas del contexto; tales como: clínicas jurídicas (Londoño, 2016), aprendizaje situado (Torres, 2017), ensayo modificado Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr (González, 2017). También lo es, la falta de un análisis del tema desde nuevos enfoques como la socioformación en una sociedad del conocimiento, existiendo vacíos en metodologías concretas para la enseñanza del derecho.

Existen diversos antecedentes de estudios de revisión sistemática y análisis conceptual respecto a la sociedad del conocimiento y a la socioformación (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015) aportando metodologías claras desde este enfoque (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona 2015). Sin embargo, aún falta elaborar metodologías pertinentes desde esta perspectiva aplicadas a la enseñanza del Derecho, disciplina en la cual aún se sigue privilegiando la acumulación de la información en lugar de dotar a los estudiantes para enfrentar retos que impliquen análisis, interpretación, argumentación, resolución de problemas en distintos contextos, esto último, ha sido planteado por el enfoque socioformativo (Gutiérrez, Herrera, Bernabé y Hernández, 2016).

El presente análisis documental, aporta referencias para futuras investigaciones, intenta fortalecer la generación y aplicación de metodologías desde la socioformación, así como impulsar la toma de decisiones en torno a procesos formativos en el ámbito profesional del Derecho. Se enfocó en las siguientes metas: 1) determinar la categorías considerando diversas subcategorías que permitan clarificar y profundizar los conceptos; 2) establecer diferencias entre metodologías existentes en la

enseñanza del derecho y la metodología planteada desde la socioformación. Este análisis documental, constituyó una investigación previa para construir la base conceptual para el diseño e implementación de una experiencia educativa en la enseñanza del derecho de acceso a la información, desde el enfoque socioformativo.

Metodología

Tipo de Estudio

El presente estudio es conceptual enmarcado en el análisis documental. Para Rodríguez y Luna (2019), Dulzaides y Molina (2004), el análisis documental es una forma de investigación técnica que implica un conjunto de operaciones intelectuales, las cuales buscan describir y representar los documentos de forma unificada y sistemática para así, facilitar su recuperación. Para Dulzaines & Molina (2004), el tratamiento documental incluye la descripción tanto bibliográfica como de contenido, así como la extracción y jerarquización de los términos más significativos, pudiendo traducirse a un lenguaje de indización. Por tanto, el análisis documental consiste en una serie de operaciones, cuya finalidad es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica (Hernández y Tobón, 2016).

Para proceder al análisis documental, previamente se realizó un registro documental. Éste, consistió en buscar información en artículos indexados en diversas revistas académicas electrónicas, con la finalidad de construir el

estado del arte frente al tema, organizando la información en categorías y subcategorías. Se realizó la consulta de bases de datos, considerando dos tipos de palabras: palabras claves y palabras complementarias, las cuales; se cruzaron con las primeras, para efectuar una búsqueda más pertinente. Se extrajeron citas textuales y no textuales, las cuales se fueron colocando en las categorías de acuerdo a descriptores. De igual forma se anotaron las referencias bibliográficas. (CIFE, 2016).

Categorías de Análisis

Las categorías que orientaron la búsqueda de información, para posteriormente organizarla y analizarla, fueron las siguientes: 1) socioformación, 2) sociedad del conocimiento, 3) problemas de contexto, y 4) enseñanza del Derecho. También se determinaron las subcategorías en concordancia con las metas de la investigación y las subcategorías, las cuales se enuncian a continuación: Para la socioformación; concepto, desafíos, características, metodología. Para la categoría de sociedad del conocimiento se establecieron las siguientes subcategorías: noción, desarrollo histórico, desafíos, características, diferenciación, metodología. Para la categoría, problemas de contexto, las subcategorías fueron las siguientes; concepto, desafíos, enfoques, metodología. Para la categoría enseñanza del derecho, las subcategorías fueron; desarrollo histórico, desafíos, competencias profesionales, enfoques, diseños curriculares, metodologías. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
Análisis de Categorías Empleadas en el Estudio

| Categorías | Subcategorías | Preguntas |
|---------------------------|----------------------------|---|
| Socioformación | Concepto | ¿Cuál es la noción del concepto de socioformación, su desarrollo histórico y la definición actual? |
| | Desafíos | ¿Cuáles son los principales desafíos de la socioformación? |
| | Características | ¿Cuáles son las principales características de la socioformación? |
| | Metodología | ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la socioformación? |
| Sociedad del conocimiento | Noción | ¿Cuál es la noción del concepto de sociedad del conocimiento, su desarrollo histórico y la definición actual? |
| | Desarrollo histórico | ¿Cuáles son los principales desafíos de la sociedad del conocimiento que están por fuera de la categorización? |
| | Desafíos | ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de sociedad del conocimiento? |
| | Características | ¿Cuáles son las características centrales del concepto sociedad del conocimiento? |
| Problemas del contexto | Diferenciación | ¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia la sociedad del conocimiento? |
| | Metodología | ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos para el abordaje de la sociedad del conocimiento? |
| | Concepto | ¿Cuál es la noción del concepto “problemas del contexto”, su desarrollo histórico y la definición actual? |
| | Desafíos | ¿Cuáles son los desafíos de atender los “problemas del contexto” en el proceso educativo? |
| Enseñanza del Derecho | Enfoques | ¿Cuáles han sido los enfoques, con los que se han atendido los “problemas del contexto” en el proceso educativo? |
| | Metodología | ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos para el abordaje de los problemas del contexto? |
| | Desafíos | ¿Qué desafíos enfrenta actualmente la enseñanza del Derecho? |
| | Competencias profesionales | ¿Cuáles son las competencias profesionales mínimas a desarrollar en los estudiantes de Derecho? |
| | Enfoques | ¿Cuáles han sido los enfoques recientes en la enseñanza del Derecho? |
| | Metodologías | ¿Cuáles son las metodologías existentes para la enseñanza del Derecho? |

Fuente: Elaboración propia a partir de Tobón, 2017.

Criterios de Selección de los Documentos

Una vez determinadas las categorías y subcategorías, así como las preguntas que orientarían la búsqueda de información, se emplearon los siguientes criterios para seleccionar los documentos de las bases de datos consultadas.

1. Delimitación de los conceptos claves o palabras descriptoras. Se eligieron las siguientes palabras esenciales “socioformación”, “sociedad del conocimiento” “problemas del contexto” “enseñanza del derecho” “metodología en la enseñanza del derecho”. Así como, palabras complementarias: “concepto”,

“desarrollo histórico”, “desafíos”, “enfoques”; entre otras. Las palabras esenciales, se tradujeron al inglés como: socioformation, knowledge society, context issus, teaching of law, methodology in the teaching of law.

2. Selección de bases de datos. Una vez que se precisaron los descriptores, se procedió a la búsqueda únicamente de artículos indexados en las siguientes bases de datos: Google Académico, EBSCO, WoS, Science Direct, Scielo, Redalyc, Scopus y Latindex. Además, los mismos deberían contar con los datos completos de identificación de autor o autores, año y editor para argumentar cada una de las categorías y

subcategorías. Lo anterior nos garantizaría que los documentos consultados estarían realizados de conformidad con las reglas de rigurosidad establecidas por dichas indexaciones.

3. Criterios de inclusión. En un primer momento, la selección de documentos se realizó con base en la temporalidad, eligiendo artículos publicados en el periodo de 2016 a 2018; posteriormente, se consideró la posibilidad de ampliar dicho espacio de tiempo, pues se encontraron aportes considerables desde el punto de vista conceptual al estado del arte, de ahí que

se amplió la búsqueda a un periodo de 2015-2018. La lengua hispana e inglesa fueron las que predominaron en la producción científica consultada. Los documentos consultados necesariamente debían abordar algún elemento de las categorías y subcategorías establecidas.

Documentos Analizados

En la Tabla 2 se describen cuantitativamente los documentos que cumplieron con los criterios previamente establecidos, atendiendo los objetivos de la investigación; así como, las categorías y subcategorías.

Tabla 2.
Ejemplo de Documentos Analizados en el Estudio

| Documentos | Sobre el tema | De contextualización o complemento | Latinoamericanos | De otras regiones |
|---------------------|---------------|------------------------------------|------------------|-------------------|
| Artículos teóricos | 21 | 5 | 15 | 6 |
| Artículos empíricos | 5 | 0 | 5 | |
| Libros | 2 | | 2 | |
| Manuales | 1 | | 1 | |

Fuente: Elaboración propia con datos de Tobón, 2017.

Resultados

Categoría 1. Socioformación

Para Tobón, González, Nambo y Vázquez (2015), el concepto socioformación se estructura a partir de dos términos: a) sociedad y b) formar. El término ‘sociedad’ viene del lat. *sociĕtas, -ātis*, el cual se refiere a una agrupación natural o pactada de personas, que logran constituir una unidad distinta a cada uno de los individuos, cuya finalidad es cumplir a través de la mutua cooperación, todos o algunos de los fines de la vida. En tanto el término “formar” proviene del lat., *formāre*, el mismo refiere concepciones como criar, educar, adiestrar. Implica adquirir aptitudes o habilidades en lo físico o en lo moral.

Tobón et al. (2005) explican que en su desarrollo histórico la socioformación se ha nutrido y tomado aportaciones tanto del “socioconstructivismo, la quinta disciplina, la psicología humanista, la teoría crítica de Herbermas, la ética y los procesos de emprendimiento, pero los ha integrado con nuevos desarrollos teóricos y metodológicos

fruto de la focalización en los retos de la sociedad del conocimiento” (p.13). Para Tobón (2005), la socioformación es una propuesta de origen latinoamericano, que se ha venido construyendo a partir de experiencias prácticas implementadas fundamentalmente en instituciones educativas y en organizaciones sociales, a la inversa de otros enfoques y modelos educativos tradicionales que se han basado en elaboraciones teóricas y epistemológicas, y cuya implementación pragmática ha resultado complicada.

Para Tobón et al. (2005), este enfoque actualmente se define como una perspectiva educativa que se orienta a la formación integral de los ciudadanos, considerando como punto de partida el abordaje de los problemas del contexto, como marco del trabajo colaborativo, sin dejar de considerar el proyecto ético de vida de cada uno de los actores, así como el emprendimiento centrado en proyectos transversales, la gestión y co-creación de los saberes y la metacognición, teniendo como base las tecnologías de la información y la comunicación.

Tobón (2005) refiere que, frente a los grandes retos sociales, surgen alternativas cuyo propósito es la transformación de los procesos de formación para responder a dichos desafíos, tales como: el conectivismo de Siemens (2005), el aprendizaje invisible de Cobo y Moravec (2011), y la propia socioformación. “Se requieren nuevos enfoques y modelos educativos, que respondan integralmente a los retos del nuevo tipo de sociedad.” (Tobón, et al., 2015, p.8). En esto, precisamente estriba uno de los grandes desafíos de la socioformación, en lograr trascender los modelos educativos existentes, respondiendo a las necesidades de formación que demanda la sociedad del conocimiento.

Tobón, et al. (2015), argumentan que la socioformación es un enfoque que busca trascender el concepto de aprendizaje al centrarse en la formación integral, la cual implica, la consideración de las personas como seres en proceso de realización, comprometidas con la sociedad en la que viven y con el entorno ambiental global que habitan en contraposición con un concepto tradicional de aprendizaje que únicamente refiere un cambio de comportamiento o adquisición de habilidades, actitudes y conocimientos. Sin embargo, refieren que no es posible la formación integral sino se contribuye a mejorar realmente la comunidad, implicándose de manera directa el tejido social y el desarrollo socioeconómico y, sino se implementan acciones de sustentabilidad ambiental (Luna, 2020).

Para Tobón, et al. (2015), la formación deja de ser un asunto estrictamente individual, para pasar a una dinámica en la cual se imbrican lo individual, lo social y lo ambiental. Este es, refieren el sentido de lo social en la socioformación, diferenciándose significativamente con el socioconstructivismo que implica una apropiación de los conocimientos, habilidades y actitudes que estaban en la sociedad y que a través de un proceso de socialización eran estructurados por cada individuo. Por ende, para la socioformación no se materializa una formación integral sino concurre una realización personal que a su vez se traduzca en un compromiso social con su comunidad y con el entorno ambiental global.

Atribuyen a la socioformación cinco características clave: el proyecto ético de vida, el emprendimiento, la gestión y co-creación del conocimiento, el trabajo colaborativo y la metacognición. Para los fines de esta investigación, resultan de crucial importancia el proyecto ético de vida, que como lo explican los autores, “consiste en vivir buscando la plena realización personal y contribuir al tejido social... implica actuar con los valores universales tales como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, la autonomía, el compromiso y el respeto” (Tobón et al., 2015, p. 15). No menos importante, es la gestión y la co-creación del conocimiento, el cual refieren los autores como un proceso a través del cual se busca, procesa, comprende, adapta, crea, innova y se aplica el conocimiento en diversas áreas con miras a la resolución de problemas del contexto, teniendo como marco el análisis sistémico, la ética y la colaboración.

Para Tobón et al. (2015), existen en la socioformación ejes metodológicos básicos que siempre se abordan, dichos ejes determinan los autores no tienen un orden predefinido y pueden integrarse entre sí, o incluso subdividirse en función del problema a tratar, del tiempo disponible o del tipo de personas a las cuales se dirige. Estos ejes son los siguientes:

1. Acuerdo del problema por resolver y productos por lograr.
2. Análisis de saberes previos.
3. Trabajo colaborativo.
4. Gestión y co-creación del conocimiento.
5. Contextualización y diagnóstico.
6. Aplicación y contribución a la resolución del problema.
7. Socialización del proceso de abordaje del problema. (Tobón, et al., 2015, p. 9)

Categoría 2. Sociedad del Conocimiento

Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona (2015) refieren que el término “sociedad” se deriva del latín *sociĕtas*, *-ātis* y “conocimiento” tiene su origen en la locución latina *cognoscĕre*. En general, describe una reunión de personas con una meta, propósito o actividad común a partir del empleo del saber. Los autores exponen que esta sociedad del conocimiento va más allá de la sociedad de la información, porque se trata de producir, de compartir de aplicar el conocimiento en la resolución de los problemas y

no únicamente en la obtención y tratamiento de datos. Esta sociedad en la actualidad, es concebida como “un conjunto de comunidades que gestionan, co-crean, socializan y aplican los saberes en la identificación, interpretación, argumentación y resolución de los problemas del contexto, con sentido crítico, trabajo colaborativo, ética, gestión del cambio y uso de las TIC” (Tobón, 2015, p.20).

Para Drucker (Tobón, 2015), la noción de sociedad del conocimiento se utilizó por primera vez en 1969, en un momento histórico en el que la dinámica social empieza a cambiar la armonía de la sociedad industrial, emergiendo nuevos procesos sociales caracterizados por la discontinuidad y el cambio, cuestionándose la producción en serie, el papel de los trabajadores y los fines del desarrollo social. Es en esta sociedad del conocimiento que existe una predisposición a valorar cada vez más el conocimiento en los diferentes ámbitos, inclusive aún más, que las materias primas y el capital como sucedía en la sociedad industrial. Para Tobón et al. (2015) el valor máspreciado será el conocimiento a partir del cual se posibilitará la resolución de problemas con un enfoque colaborativo, sistémico y ético, logrando la realización de las personas en la medida en que éstas contribuyen al tejido social y a la sustentabilidad ambiental.

Sánchez (2015) expone que promover una sociedad del conocimiento no es promover una ciudadanía deficitaria para que comprenda de mejor forma las decisiones de los expertos. Supone que con mayor y mejor información los ciudadanos puedan determinar qué quieren hacer; supone democratizar la (tecnología) ciencia. Lo que significaría pasar de una sociedad (tecnología) científicada a una sociedad (tecnología) científica, en la que la ciudadanía sea capaz de comprender y abordar sus problemáticas y en consecuencia de decidir su futuro. Lo anterior, de ninguna manera significa anular la autoridad epistémica de los expertos, sino más bien reconocer la autoridad política de la ciudadanía y de su papel legitimador a la hora de determinar el conocimiento. Para Sánchez (2015), frente a la interrogante acerca del lugar de los expertos en una sociedad democrática, subyace el gran desafío de cómo construir una sociedad del

conocimiento. Pues este tipo de problemáticas son bidimensionales: políticas y epistémicas.

Sánchez (2015), precisa que la búsqueda de una mejor calidad de vida implica el desarrollo de la investigación (tecnología) científica. Sin embargo, determina que los indicadores que sirven para fijar y evaluar tales propósitos se encuentran muy alejados de la ciudadanía, pues no se da (tecnología) ciencia *con y para* la sociedad. Cerroni (2018) explica que en este tipo de sociedad el conocimiento viene a ser compartido en tal magnitud que logra proporcionar a los individuos una identidad colectiva, un conocimiento para la identidad, para el autor se logra aumentar el conocimiento de los derechos ciudadanos, configurándose así una creciente ciudadanía. Este autor, concibe a la sociedad del conocimiento como intrínsecamente participativa, siendo este un factor característico del bien público comunicativo.

Tobón et al. (2015), argumentan que en este tipo de sociedad se pretende que los ciudadanos aprendan a buscar, procesar, comprender, organizar, crear y aplicar el conocimiento obtenido siempre a través de fuentes confiables y con la debida pertinencia. Para Tobón et al. (2015), una dimensión del conocimiento es lograr que los ciudadanos interactúen con apoyo en la tecnología, que puedan atender sus necesidades con apoyo en ésta, tales como: el pago de impuestos, la realización de trámites, la atención de su salud, la educación, el trabajo, etc. Pero que además, puedan interactuar en este contexto, logrando la realización como personas, para los autores esto requiere de un proceso educativo en el cual la tecnología logre utilizarse para el crecimiento personal, la relaciones humanas y la reconstrucción del tejido social.

Tobón et al. (2015) explican que uno de los conceptos que aporta la socioformación, lo es el de competencias. Las mismas son definidas por los autores como actuaciones integrales para resolver problemas del contexto, logrando la articulación de diferentes saberes con idoneidad, ética y mejoramiento continuo. El reto en la sociedad del conocimiento es formar personas competentes que contribuyan a resolver los grandes desafíos de la humanidad, siempre privilegiando el trabajo en comunidad, en un ambiente de apoyo mutuo con miras a generar

conocimiento. Para los autores, la sociedad del conocimiento implica cambios profundos en relación a la sociedad industrial, mismos que van más allá de aplicar las TIC en los procesos productivos, sociales y en la vida cotidiana, existe un cambio significativo en los fines, pues se busca el desarrollo humano integral, el desarrollo socioeconómico y la sustentabilidad ambiental.

Morin y Kern (1993), argumentan que la “sociedad” se encuentran en una clase superior que es la Tierra Patria, en concordancia con el pensamiento complejo, el concepto elaborado por Morin y Kern (1993) para referirse al lugar de convivencia civilizada de la humanidad en simbiosis con el planeta. Este concepto, entraña la necesidad de arraigar a la humanidad en el planeta tierra atendiendo a un destino complementario y errante. Las características de la sociedad del conocimiento son: “Gestión y co-creación del conocimiento, trabajo colaborativo, gestión del cambio y afrontamiento de la incertidumbre y Uso de las TIC” (Tobón et al., 2015, p. 21).

Tobón et al. (2015) explican que una de las principales diferencias de la sociedad del conocimiento y la sociedad en red, es que en la primera se logra trascender el uso de la tecnología, pues se puede dar a través de diversos medios y sobre todo porque se abordan los problemas del contexto. También para los autores, la sociedad del conocimiento se diferencia de la sociedad de la información, porque ésta se enfoca en la gestión, comprensión y co-creación del conocimiento.

Los elementos mínimos para aplicar la sociedad del conocimiento comprenden, esencialmente, los siguientes ejes, los cuales no siguen un orden específico y, en determinados casos, se integran o desagregan en otros componentes:

1. Identificar el problema; 2. Trabajar de manera colaborativa; 3. Buscar conocimientos sobre el problema en internet; 4. Procesar y co-construir el conocimiento; 5. Resolver el problema con una visión global; 6. Actuar con ética; 7. Trabajar con metacognición; 8. Socializar los saberes y experiencias. (Tobón, et al., 2015, p. 29)

Categoría 3. Problemas del contexto

Hernández, Guerrero y Tobón (2015), explican la noción etimológica del concepto problemas del contexto, el cual se estructura a partir de dos términos: ‘problema’ y ‘contexto’. El término “problema” que viene del latín *problēma*, hace referencia a una cuestión que se trata de aclarar o bien una proposición o dificultad de solución dudosa, igualmente hace alusión, según los autores, al planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos o bien, a un conjunto de hechos o circunstancias que dificultan la consecución de algún fin. Y del término “contexto” que viene del latín *contextus*. El cual, hace referencia a un entorno lingüístico que determina el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento considerados, también refieren los autores alude a un entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole.

Para Hernández et al. (2015), los problemas de contexto desde la socioformación tienen implicaciones muy claras, pues todo problema consiste en el reto de lograr una situación esperada o ideal a partir de lo que se tiene, en cierto entorno de naturaleza personal, familiar, comunitario, social, ambiental, científico, tecnológico, etc., se analizan las opciones de solución y se busca siempre el logro de un producto. Así, “todo contexto es un tejido de relaciones significado por las personas, quienes a su vez, resultan tejidas y sujetadas por los entornos de significación que han sido construidos de esta forma” (Gutiérrez, Herrera, Bernabé y Hernández 2016, p. 232).

La consideración de los problemas del contexto como un elemento trascendente a incluir en el proceso educativo, plantean “una encrucijada entre la realidad y las competencias o habilidades que el ser humano de la sociedad del conocimiento requiere para resolver los problemas que se le presentan con un alto grado de conciencia y estrategias” (Gutiérrez et al., 2016, p. 228). Esto implica situaciones desafiantes, pues como refieren Gutiérrez et al (2016) los docentes deben estudiar los grandes problemas del contexto, pero también tener claridad acerca de las competencias que

pretender contribuir a desarrollar, apropiarse con profundidad de los contenidos disciplinares y luego tener claridad en cómo llevar la mediación con los estudiantes para garantizar que “aprendan” y refuercen las competencias, partiendo de sus saberes previos y aplicando estrategias didácticas pertinentes.

Ante el contexto social existente y los vertiginosos cambios, Gutiérrez et al. (2016), plantean el reto de pasar del énfasis en la planificación de la enseñanza a la existencia de un nuevo rol del docente, implicando la generación de situaciones significativas, con la finalidad de que los estudiantes logren aprender lo que requieren para su autorrealización, pero también para la participación en la sociedad. Hernández et al. (2015), refieren que los estudiantes deben aprender a enfrentar retos que impliquen análisis, argumentación, interpretación, lo anterior para posibilitar por parte de los estudiantes la resolución de problemas en distintos contextos, aspectos que para los autores, parecen no estar debidamente tratados en los programas tradicionales enfocados en su mayoría en acumular información para enfrentar la vida profesional.

Existe desde la socioformación un enfoque pertinente en la atención de los problemas del contexto. Hernández et al. (2015) destacan la importancia de tener claridad para entender que la repetición mecánica de estrategias no generará por sí sola la resolución de situaciones o problemas. También para los autores es importante la clasificación de los problemas del contexto, pues aporta un avance significativo en la atención y resolución de los mismos. Para los autores, al tener claridad, es fácil responder a la pregunta qué se va a resolver y para qué se va a resolver. Además, estos problemas del contexto se enfocan en la mejora de la calidad de vida, pues logran impactar en el proyecto ético de vida de las personas que los abordan, así como en el de la comunidad de la cual forman parte.

Desde el punto de vista metodológico, Hernández et al. (2015) refieren que es recomendable seguir ciertas acciones de manera sistemática y didáctica, ya que tanto en la docencia como en la investigación científica, partir de un planteamiento del problema del contexto acertado, sin duda favorece la selección

y aplicación de estrategias pertinentes para su abordaje. Dichas acciones, son las siguientes:

1. Contextualización;
 2. Planteamiento de la necesidad;
 3. Planteamiento del propósito o meta;
 4. Establecimiento de los saberes necesarios para afrontar el problema;
 5. Análisis y argumentación del problema;
 6. Resolución del problema del contexto.
- (Hernández, Guerrero y Tobón, 2015, p. 133)

Categoría 4. Enseñanza del Derecho

Al atender la enseñanza del Derecho, no podemos dejar de considerar que esta disciplina se enseña en un nivel superior del sistema educativo nacional. Para Benfeld (2017), concebir a la universidad supone una serie de desafíos pedagógicos-metodológicos propensos a adecuar las prácticas universitarias a un nuevo escenario de diversidad intelectual, étnica, racial, cultural. Pero también implica determinar a qué responden los actuales sistemas educativos, para Sánchez (2005) mientras los sistemas educativos y los propios modelos de producción, gestión, evaluación y difusión del conocimiento estén conducidos por un ideario instrumentalista, el cual depende cada vez más de la inversión privada, la socialización del conocimiento se enfrentará a mayores dificultades.

Benfeld (2017) explica que la transformación de la universidad occidental implica resolver la interrogante, de cómo a través de la formación universitaria se puede democratizar el conocimiento. Propiamente en el desarrollo histórico de la enseñanza del Derecho, se esperaría que las aportaciones de los autores nacionales realizadas sobre los temas de enseñanza y didáctica jurídica realizadas a partir del año de 1981, se hicieran en relación a los desafíos, oportunidades y amenazas que el nuevo campo de acción exigía. Tales como: “aumento de la movilidad social/pérdida de la calidad de la educación; mayor vinculación de la teoría y la práctica/tecnificación de la enseñanza del derecho y pérdida de la vocación universitaria de la profesión” (Benfeld, 2016, p.155). Sin embargo, precisa que la educación jurídica acorde a las “exigencias sociales” ha cedido frente a una enseñanza congenial con las “necesidades del mercado.”

Para Hernández (2017) la formación de abogados en México ha cobrado especial relevancia tanto en los ámbitos académico, legislativo y gubernamental. Lo anterior, debido a que se han hecho más evidentes las debilidades del sistema de impartición de justicia en el país, traduciéndose en los altos índices de impunidad, así como en la violación sistemática de derechos humanos. Frente a este escenario, explica Pérez (2018) se debe dedicar el espacio, el tiempo y los recursos necesarios para definir qué modelos de profesionistas del Derecho queremos, resulta pertinente lograr identificar cuáles son los contenidos y las características deseables para su proceso formativo y en consecuencia diseñar un modelo formativo acorde a dichas características.

Ramírez (2017) argumenta que es preciso romper con los métodos tradicionales de la enseñanza del Derecho, tales como la lección magistral que sin duda anula la participación de los estudiantes. Se debe lograr la interdisciplinariedad entre las ramas del Derecho, así como la transdisciplinariedad con otras ciencias y disciplinas, favoreciendo una adecuada comunicación y actualización de los conocimientos. Ramírez (2017) enfatiza en la aplicación de métodos que garanticen la enseñanza práctica como un componente esencial en el proceso de validación del conocimiento teórico. En este mismo orden de ideas, expone que en la enseñanza del Derecho se deben buscar estrategias y métodos más activos para propiciar una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes.

Sanromán (2016) argumenta que la teoría en materia jurídica es importante, sin embargo debe complementarse con la práctica, pues al combinar la teoría con la práctica, se obtienen mayores beneficios, lo cual se traduce en una aplicación innovadora y creativa del Derecho. El profesional del Derecho podrá aportar a la solución de conflictos, sustentados en la doctrina, argumentados y aplicados en su contexto social y profesional. Para Benfeld (2016) no se trata simplemente de cuestionar aspectos de didáctica, si se pasa de una clase expositiva a una participativa, ni tampoco de currículo (inclusión o exclusión de cursos en la malla curricular), se trata de algo más profundo. Silvera, Garcés y

Pineda (2018) plantean la necesidad de resignificar desde las bases la formación jurídica tradicional, en donde se han privilegiado y éstos han sostenido los procesos trasmisionistas (instrumentalizados), pues docentes y alumnos incurren en una práctica de formación instrumental, alejados del análisis crítico del contexto y de una reflexión epistémica característica de un profesional integral.

En este escenario, Silvera, Garcés y Pineda (2018) refieren que se necesita una propuesta didáctica interdisciplinar que tenga la posibilidad de una mayor apropiación social que implique una transformación y resignificación de las comunidades y el contexto. Hernández (2017) argumenta que la misión de las principales Instituciones de Educación Superior (IES), es la formación de profesionales capaces de resolver y proponer soluciones a los problemas jurídicos que garanticen el respeto a la normatividad y a la dignidad humana, redundando en una mejor calidad de vida en el país, logrando en esta medida ser agentes de cambio en su comunidad. Para Londoño (2016) se debe proveer a los estudiantes de diversas opciones para su formación práctica, así como fortalecer los nuevos saberes, tanto críticos como analíticos, para el ejercicio y comprensión del Derecho en su dimensión social.

Para González (2017), los procesos de evaluación deben romper con los paradigmas clásicos que exigían la retención exacta de las palabras de la ley, actualmente eso carece de sentido pues ésta se encuentra disponible en todo momento a través de las nuevas tecnologías. El caso de Alemania, explica Pérez (2018) merece especial atención en relación a dos aspectos: por un lado, a la formación de los futuros profesionales del Derecho y, por otro, a los mecanismos de acceso a las profesiones jurídicas, éstas son dos de las principales razones por las cuales este país, cuenta con un sólido sistema legal. El modelo formativo argumenta el autor, es un sistema articulado, integral y especializado, trascendente también es el rol de los colegios de abogados en la representación, protección, monitoreo, sanción y especialización de sus asociados.

Benfeld (2017), enfatiza que deberán diseñarse nuevos programas académicos, que sin

renunciar a contenidos clásicos de la dogmática jurídica, den cabida a nuevas metodologías en la enseñanza del Derecho, a la vez que se introducen cursos de habilidades blandas. También determina el autor, se deberá fortalecer una estructura interna de carácter democrático, que posibilite que estudiantes y docentes puedan construir colaborativamente espacios de enriquecimiento intelectual.

En este escenario, las competencias deseables para el aprendizaje significativo en los profesionales del Derecho, explica Benfeld (2016), son la de comprensión de textos y discursos con contenido jurídico, así como la producción de documentos y textos de igual naturaleza. Para Sanromán (2016), las principales competencias a atender en los futuros abogados, son la interpretación, la sistematización, la integración, la argumentación y la aplicación, pero no de menor importancia es que el estudiante logre reflexionar, identificar, elegir, dominar e integrar los problemas sociales que se le presentarán a lo largo de su ejercicio profesional.

Para Silvera, Garcés y Pineda (2018), las competencias básicas del abogado son consecuencia de la integración de saberes disciplinares y análisis contextual, es así que saber en contexto para los autores, representa la materialización del conocimiento disciplinar en búsqueda de una solución creativa, eficiente y progresiva de los problemas de la sociedad. La técnica propuesta por estos autores, es la didáctica interdisciplinar, la propuesta interdisciplinar apunta a la pedagogía dialógica, como un escenario para buscar la construcción cooperativa y colaborativa que posibiliten la transformación de los estados de conciencia y de acción del sujeto a partir de la integración e interacción entre distintas disciplinas y el Derecho.

Entre las metodologías más utilizadas en la enseñanza del Derecho, se encuentran las clínicas jurídicas, Londoño (2016) nos explica que las clínicas jurídicas iberoamericanas tienen un sello característico por su novedoso y creativo trabajo en temas de justicia social, surgieron hace veinte años, cuando se inició la educación legal clínica en Iberoamérica. Siendo precursores de estas metodologías la clínica de Derechos Humanos e Interés Público del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), la Clínica de Derechos Penal de la

Universidad de Comahue y la Clínica de Interés Público de la Universidad de Palermo, impulsadas por la Fundación Ford en Argentina.

Para Londoño (2016) el surgimiento de las clínicas jurídicas se da en los años 30 en los Estados Unidos, siendo su precursor Frank, Lyublinsky y Rowe en la Universidad de Yale, basando esta metodología en modelos pedagógicos implementados en la formación médica. Estos autores propusieron que en las facultades de Derecho se debería trabajar a partir del conocimiento y la resolución de casos reales. Londoño (2016) refiere que aunque el modelo surge hacia 1930 en Estados Unidos, logra afianzarse en los años sesenta, con énfasis en el servicio comunitario y más tarde reconociéndose como un proyecto pedagógico y político. Londoño (2016) precisa que la incorporación de nuevas metodologías es muy significativa, pues los propios estudiantes ven la atención a casos de alto impacto o litigio estratégico como la principal actividad desarrollada en las clínicas.

El aprendizaje situado es otra metodología empleada en la enseñanza del Derecho, Torres (2017), refiere que la educación popular y el diálogo de saberes son dos herramientas metodológicas que logran impulsar el aprendizaje situado con enfoque intercultural. Explica que las técnicas de educación popular suelen ser dinámicas, para lograr tanto la apropiación de los objetivos como para incentivar la participación, de igual forma contribuye al análisis del contexto histórico, a descubrir saberes previos, a formular alternativas, a la planeación y organización, pero sobre todo a la puesta en marcha de un plan de acción. El diálogo de saberes permite construir una "semántica del derecho al desarrollo", pues se logran recuperar experiencias para recrear el conocimiento considerando las diferencias y semejanzas con base en las percepciones sobre el desarrollo comunitario.

El ensayo modificado, es otra metodología que permite evaluar diversos niveles formativos en los estudiantes, Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr (2011), explican que se presentan escenarios clínicos cortos seguidos de una serie de preguntas con un formato estructurado. De tal forma, que el docente puede

evaluar no solo la retención por parte del estudiante, sino también es posible evaluar sus habilidades cognitivas tales como la organización del conocimiento, su nivel de razonamiento y de resolución de problemas, pero también es posible evaluar sus habilidades de escritura e incluso actitudes éticas y sociales.

Discusión

A partir de la revisión documental realizada, se destaca la relevancia que tiene el enfoque de la socioformación, el cual es considerado una propuesta con raíces latinoamericanas que se ha venido construyendo a partir de experiencias prácticas, las cuales han sido implementadas principalmente en instituciones educativas y organizaciones sociales, este enfoque ha venido consolidándose a través de diversas publicaciones científicas, aplicaciones, congresos académicos, etc. Uno de los grandes desafíos de la socioformación ha sido trascender los modelos educativos existentes tratando de responder a las necesidades de formación de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2015).

De igual forma, es un enfoque que ha logrado trascender el concepto de aprendizaje al centrarse en la formación integral, la cual concibe a las personas como seres en proceso de realización, comprometidas con la sociedad y con el entorno ambiental global. Sin embargo, algo bastante innovador, en términos de la concepción de la formación integral, es que desde este enfoque socioformativo no existe formación integral, si las personas implicadas no contribuyen a mejorar la comunidad, a la reconstrucción del tejido social y al desarrollo socioeconómico del entorno (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2015).

Una de las características relevantes para la socioformación lo es, el denominado proyecto ético de vida, el cual implica actuar en congruencia con los valores universales, tales como: la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, la equidad, el compromiso y el respeto (Tobón et al. 2015). Así, el proceso formativo, es considerado como un proceso inclusivo, en donde todos participan teniendo como eje articulador, los proyectos colaborativos. La socioformación tiene una clara

metodología, estructurada en siete ejes, útiles para la implementación en el proceso formativo.

Una de las ausencias en la formación de los profesionales del Derecho, se haya en la consideración del proyecto ético de vida, si bien, las metodologías revisadas apelan a la formación ética de los estudiantes, poco o nada se dice sobre la congruencia entre el comportamiento, las actitudes de los educandos en relación con los valores universales referidos por la socioformación; siendo estos valores, la base de la reconstrucción del tejido social, finalidad de la formación integral en la socioformación.

La sociedad del conocimiento es un concepto que va más allá de la sociedad de la información, el mismo se diferencia porque en la sociedad del conocimiento se trata de producir, de compartir y de aplicar el conocimiento en la resolución de los problemas y no únicamente se centra en la obtención y tratamiento de datos, como sucede en la sociedad de la información. En la sociedad del conocimiento, existe una predisposición a valorar cada vez más al conocimiento en los diferentes ámbitos, el cual posibilitará la resolución de problemas con un enfoque colaborativo sistémico y ético, logrando la realización de las personas en la medida en que éstas logren contribuir a la reconstrucción del tejido social y a la sustentabilidad ambiental (Tobón, Guzmán, Hernández y Cardona, 2015, Corbí, 2017).

En este tipo de sociedad, el conocimiento es compartido, en tal magnitud que lograr proporcionar a los individuos una identidad colectiva, un conocimiento para la identidad (Cerroni, 2018). De igual forma, promueve una ciudadanía capaz de comprender y abordar sus problemáticas y en consecuencia determinar su futuro (Sánchez, 2015). Los ciudadanos logran interactuar con apoyo en la tecnología, para atender sus necesidades, siendo necesario un proceso educativo en el cual la tecnología, se logre utilizar para el crecimiento personal, las relaciones humanas, la reconstrucción del tejido social, y repercusiones en la elevación de los estándares en la calidad de vida (Pérez, Mercado, Martínez y Mena. 2018). El reto de esta sociedad, es formar personas competentes para resolver los grandes desafíos de la humanidad, siempre privilegiando el trabajo en comunidad, en un

ambiente de apoyo, teniendo como meta la generación de conocimiento y la posibilidad de construir proyectos axiológicos colectivos (Tobón, González, Nambo y Vázquez, 2005; Corbí 2017).

Los problemas de contexto son situaciones desafiantes, implican la resolución de éstos con un alto grado de conciencia y estrategia. Para los docentes, significa no solo tener claridad de las competencias a desarrollar en los estudiantes, sino saber mediar para garantizar el aprendizaje, partiendo de los saberes previos de éstos y de la utilización de estrategias didácticas pertinentes (Gutiérrez et al. 2016; Hernández; Tobón; Ortega, Ramírez 2018). Implica también, la generación de situaciones significativas y de experiencias educativas innovadoras, con la finalidad de que los estudiantes logren aprender para su autorrealización, además de incentivar y lograr su participación en la sociedad (Hernández et al. 2015; Gutiérrez et al. 2016).

Además, en la atención de los problemas del contexto, va implícita la mejora de la calidad de vida, pues su resolución logra impactar en el proyecto ético de vida de las personas que los abordan, así como en la comunidad de la cual forman parte, posibilitando la construcción de proyectos axiológicos colectivos (Hernández, Guerrero y Tobón 2015; Corbí 2017). Desde la socioformación, existe una metodología clara en la atención de los problemas del contexto, la cual considera seis acciones que van desde la contextualización del problema mismo, pasando por detectar la necesidad, la determinación de los saberes para afrontar el problema, hasta la propia resolución de éste (Hernández et al. 2015).

Finalmente se pudo concluir que la formación de abogados, ha adquirido relevancia frente a las evidentes debilidades del sistema de impartición de justicia en el país, las cuales se han hecho patentes a través de los altos niveles de impunidad, así como de las violaciones sistemáticas de derechos humanos (Hernández, 2017). Ante esta realidad, es necesario dedicar tiempo y recursos para definir qué modelos de profesionales del Derecho se requieren; sin duda, se deben diseñar nuevos modelos formativos, logrando definir cuáles serán los contenidos temáticos y las características deseables para su proceso formativo (Pérez 2018). Es preciso romper con los métodos tradicionales de

enseñanza, debiendo priorizarse la aplicación de métodos que garanticen la enseñanza práctica con la finalidad de validar el conocimiento teórico (Ramírez, 2017).

Se deben buscar estrategias y métodos más activos; consiguiendo así, una actitud crítica, responsable y participativa de los estudiantes (Ramírez, 2017). Las principales competencias a desarrollar en los profesionales del Derecho, serán la interpretación, la sistematización, la integración, la argumentación y la aplicación. También será deseable que logren reflexionar, identificar, elegir, dominar e integrar los problemas sociales que se les presentarán a lo largo de su ejercicio profesional, así como aportar en la solución de conflictos, sustentados en la doctrina, argumentados y aplicados en su contexto social (Sanromán, 2016).

Además es necesario, fortalecer los saberes, tanto críticos como analíticos para la comprensión del Derecho en su dimensión social (Londoño, 2016), es necesaria una propuesta didáctica interdisciplinar que tenga la posibilidad de una mayor apropiación social que se traduzca en una transformación y resignificación de las comunidades y del propio contexto (Silvera, Garcés y Pineda, 2018). Entre las principales metodologías aplicadas en la enseñanza del Derecho, se encuentran: las clínicas jurídicas, destacando las iberoamericanas por su sello característico, en el tratamiento de temas de justicia social de una forma novedosa y creativa (Londoño, 2016). El denominado aprendizaje situado, utilizando técnicas como la educación popular y el diálogo de saberes para impulsar el aprendizaje situado con enfoque intercultural (Torres, 2017). El ensayo modificado, es una metodología que permite evaluar diversos niveles formativos del estudiante (Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr, 2011), y finalmente la didáctica interdisciplinar que pretende la integración e interacción entre diversas disciplinas y el Derecho (Silvera, Garcés y Pineda, 2018).

El presente estudio documental aporta aspectos a considerar, para diseñar una experiencia educativa innovadora en la enseñanza del Derecho, desde el enfoque socioformativo en la sociedad del conocimiento. Los principales ejes a atender, serán los

aportados por el enfoque socioformativo (Tobón et al 2015) complementados con diversas metodologías existentes en la enseñanza del Derecho, que garanticen las competencias de interpretación, sistematización, integración, argumentación y la aplicación jurídicas (Sanromán; Gutiérrez et al. 2016), así como el

fortalecimiento de los saberes críticos, analíticos; pero sobre todo, la comprensión del Derecho en su dimensión social (Londoño, 2016) logrando articular el proyecto ético de vida (Hernández et al. 2015) así como, la construcción de proyectos axiológicos colectivos (Corbí 2017).

Referencias

- Benfeld, J. (2017). El nuevo paradigma universitario de acceso universal: su origen, características y alcances en relación a la enseñanza del Derecho. *Revista Chilena de Derecho* 44(2), 575-597. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372017000200575
- Cerroni, A. (2018). Steps towards a theory of the knowledge-society. *Social Science Informacion*, 57(2), 322-343. doi: 10.1177/0539018418767069
- CIFE (2016). *Metodología del registro documental para la búsqueda y organización de la información científica*. México: CIFE.
- Cobo, R. y Moravec, J. (2011). Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona. <http://www.razonypalabra.org.mx/varia/AprendizajeInvisible.pdf>
- Corbí, M. (2017). La cualidad humana y la cualidad humana profunda en las sociedades afectadas por la dinámica acelerada de las tecnociencias. *INTERACOES*, 12(21), pp. 29-44. <http://seer.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/P.1983-2478.2017v12n21p29/12059>
- Dulzaides Iglesias, M. E. y Molina, A. M., (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED*, 12(2), p. 1. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011
- González I. (2017). Adaptación e implementación del ensayo modificado en la didáctica del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 115-145. doi: [10.5354/0719-5885.2017.46252](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46252)
- Gutiérrez, A., Herrera, L., Bernabé M. y Hernández, J.S. (2016). Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Paradigma*, 12(6), 227-239. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194015>
- Hernández-Ayala, H., y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del Proceso de Inclusión en la Educación. *Ra Ximhai*, 12(6), 339-420. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194028>
- Hernández, J.S., Tobón, S., Ortega, M.F. y Ramírez, A.M. (2018). Evaluación socioformativa en procesos de formación en línea mediante proyectos formativos. *Educación*, 54(1), 147-163. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.766>
- Hernández, M., Guerrero, R., Tobón, T. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai* 11(4), 125-140. <http://www.redalyc.org/pdf/461/46142596008.pdf>
- Hernández, P. (2017). Breve diagnóstico sobre la oferta académica para la formación de los profesionales del Derecho en México. *Revista de Educación Superior*, 46(181), 55-74. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276017300043>
- Londoño, B. (2016). Los cambios que requieren las clínicas Iberoamericanas. Estudio de caso en seis países de la región. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 49(146), 119-148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332016000200119&script=sci_abstract
- Luna-Nemecio, J. (2020). *Para pensar el desarrollo social sostenible: múltiples enfoques, un mismo objetivo*. Mount Dora (USA)/Quito (Ecuador): Kresearch/ Religación. Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina. doi: <https://doi.org/10.35766/dss20>
- Moeen-Uz-Zafar Khan & Muhammad Aljarallah Badr (2011). Evaluation of Modified Essay Questions (MEQ) and Multiple Choice Questions (MCQ) as a tool for assessing the cognitive skills of undergraduate medical students, *International Journal of Health Sciences* 5(1), 39-43. Board of CENSORS of the Royal College Of General Practitioners. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3312767/>
- Morin, E., Kern, A.B. (1993). *La Tierra*. Barcelona, España: Kairos.
- Pérez, L.F. (2018). El sistema de enseñanza del Derecho y acceso a las profesiones jurídicas en Alemania: Lecciones para el debate en México. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (141), 263-311. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ij.24484873e.2018.151.12295>

- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M. y Mema, E. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), s/p., DOI: 10.23913/ride.v8i16.371
- Ramírez, G.M. (2017). Reflexiones sobre algunos retos para la enseñanza-aprendizaje del Derecho en el contexto del siglo XXI. *Revista Conrado*, 13(60), 115-119. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/776/807>
- Rodríguez, O. y Luna-Nemecio, J. (2019). Educación musical para el desarrollo sostenible: una revisión documental. *Revista da abem. Associação brasileira de educação musical*, 27(43), 132-149.
- Sánchez, M. (2015). De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 20 (69), 125-130. <http://www.redalyc.org/pdf/279/27942241010.pdf>
- Sanromán, R. y Morales L. (2016). La educación por competencias en el campo del Derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 49(146), 179-203. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332016000200179
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology, and Distance Learning*, 2 (1). https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Silvera, A., Garcés, L. F. y Pineda, M. (2018). Una reflexión pedagógica del Derecho (partel): Proyección de competencias y contextos de enseñanza. *Espacios*, 38 (23), 1. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n23/a18v39n23p01.pdf>
- Tobón, S., (2015). La socioformación: avances y retos en la sociedad del conocimiento. En *Conferencias Magistrales del Congreso Nacional de Investigación Educativa*. (179-234), D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. M., y Vázquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual, *Paradigma*, Vol, XXXVI (1), 7-29. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661>
- Tobón, S., Guzmán, C.E., Hernández, J.S. y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja, *Paradigma*, Vol, XXXVI (2), 7-36. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3023/1433>
- Torres, I. (2017). Experiencias de aprendizaje situado para la apropiación del derecho humano al desarrollo. *Nuestroamerica*, 5(9), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6196179>