

# Niveles de aprendizaje de orden superior en estudiantes de primer semestre de derecho

## Levels higher order learning in students of first semester of law

ROGER WALTER

*Magíster en Educación de la Universidad del Norte; profesor de tiempo completo (coordinador) en el área de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte; tutor en la Especialización en la Enseñanza de Inglés, Universidad del Norte.*  
rwalter@uninorte.edu.co

YAMIL GÓMEZ CONSUEGRA

*Magíster en Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla; profesor de tiempo completo en el área de humanidades, y gestor pedagógico del Programa de Derecho de la Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla.*  
yamilgomez\_4@hotmail.com

Recibido: Septiembre 18 de 2011

Aceptado: Enero 15 de 2012

### RESUMEN

*El presente artículo de reflexión es resultado de la investigación realizada para optar al título de magíster en educación<sup>1</sup>. El estudio tuvo como objetivo general analizar las características del discurso empleado por el docente en los procesos evaluativos y su relación con el fomento del aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de derecho. Pero en esta oportunidad se analizarán las teorías de aprendizaje de autores como Vigotsky, Ausubel y Giordan, y a partir de estos referentes teóricos, se describirá cómo se evidencian niveles de aprendizaje de orden superior en estudiantes de primer semestre de Derecho. Para tal fin, se ha tomado como base los niveles de aprendizaje establecidos por el Colectivo Urdimbre (2000).*

**Palabras clave:** *aprendizaje, aprendizaje significativo, niveles de aprendizaje.*

### ABSTRACT

*The present reflection paper is the result of an investigation that was done to obtain a master's degree in education. The general objective of the study was the analysis of a professor's speech in the evaluation process, and its relation with the fomentation of learning for first semester law students. However, in this opportunity it will focus on an analysis of the theories of learning according to authors such as Vigotsky, Ausubel and Giordan, and based on these theoretical references will be described how higher levels of learning are evidenced by first semester law students. For this end, it has been used the learning levels established by the Colectivo Urdimbre research group as a base.*

**Key words:** *learning, meaningful learning, learning levels*

<sup>1</sup> El título de la tesis: "Estudio descriptivo del discurso del docente como mediación para el fomento del aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos" fue realizada por : Yamil Gómez Consuegra, Toribio Herazo Valdez, Eduardo Pérez Martínez, Roger Walter.

## Introducción

A través de los años, la enseñanza del derecho se ha venido desplegando sobre la base de una buena memoria que se supone debe desarrollar el estudiante de esta disciplina jurídica. Esto se ha evidenciado desde la básica-secundaria, donde la formación es deficiente en el hecho de enseñar conceptos más allá de la memoria, lo cual hace que el estudiante de primer año ingrese a la universidad con hábitos memorísticos útiles para el estudio, “pero que al emplearse en reemplazo de construcciones lógicas constituyen serios obstáculos para la formación del jurista” (Osorio de Martínez, 2004). Por consiguiente, el profesor expone el contenido del curso, y así lo haga de forma brillante, no suele ser más que “un libro hablado”, lo que quiere decir que el docente se reduce a un simple recitador de los textos y códigos de la ciencia jurídica. Esta tradición enciclopédica y memorística que ha reinado en la educación jurídica nacional durante siglos ha ignorado todo acerca de las estrategias utilizadas por el maestro en el aula para desarrollar un aprendizaje que dé cuenta de un pensamiento crítico, donde el estudiante, a través de las normas, leyes, jurisprudencias, sentencias, pueda resolver un conflicto jurídico (Montoya, 2005). Por lo que no resulta sorprendente los resultados obtenidos en las pruebas Saber Pro de los últimos cinco años, los cuales confirman que no se está implementando un proceso de aprendizaje significativo, sino, por el contrario, se trata de un aprendizaje mecánico y repetitivo, que conduce a la memorización y reproducción de las teorías. Quizás éstas dejan de lado el desarrollo de competencias como la solución de conflictos con base en la debida interpretación y aplicación de los códigos y las normas jurídicas, las cuales permitirían al educando ejercer a cabalidad el derecho y el buen desempeño profesional, y por consiguiente, un aprendizaje de orden superior.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario exige cambios, puesto que el abogado de hoy debe estar preparado para operar en una sociedad cambiante, lo cual implica la capacidad de autoaprendizaje y el dominio de una serie de competencias que van más allá de la mera memorización de información, se sugieren cambios en la manera de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje en pos de aprovechar adecuadamente las potencialidades de los estudiantes. Esto implica pasar a verlos como sujetos capaces para construir nuevos conocimientos y de hacerse cargo de los ya acumulados (Coloma, 2005).

Otra de las dificultades que se vislumbra en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la concepción que tienen los docentes en cuanto a la evaluación. Ellos consideran que se evalúa qué ha aprendido el alumno, en ese proceso que es individual e interno. Para ello generalizadamente se valen de exámenes orales y escritos, o sea la manifestación exter-

na, de ese proceso interno. Esta herramienta, así utilizada, es probable que sólo sirva para excluir a aquellos que no superen estas pruebas orales u escritas. También la evaluación puede ser enriquecida, si mejoramos el conocimiento de todas sus posibilidades. Ocupar sólo estas estrategias evaluativas, nos limitan a la memorización o reproducción de conceptos, principios, etc.

Por otra parte, Coloma (2005), fundamentándose en la taxonomía de Bloom, señala que al momento de evaluar —teniendo en cuenta tanto la evaluación oral como escrita, y el discurso del docente en este proceso— resulta coherente formular preguntas que fomenten el desarrollo de niveles de aprendizaje superiores y no la mera reproducción de una información dada en clase. Ahora bien, entre los estudios que han destacado ciertas características de la enseñanza que favorecen el aprendizaje, tenemos los que se han concentrado en las interacciones verbales docente-estudiantes. Estos estudios señalan que la manera como el docente interactúa con sus estudiantes depende en gran parte de su intencionalidad, la que a su vez es captada por aquellos y los afecta positiva o negativamente según el caso. De acuerdo con los estudios de Flanders (1977), la intencionalidad, o sea, el propósito que tenga un docente al expresarse verbalmente en el salón de clase, afecta el aprendizaje de sus estudiantes. Cuando esta intencionalidad es consciente y se ejerce con autocontrol por parte del docente, se logran efectos planeados y no de manera aleatoria o al simple azar (Bustos, 2002).

## Teorías y niveles de aprendizaje

Antes de abordar el tema de los niveles de aprendizaje, se hace necesario destacar el hecho de que la educación ha recibido aportes de distintas disciplinas, especialmente las relativas a la psicología cognitiva, que han contribuido al desarrollo de las teorías de aprendizaje. Vigotsky, por ejemplo, le asigna una gran importancia a la comunicación y las interacciones sociales; Ausubel, con la teoría del aprendizaje significativo, enfatiza la articulación de los conocimientos previos con la nueva información; y por último, André Giordan, doctor en Biología y en Ciencias de la Educación y profesor del Laboratorio de Informática y Epistemología de las Ciencias (LDES) de la Universidad de Ginebra. Reconocido por su modelo del aprendizaje alostérico. El MAA es una construcción pedagógica centrada en el alumno y su entorno de aprendizaje. Permite encontrar las características del acto de aprender; establecer previsiones sobre los obstáculos y sus potencializadores; Así como brinda indicaciones al entorno educativo y medios para facilitar el aprendizaje. Asimismo, en este proceso de aprendizaje aparecerán elementos diferenciadores y contradictorios para que se lleve a cabo: interés, alejamiento, ruptura y conciliación de concepciones son algunos de los

elementos a los que modelo hace referencia. El éxito de esta propuesta se debe a su pragmatismo más que describir estrategias cognitivas.

## **El aprendizaje según Vigotsky**

Las contribuciones de Vigotsky, (1973) al plano educativo son nutridas por una vasta cultura psicológica y lingüística, como se ha dicho anteriormente. El fundador de la psicología soviética desarrolló una teoría que se centró en el significado de la palabra como unidad de pensamiento, reconociendo la profunda interconexión que existe entre el lenguaje y el desarrollo de los conceptos mentales. En este desarrollo, el fenómeno de internalización, por la cual el individuo se apropia gradual y progresivamente de muchas operaciones de carácter socio-psicológico a partir de las interrelaciones sociales, juega un papel de suma importancia.

Vale la pena señalar que aunque Vigotsky (1973) describió las funciones mentales como procesos mentales internalizados, fue consciente de enfatizar que las mismas no son el resultado de una mera imitación por parte de los niños de patrones de interacción social. Como afirman Mota de Cabrera y Villalobos (2007), esta visión es muy diferente de las concepciones de aprendizaje tradicionales conductistas y sociales, que consideran el desarrollo como el resultado, o más bien la consecuencia, de la modelación y el refuerzo, y directamente moldeadas o copiadas de fuentes externas. Vigotsky, en cambio, consideraba que los niños son agentes activos en el desarrollo, y que por medio de la colaboración con otros en actividades socioculturales significativas, contribuyen a la creación de los procesos mentales internos.

En este orden de ideas, las investigaciones psicológicas relacionadas con el problema de la instrucción solían limitarse a establecer el nivel de desarrollo mental del niño para determinar el estado de desarrollo. Con la única ayuda del mencionado nivel, resultaba insuficiente; por tal motivo, Vigotsky (1973) recurre a la observación de las tareas que el niño resuelve por sí mismo. A través de ellas, conocemos lo que sabe el niño y de lo que es capaz en este momento de hacer por sí mismo; es decir, se determina su nivel de desarrollo actual. Pero el estado de desarrollo no se determina nunca a través de la parte ya madurada por sí mismo únicamente, sino que también se tienen en cuenta las que están en trance de maduración, denominada por Vigotsky la zona de desarrollo próximo: es decir, que el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con ayuda, que actuando por sí mismo.

¿Cómo se logra esto? Con la determinación del nivel de desarrollo actual; es decir, conociendo las tareas que el niño resuelve de manera independiente, estimulándole mediante

preguntas sugerentes, o indicando cómo ha de comenzar las tareas. Esto también se puede lograr con la colaboración del maestro, de una persona mayor o de su par.

Por tanto, las maneras en que los niños difieren en el estado actual de su desarrollo no pueden ser evaluadas mediante técnicas que analicen sus ejecuciones cuando están trabajando solos. Según Vigotsky (1973) las medidas estáticas evalúan un funcionamiento mental que ya ha madurado; las funciones mentales en desarrollo deben ser evaluadas mediante actividades cooperativas, no independientes ni aisladas. Planteaba que lo que un niño puede hacer hoy cooperativamente o con ayuda, lo puede hacer independiente y competentemente mañana (Moll, 1990).

## **El aprendizaje significativo**

Ausubel, Novak y Hansesian (1976) sugieren la existencia de dos ejes en la definición del campo global del aprendizaje: de una parte, el que enlaza el aprendizaje por repetición, en un extremo, con el aprendizaje significativo, en el otro. Por otra parte, el que enlaza el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, con dos etapas: aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo. De esta forma, se entiende que se pueden cruzar ambos ejes, de manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento.

Ausubel et al (1976) diferencian tres categorías de aprendizaje significativo: representativa o de representaciones, conceptual o de conceptos y proposicional o de proposiciones. La primera supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica. La segunda permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos. La tercera implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Estas tres categorías están relacionadas de forma jerárquica, como puede deducirse fácilmente de su diferente grado de complejidad: primero es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, saber qué significan determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras. Ausubel et al (1976) sostienen que la mayoría de los niños en edad escolar ya han desarrollado un conjunto de conceptos que permiten el aprendizaje significativo.

Tomando ese hecho como punto de partida, se llega a la adquisición de nuevos conceptos a través de la asimilación, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora

de los mismos (Ausubel et al 1976). Los requisitos u organizadores previos son aquellos materiales introductorios que actúan como “puentes cognitivos” entre lo que el alumno ya sabe y lo que aún necesita saber.

En el aprendizaje significativo las ideas se relacionan sustancialmente con lo que el alumno ya sabe. Los nuevos conocimientos se vinculan, de manera estrecha y estable con los anteriores. Para que esto se logre es necesario que se presenten, de manera simultánea, por lo menos las tres siguientes condiciones:

El contenido del aprendizaje debe ser potencialmente significativo. Es decir, debe permitir ser aprendido de manera significativa. Para facilitar entender esto se piensa por ejemplo, que un directorio telefónico o una tabla de logaritmos en ningún caso podría cumplir esta condición, tampoco podrán ser aprendidos de manera significativa listados de accidentes geográficos o de nombres de huesos.

El estudiante debe poseer en su estructura cognitiva los conceptos utilizados previamente formulados, de manera que el nuevo conocimiento pueda vincularse al anterior. En caso contrario no podrá realizarse la asimilación.

El alumno debe manifestar una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo; debe mostrar una disposición para relacionar el material de aprendizaje con la estructura cognitiva particular que posee.

Este tercer punto afirma que, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la motivación juega un papel fundamental, por cuanto el estudiante no puede lograr un aprendizaje significativo sin ésta. En este orden de ideas, todo proceso de aprendizaje requiere de un estímulo o motivación.

Las motivaciones que permiten a las personas lograr el aprendizaje se conforman en tres grupos: uno es el de los estudiantes orientados por metas que son las personas que utilizan al aprendizaje para alcanzar objetivos específicos. Otro grupo, es el de los estudiantes orientados a la actividad; es decir, son las personas que participan principalmente por amor a la actividad misma, antes que para desarrollar una destreza o habilidad (Houle, 1987).

El último grupo está orientado hacia el aprendizaje: son las personas que buscan el conocimiento por el conocimiento mismo. El motivo fundamental está en la convicción de que por medio del aprendizaje se construye el saber. La actividad de aprendizaje se vuelve una constante durante toda la vida. Las personas con esta orientación buscan grupos de estudio que respalden sus deseos, y tienden a escoger trabajos por el potencial de aprendizaje que pueden ofrecer.

Schunk (1997) subraya que el contenido potencialmente significativo, la estructura cognitiva y la actitud positiva hacia el aprendizaje deben estar presentes de manera simultánea, y que la ausencia, así fuera de una sola de ellas, impediría que se diera un aprendizaje significativo. Lo anterior indica que un material potencialmente significativo, puede no ser aprendido significativamente, bien por carencia de estructura cognitiva de los conceptos previos o bien por una actitud no disponible hacia el aprendizaje significativo por parte del estudiante.

Por otra parte, y teniendo en cuenta los elementos que consideraremos en nuestra investigación, Galagovsky (2004) señala que un discurso docente bien organizado es clave para promover que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo. El profesor, al asumir un papel central en el aula de clase y convertirse en el proveedor de conocimientos, tiene que emplear un discurso organizado que considere los puentes cognitivos requeridos por los alumnos para llegar a un aprendizaje significativo; al contrario, se entorpecen enormemente las posibilidades para que esto ocurra.

Desde esta perspectiva, adquiere gran importancia el discurso del docente, ya que, como lo señala Rodríguez (2004), la exposición verbal es la forma más eficiente de enseñar la materia de estudio, y fomentar conocimientos más sólidos, que cuando los estudiantes aprenden por sí solos. Esto se debe a que el aprendizaje significativo se logra a través de la verbalización y el lenguaje, y requiere, por tanto, comunicación entre distintos individuos y con uno mismo.

## **Giordan y su modelo alostérico del aprendizaje (MAA)**

Ahora bien, reconociendo que la sustentación de este artículo no se basa solamente en las teorías vigotskianas y ausubelianas, también sería importante abordar a Giordan y su concepción acerca del modelo alostérico del aprendizaje (MAA), puesto que éste no está muy distanciado de la posición de Vigotsky, a nuestro modo de ver, la subraya. El modelo alostérico recibe su nombre por una metáfora que se hace con unas proteínas enzimáticas llamadas *alostéricas* que tienen la propiedad de cambiar de forma y por consiguiente, su actividad en función de las características del medio ambiente. Analizando esta metáfora, y parafraseando los postulados de Giordan (1989), se puede considerar que es la estructura mental la que cambia en función del medio ambiente según lo que uno va aprendiendo, todo esto como parte de un sistema complejo.

Según este modelo de aprendizaje, Giordan (1989) se centra en el educando, quien aprende y se apropia de los conocimientos que le imparten haciendo uso de sus saberes previos y en oposición a ellos mismos; o sea, el estudiante

utiliza las herramientas que ya posee para romper con los conocimientos anteriores y resignificar conceptos. He aquí la complejidad del aprendizaje; si el educando no reestructura las concepciones previas que tiene, no conseguirá los fines que el docente propuso.

Asimismo, las concepciones previas de las que habla Giordan son las herramientas que usa el educando para apropiarse del conocimiento; comprender, integrar y resistirse frente a una nueva información. Este último es de mucha relevancia, puesto que “todo aprendizaje significativo se debe realizar por ruptura con las concepciones iniciales de quien aprende. En el momento de la adquisición de un concepto, toda su estructura mental se transforma profundamente, su marco de cuestionamiento se reformula completamente y su grilla de referencia es ampliamente reelaborada” (Giordan, 1989).

Lo anterior no quiere decir que la nueva información de alguna manera “destruye” los conocimientos previos; en realidad, Giordan y De Vecchi (2002) plantean y sugieren que las preconcepciones ‘evolucionan’ o ‘se modifican’. Esto es, un conocimiento nuevo no destruye el modelo preexistente pero, la mayoría de las veces, le obliga a adaptarse con el fin de que esa nueva estructura pueda asimilar el conocimiento adicional. Por tanto, no hay destrucción, sino transformación. El fin de la pedagogía, entonces, no debería ser arrancar los conceptos previos para reemplazarlos por modelos más realistas; por el contrario se trata de contar con la nueva información para ir en contra de las concepciones preexistentes.

Así, para que un aprendizaje sea considerado exitoso, se requiere de una transformación de concepción en el alumno, quien es el único que puede modificarla. Por ello, la educación debe tener en cuenta las concepciones del alumno, y no solamente la transmisión de conocimientos impartidos por el docente, o quien haga sus veces. Lo que se pretende decir es que no necesariamente porque el profesor haya tratado todo el programa y haya llevado su curso con seriedad, ha “transmitido” un conocimiento.

Ahora bien, si a veces la acción directa del educador es necesaria, no es siempre suficiente porque la apropiación de un conocimiento resulta de un proceso de transformación de concepciones, donde el principal actor es el educando y sólo él. Por ese motivo, la adquisición de conocimientos procede de una actividad de elaboración, dentro de la cual el alumno debe confrontar las informaciones nuevas y sus conocimientos movilizados, y donde él debe producir nuevas significaciones más aptas para responder a los interrogantes que él se plantea (Giordan, 1989).

En otras palabras, se puede considerar el aprendizaje como una actividad constructivista en la que el educando no sólo

se limita a recordar y reproducir el material que debe ser aprendido, sino construir su propia representación mental del nuevo contenido, seleccionar la información que considera relevante e interpretar esta información en función de sus conocimientos previos. Al concebir el aprendizaje como un proceso de construcción se pone de manifiesto que la forma cómo el estudiante procesa la situación instruccional es un determinante inclusive más importante de lo que éste aprenderá (Valle, Cuevas, González y Fernández, 1998). Para lograr una comprensión adecuada del proceso de aprendizaje, entonces, se hace necesario contemplar factores como — además del conocimiento previo — la percepción de las expectativas del docente, la motivación, las estrategias de aprendizaje, la autoeficiencia y las relaciones interpersonales, entre otros.

Estas teorías expuestas acerca del aprendizaje suministran la suficiente información para analizar cómo aprenden los estudiantes de primer semestre de derecho. Sin embargo, los resultados de las investigaciones adelantadas por el Colectivo Urdimbre (Moss, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro, Mizuno y Tapia, 2000) nos indicarán que en este proceso de aprendizaje y de transformación conceptual en los educandos, se evidencian algunos niveles que estudiaremos a continuación.

## Niveles de aprendizaje

Teniendo en cuenta que en este artículo se pretende analizar cómo se evidencian niveles de aprendizaje de orden superior en estudiantes de primer semestre de Derecho, se hace necesario explicar de manera clara y precisa, los niveles de aprendizaje a la luz de los resultados obtenidos por el colectivo de investigación Urdimbre de la Universidad del Norte. (Moss, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro, Mizuno y Tapia, 2000).

Las investigaciones “Implementación de una propuesta metodológica para el manejo de los textos escolares y análisis de sus resultados”, “Los textos escolares en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales y su relación con los procesos de aprendizaje. “El caso de Colombia” Una propuesta para el manejo del lenguaje del texto de Ciencias Naturales”, “La ideología en la interacción maestro-texto-estudiante en las clases de ciencias sociales y su repercusión en la educación ciudadana”; realizadas por Urdimbre sobre el lenguaje de textos escolares de ciencias naturales y sociales y su incidencia en los procesos de aprendizaje de los alumnos en el contexto de la educación básica de 8° grado, encontraron que existen diferentes niveles de aprendizaje, los cuales fueron clasificados a partir del análisis del lenguaje de los estudiantes que participaron en sus investigaciones. Estos niveles se describen del más alto al más bajo.

Un nivel de aprendizaje en el cual hay una transformación del conocimiento experiencial (denominado A5 por

Urdimbre) se evidencia cuando el estudiante transforma el conocimiento cotidiano de su experiencia a partir de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes hacen preguntas que evidencian un reacomodamiento de su red conceptual. La información que se les suministra no encaja con los conceptos que ellos han construido y consolidado.

Cuando hay una interacción significativa entre aprendizaje académico y experiencial (A4), los enunciados de los estudiantes evidencian apropiación de la información, interpretación y aplicación a la vida cotidiana. El estudiante logra incorporar los conocimientos académicos y relacionarlos, adecuadamente, con sus conocimientos cotidianos. En este punto, el Colectivo Urdimbre coincide con lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo, puesto que el contenido de dicho aprendizaje puede relacionarse de un modo sustantivo con los conocimientos previos del alumno.

El nivel del aprendizaje académico (A3) se hace evidente a través de la apropiación e interpretación de los conceptos del área por parte del estudiante, sin trascender lo académico. Es decir, no logra relacionar el concepto con el contexto o con su propia experiencia. En el nivel denominado enunciado incorrecto (A2), los enunciados del estudiante evidencian interpretación de los fenómenos científicos a partir de su experiencia, y dicha interpretación no corresponde con la interpretación de la ciencia.

Otro nivel de aprendizaje, el de la reproducción textual (A1), se demuestra cuando los enunciados textuales del discurso del estudiante no permiten deducir apropiación de los conceptos del área; es decir, el estudiante recupera de su memoria los conceptos estudiados en una clase anterior y que han sido recordados por el docente. En sus respuestas, no evidencia haber realizado un proceso cognitivo diferente a traer de su memoria uno o varios términos, sin elaboración.

El último nivel, el enunciado no pertinente (A0), se evidencia a través de enunciados de los estudiantes que no permiten vislumbrar avances en la construcción de conocimientos. Lo expresado por el estudiante no se relaciona con lo preguntado.

Este proceso de aprendizaje no es un desarrollo lineal, sino uno que tiene vaivenes, idas y vueltas, avances y retrocesos (Moss, Ávila, Barletta, Carreño, Chamorro, Mizuno y Tapia, 2000). Esta elaboración del conocimiento se lleva a cabo a partir de la información que una persona recibe por medio de los sentidos, y también por las relaciones que entabla con otros, bien sean individuos o grupos, en el transcurso de su historia; la información es entonces codificada, organizada y categorizada dentro de su sistema cognitivo global. Al mismo tiempo, las concepciones

anteriores filtran, seleccionan y elaboran las informaciones recibidas, y simultáneamente pueden ser completadas, limitadas o transformadas, dando como resultado nuevas concepciones (Giordan y De Vecchi, 1995). En este proceso, la evaluación también juega un papel trascendental.

En términos generales, los niveles de aprendizaje son momentos que establecen el tipo de representación que realizan los estudiantes de un concepto o el momento de progresión en la construcción del conocimiento. Como lo describen Giordan y de Vecchi (1995), es difícil determinar con exactitud la progresión en la adquisición de un saber conceptual. Este proceso de aprendizaje es complejo, pues significa interacción del aprendiz y sus conocimientos con otros conocimientos o ideas, y también implica la reorganización de su aura conceptual; es decir, de las nociones y conceptos que forman parte del objeto de estudio.

### **Cómo se evidencian los niveles de aprendizaje de orden superior en los estudiantes de derecho**

La investigación de la cual se desprende este artículo de reflexión, tenía como objetivo general, analizar las características del discurso empleado por el docente en los procesos evaluativos y su relación con el fomento del aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de derecho. Para mostrar cómo se evidenciaron los niveles de orden superior en los estudiantes, se tuvieron en cuenta las observaciones de clases, las entrevistas tanto del profesor como los alumnos, las evaluaciones de los estudiantes y un taller realizado en clase, lo que permitió identificar las siguientes evidencias de aprendizaje. Algunos de estos aspectos coincidieron con lo planteado por el Colectivo Urdimbre (2000). Estas evidencias que a continuación se ilustrarán indican que no todos los niveles aparecieron con la misma frecuencia, lo que demuestra que el discurso del docente fomentó el desarrollo de unos niveles de aprendizaje más que otros. A continuación, se destacan los niveles de mayor a menor frecuencia, definiciones, ejemplos y explicaciones.

#### **Aprendizaje académico**

Los datos indican que el nivel de aprendizaje académico (A3) es el más frecuente, puesto que aparece 46 veces en las observaciones y las entrevistas, más que cualquier otro nivel. Este nivel de aprendizaje académico se hace evidente mediante la apropiación e interpretación de los conceptos del área por parte del estudiante, y se demuestra a través de las siguientes categorías: Aplicación, Comprensión, Análisis, Planteamiento de Caso Hipotético y Reflexión.

El primer ejemplo donde se evidencia este tipo de aprendizaje es el siguiente, tomada de una clase sobre la inasistencia alimentaria:

**Profesor:** [...] Hoy en día, en los estrados judiciales los hombres le están pidiendo alimentos a su pareja. Por lo menos, si el "tipo" está sin trabajo y ella es una importante ejecutiva, que gana millones de pesos. Pero en la vida real, para separarse, sin tramitar divorcio bajo las condiciones de que usted necesita de la ayuda económica, ahora hay más ejemplos.

**Estudiante:** Tengo una pregunta. El alimento es cuando una de las dos partes no tiene trabajo o no puede conseguir el sustento propio o cuando una persona puede trabajar y vive bajo el mismo techo, ¿así no tengan relaciones de ninguna índole?

**P:** Hay varias variantes que no has planteado. Por decir algo, tú puedes tener unos hijos, viviendo con ellos pero tú eres irresponsable, los hijos por vía legal pueden solicitarte alimentos, hasta los 25 años mientras sean estudiantes.

**E:** Hasta los 25 años, si son unos vagos no tengo obligación. (Obs. 3, Turnos 9-12, Pág. 15-16).

El estudiante, en el primer turno, evidencia que comprende la manera cómo las personas pueden adquirir el alimento; es decir, las condiciones necesarias para determinar si una persona puede o no recibir asistencia alimentaria. Sin embargo, no tiene claro si el vivir bajo el mismo techo es la única condición, por la que indaga por el factor relaciones. En el último turno, el alumno muestra que ha comprendido en el plano académico, las circunstancias bajo las cuales los hijos pueden demandar alimentos.

En el primer parcial hecho a los estudiantes, el profesor formula una pregunta que apunta a un aprendizaje académico:

4. Una sentencia declaró muerta a una persona el 12 de marzo de 1965, pero más tarde se prueba que murió el 12 de diciembre de 1970; que en el 1966 contrajo matrimonio, en 1967 tuvo un hijo matrimonial; la sentencia había adjudicado sus bienes a los hermanos y éstos habían enajenado dichos bienes a terceros de buena fe, el hijo del muerto podrá:

- A. Ejercer acción reivindicatoria contra el tercero de buena fe
- B. Iniciar un proceso contra los adjudicatarios para que sean condenados a pagar el precio comercial de los bienes
- C. Nada podrá hacer
- D. Solicitar la nulidad de la venta

Esta pregunta es una contextualización que requiere la aplicación de la normatividad del Código Civil, lo que demuestra que para su resolución, el estudiante debía haberse apropiado del procedimiento que se utiliza para acceder a una herencia o una sucesión de bienes. En otras palabras, para llegar a la respuesta, el estudiante tuvo que haberle dado sentido al contenido del caso planteado por el docente, cosa que hizo exitosamente sólo uno de los cuatro informantes.

**Comprensión:** se da cuando el estudiante, a través de sus aportes a la clase, muestra que ha comprendido. A continuación, un ejemplo:

**P:** El 91 habla de la protección de aquel muchacho que estaba en el vientre de la madre y con nuestro derecho fundamental de la Constitución Política, establece unos determinados derechos fundamentales y es el derecho a la vida, por eso en Colombia está penalizado el aborto, porque el aborto es mortal; la posibilidad de que ese niño nazca a la vida exterior, ya tiene un derecho.

**E:** O sea, que no ha nacido pero ya tiene derecho. (Observación 10, Turnos 3-4, Pág. 6).

En estos casos, los estudiantes denotan que han apprehendido el contenido dado por el profesor.

**Análisis:** el estudiante examina una situación utilizando como base lo visto en la clase, como se observa a continuación:

**P:** Si usted cree que el muchacho tiene sentimientos, está enamorado de usted, entonces usted tiene que decirle al muchacho venga acá por qué no nos vamos a la notaría y hacemos unas capitulaciones, todos los bienes que yo tengo ahora, no formará parte de la sociedad conyugal.

**E:** ¿Y si uno tiene un bien que es una herencia? Es como por decir algo, le toca usted de iniciar proceso y demostrar "mire que mi papá me lo dejó". Si usted tiene el documento, simplemente lo acreditas y te evitas esa discusión. (Obs. 8, Turnos 7-8, Pág. 9).

En este caso se evidencia que el estudiante toma como punto de partida lo expresado por el profesor, el tema de herencia, y luego lo procesa para poder llevarlo a un caso práctico en el cual se tiene que demostrar que la herencia es un bien.

**Planteamiento de caso hipotético:** el estudiante establece una suposición que tiene relación con lo planteado en la clase, a través de un interrogante que indaga sobre un caso o situación probable, tal como se evidencia a continuación:

**P:** [...] Entonces, volviendo a tu pregunta, los muchachos, podrán ser oídos, escuchados, e inclusive en estrados judiciales pero no como testigos, sino para que ellos en un momento determinado puedan tomar decisiones. Por ejemplo puede decir, "yo me quiero quedar con mi papá por esto y por esto..." Entonces cuando se vaya a determinar la custodia, el juez entrará a hacer esa elaboración, primero, segundo, los psicólogos recomiendan que cuando esos padres adoptantes, vean que esos muchachos tienen madurez, entonces hay que informarle que uno no es el padre de esa criatura [...]

**E:** ¿Si el padre biológico no lo registra, sino el compañero de la señora y luego el padre biológico reclama?

**P:** Hay un delito en el código penal que se llama delitos contra la familia y dice que ninguna persona puede registrar a un hijo que no sea de él. Primero por alteración del estado civil, segundo, por lo civil, se podría imputar esa paternidad. (Observación 9, Turnos 38-40, Pág. 9-10).

**P:** Exacto, se llama a los investigadores para hacer las diligencias pertinentes, lo mismo hacen los seguros de vida, agotan toda la investigación para saber si realmente la persona ha desaparecido, con el objetivo de pagar el seguro que él cogió.

**E:** *¿Qué pasa si una persona es declarada como desaparecida?, se realizan las investigaciones, al final deciden pagar el seguro de vida a la esposa, pero digamos, 20 años después aparece el desaparecido ¿qué se haría con ese caso?*

**P:** *El numeral 6º. del artículo 109 dice el haber sabido y ocultado la verdadera muerte del desaparecido o su existencia, constituyen mala fe. La mala fe es el dolo, además dice el numeral 5º. Para toda restitución serán considerados los demandados como poseedores de buena fe, a menos de prueba contraria. Siempre se presume la buena fe. (Obs. 13, Turnos 62-64, Pág. 21-22).*

En el primer ejemplo, se observa que el estudiante, después de haber escuchado lo planteado por el docente en cuanto a la custodia, hace una pregunta sobre un caso probable de la realidad. En el segundo ejemplo, el alumno plantea un interrogante que tiene que ver con la mera ausencia: el reaparecimiento de una persona declarada desaparecida y que regresa después de 20 años. Obsérvese que, en ambos casos, el estudiante trae a colación un caso hipotético para relacionarlo con la temática a raíz de lo planteado por el docente en la clase, lo cual evidencia que el proceso de aprendizaje se ha iniciado.

**Reflexión:** el estudiante analiza un tema o una situación ocurrida en la clase y expresa una opinión que le da claridad, y es convalidada por el docente, como se observa en la siguiente interacción:

**P:** *[...] Caso concreto y un caso semejante y la corte dijo “podríamos aplicar una sentencia condicionada”, condicionada en el sentido de que se hace un análisis profundo en que en verdad el compañero o compañera tienen similitud en lo que hace el cónyuge, pero no aplica por analogía porque estaría imponiendo una sanción.*

**E:** *Siguiendo con el otro caso, si se vende el bien se podría anular ese acto, más no sancionarlo.*

**P:** *Entonces, ¿qué podríamos nosotros solicitar? La nulidad de la venta, como una herramienta porque los tutores de acuerdo al principio de la analogía no están autorizados para vender, a menos que tuvieran autorización del juez. (Obs. 6, Turnos 25-27, Pág. 15).*

El turno del estudiante en la interacción anterior demuestra un grado de reflexión sobre la información suministrada por el docente, puesto que pudo llegar a una consideración acerca de la venta de bienes. En el último turno, el profesor valida lo dicho por el estudiante.

## Reproducción textual

Este nivel de aprendizaje (**A1**) se evidencia cuando los enunciados del estudiante no muestran apropiación de los conceptos del área; es decir, el estudiante evoca de su memoria los conceptos estudiados anteriormente y que

han sido recordados por el docente. En las respuestas, no evidencia haber realizado un proceso cognitivo diferente a traer de su memoria uno o varios términos, sin elaboración. Cabe destacar que se denomina reproducción textual aquellas evidencias del estudiante que se caracterizan por reproducir el discurso del código o del maestro.

El primer ejemplo de este nivel se observa en una clase de contratos y buena fe:

**P:** *[...] Entonces, miren ustedes que todos los contratos, deben ejecutarse de buena fe. Resulta que podemos encontrar actos jurídicos unilaterales, los cuales no están previstos por ninguna norma, porque son actos jurídicos unilaterales, o sea, estarían no contemplados, pero como existe una norma que dice que todos los contratos deben ejecutarse de buena fe. Es un principio general que los contratos no importa que sea unilateral, tiene que presumirse que ese acto jurídico unilateral debe hacerse ¿de qué?*

**E:** *De buena fe. (Obs. 7, Turnos 11-12, Pág. 12).*

Este apartado es un ejemplo claro de reproducción textual (en este caso del discurso del docente), puesto que el profesor explica en qué consisten los contratos y cuándo se deben ejecutar de buena fe, suministrándoles a los estudiantes la información, de tal suerte que éstos sólo tengan que reproducir lo expresado anteriormente por el profesor. También vale la pena resaltar que la pregunta del docente que indaga por un dato (“¿de qué?”), induce a este tipo de aprendizaje; los alumnos simplemente repiten lo que el profesor ya explicó.

En una de las preguntas durante la entrevista realizada a los estudiantes acerca del examen, se evidencia en forma clara la reproducción textual:

**Investigador:** *¿Esa fue la [respuesta] que tú escogiste?*

**E:** *Sí, porque el profesor dijo ese día que daba ciento cincuenta millones de pesos, porque aquí dice que Pedro y Juan tenían cien millones de pesos pero si moría uno primero le tocaba la herencia al hermano, pero como murieron los dos, ahí dice que Pedro le dejaría la herencia a una institución pero el profesor decía, explicó que le tocaba ciento cincuenta y la mitad de los bienes al hermano y la mitad a la esposa, daría 150 millones de pesos, pero después leímos el código civil y vimos que le tocaba el 25% a la beneficencia y el 50% a la esposa. (Entrevista 1, Turnos 27-28, Pág. 3).*

En esta respuesta del estudiante, observamos que éste reproduce o evoca el discurso del maestro. Es decir, no evidencia haber realizado un proceso cognitivo diferente a traer de su memoria uno o varios términos sin elaboración. En otras palabras, el estudiante respondió la pregunta del parcial basándose únicamente en lo que dijo el docente.

Asimismo, la primera pregunta del examen es un ejemplo de reproducción textual, por cuanto el profesor induce al

estudiante a utilizar el Código Civil como guía para la respuesta y regurgitar la definición del inicio de la existencia legal de una persona natural:

1. Según el Código Civil Colombiano, la existencia legal de una persona natural comienza con:

- A. la inscripción en el registro civil.
- B. la escisión del cordón umbilical del recién nacido
- C. la separación de la madre y respirar por un momento siquiera
- D. la sobrevivencia por lo menos durante 24 horas

Para responder la pregunta, el estudiante sólo debía evocar en el Código la definición acerca de la existencia legal de una persona natural, y no utilizar otros procedimientos o mecanismos para darle solución a la pregunta planteada. Y por último, las preguntas del taller realizado en clase también iban encaminadas a una reproducción textual, puesto que exigían al estudiante buscar en el Código Civil la información que le va a permitir resolver el problema, lo que no es negativo en una fase inicial del proceso de aprendizaje.

### Interacción significativa entre aprendizaje académico y experiencial

En el discurso de los estudiantes, la interacción significativa, denominada nivel A4 por el Colectivo Urdimbre, se observa cuando los enunciados de éstos evidencian apropiación de la información, interpretación y aplicación a la vida cotidiana. El estudiante logra un aprendizaje significativo cuando el contenido a aprender es sustancialmente relevante y él puede relacionarlo de un modo apropiado con sus conocimientos previos; por lo tanto, este nivel de aprendizaje se evidencia a través de las categorías discursivas de contextualización, aplicación y ejemplificación.

El siguiente ejemplo es de una clase sobre el tema de la cohabitación:

**E:** El juez no concedió el divorcio porque no se aportaron las causales, entonces independientemente de lo que cada uno diga, si no se han aportado las pruebas contundentes, obviamente...

**P:** Y qué mejor prueba que si tú eres mi esposa, una de las normas que establece es la cohabitación.

**E:** Se debe tener una causa justificada. Si mi esposo me dice a mí, o su hermana, o cualquiera que estoy haciendo el ambiente invivible y me expresa por escrito donde tengo la prueba, yo cumplía mi deber y me vi forzada a eso. Eso se va en contra de quien lo motivó. (Obs. 3, Turnos 6-8, Pág. 14).

En el último turno, la estudiante ha mostrado que se apropió del concepto de las causas justificadas del divorcio, y los pudo relacionar con sus conceptos cotidianos, al plantear un ejemplo hipotético de la vida real y ponerse en el lugar de la persona afectada.

Otro ejemplo en el cual el estudiante demuestra que ha logrado una interacción entre el aprendizaje académico y experiencial, es éste, tomado de una clase acerca del tema de la existencia de la persona:

**P:** Esa es la idea, demostración jurídica es que este muchacho que nació respiró y falleció. El papá era Pedro un archimillonario, a ese muchacho, la mamá entra a buscarle la herencia a ese muchacho, esa es la idea porque necesitamos si estamos interesados en demostrar que esa criatura se desprendió de la madre o que por un instante siquiera respiró, con el simple hecho de demostrar eso, ya es persona, según nuestro ordenamiento jurídico. Para entrar a la categoría de persona debe ser registrada y ¿cómo se registra? A través del acta de defunción, pero esa persona nace muerta, es muerto, no persona, no se le va a expedir el certificado de persona. O sea, no se le expide el certificado de alta, porque no es persona; solamente aquellas personas que siquiera respiraron un instante, pero un aborto por ejemplo... La criatura puede tener 9 meses pero no es persona. No se le puede expedir porque no nació vivo y para morir hay que estar vivo, para pedir el certificado del fin de la existencia de la persona. Pero apenas estamos en el principio de la existencia.

¿Qué puedes hacer con el feto? Puedes conservarlo en formol, o te lo llevas, pero para el que nació vivo, tienen que sacarle el registro de defunción, pero primero hay que registrarlo porque nació con vida, primero porque tuvo que ser persona para poder morir.

**E:** Y es que en los cementerios no reciben a los niños si no están registrados, hay que ir a la alcaldía para registrar. (Obs. 9, Turnos 17-18, Pág. 6).

A través de la ejemplificación del profesor, el estudiante alcanza relacionar el ejemplo de la criatura abortada a los nueve meses y que no es persona porque nunca nació vivo, con el hecho de que es condición estar registrado para que en el cementerio te puedan recibir un cadáver.

**Contextualización:** el estudiante contextualiza lo aprendido con la realidad:

**P:** Entonces, volviendo a tu pregunta que me parece interesante, resulta que se encontraron esa pareja, se encuentran cuando la mujer ovula, más o menos 64 horas de la posibilidad, 48 horas de los espermatozoides. Hay más posibilidad de permanencia del óvulo, que del esperma, pero se encontraron y comienza el calvario para unos y la gran vida para otros. En ese momento, que se llama la fecundación, que el esperma fecunda el óvulo, desde ese momento algunos consideran que ya hay vida porque el esperma es vida y el óvulo es vida y cada quien aportó su material genético, allí está la vida. Otros consideran, sí es cierto se unieron, pero ellos están en "parranda", se están conociendo, vamos a ver si llegan a cristalizar esa criatura y por eso dicen que menos de 14 semanas no se sabe si hay la posibilidad de hablar de vida.

**E:** Pero hay embarazos en donde deben intervenir quirúrgicamente a la madre para sacar al feto porque puede poner en riesgo la vida de la señora, ¿eso no iría en contra del derecho constitucional del que está por nacer? (Obs. 10, Turnos 11-12, Pág. 9-11).

En el ejemplo se observa que el estudiante retoma lo planteado en la constitución y lo contextualiza con lo visto en clase. Consideramos pertinente resaltar la importancia de este caso, puesto que podría ser evidencia de que el estudiante tomó como referente la metodología empleada por el docente. Para poder haber hecho la contextualización el estudiante tuvo que haberse apropiado de la información de manera significativa, para luego aplicarlo a su realidad o contexto.

**Aplicación:** el estudiante usa una información aprendida en clase y la aplica en una situación problema suscitada por el docente u otro estudiante, como se observa a continuación:

**P:** [...] Entonces miren ustedes, como estaba consagrado o redactado, el 92 para yo poder ser el padre de esa criatura, mínimo nacer 180 días o máximo 300 días, no admitida, a los 181 días o 200 “no, yo soy el padre de esa criatura” porque no admitía prueba contraria, no se podía discutir, porque era de derecho. La corte constitucional de esa época le dijo al genetista Emilio Yunis Turbay, y el doctor emitió un concepto científico, le dijo a la corte, los adelantos de la ciencia, permiten concebir antes de los 180 o después de los 300 días, con base a ese concepto la corte constitucional declaró inexecutable la presunción de derecho y supuestamente de derecho se transformó en prueba legal que admite prueba en contra. Algo que la doctora quería inicialmente expresar, lo ampliamos ahora porque todo tiene que ir en su orden [...] (Obs. 11, Turno 16, Pág. 6).

**E:** O sea que en el proceso, ¿un niño prematuro ya no se reconoce, por esa regla?

**E:** Se reconoce la presunción, más no la paternidad.

**P:** No, la paternidad.

**E:** Porque estamos hablando de 180 días, estamos hablando de seis meses. (Obs. 11, Turnos 19-22, Pág. 11-12)

Como se ve en el ejemplo, el estudiante establece una relación entre la presunción de paternidad y el reconocimiento de un niño prematuro. Es decir, puede aplicar los conocimientos teóricos vistos en clase a una situación jurídica planteada por un compañero.

Otro ejemplo, en el cual el estudiante agrega información a la clase:

**E:** Profesor, volviendo al tema, una menor de edad, quede embarazada va a una EPS, se afilia, la ley 100 la ampara porque está embarazada, y necesita una unidad de cuidados intensivos, se la dan hasta el octavo día, después tiene que asumir el padre la custodia de ese niño, basado en eso según el artículo 90 se

convierte en persona, con una tutela por el derecho de la vida, ¿qué podría hacerse en ese caso?

**P:** Aún hay una discusión sobre eso, ¿por qué? Porque ese es el negocio de los dueños de las clínicas y EPS y en cuanto para el cruce de cuenta con la ley... hoy, por ejemplo, la superintendencia de salud ha dicho por la mala prestación de servicio de esas entidades, que están prestando esos servicios por vía de tutela la vamos a cortar, porque prestan mal el servicio.

Entonces listo, nos vemos la próxima semana, ah no, mañana. (Obs. 10, Turnos 30-31, Pág. 19).

Con esta interacción, el estudiante logra retomar un tema tratado en la clase y lo amplía, aportando información de su conocimiento previo, y terminando con una pregunta por circunstancias que no es respondida de manera clara por el profesor.

**Ejemplificación:** el alumno presenta casos reales o ficticios en clase, como se evidencia a continuación:

**P:** Hay un delito en el código penal que se llama delitos contra la familia y dice que ninguna persona puede registrar a un hijo que no sea de él. Primero por alteración del estado civil, segundo, por lo civil, se podría imputar esa paternidad.

**E:** Yo tengo un caso de un señor que se está divorciando y ellos adoptaron un niño, pero el niño es hijo, pero para que ella aceptara al niño la condición fue vamos a hacer de cuenta que lo adoptamos, entonces por la custodia, él tiene que decir que el niño es de él. (Obs. 9, Turnos 40-41, Pág. 11).

En este ejemplo, el estudiante evoca un caso de la vida real que está relacionado con el tema tratado en la clase, lo cual indica apropiación de la temática tratada en la clase. Con la ejemplificación, el alumno evidencia que ha podido llegar de la teoría al ejemplo como una manifestación de comprensión.

## Enunciado incorrecto

En cuanto a este nivel, denominado **A1**, se evidencia cuando los enunciados del estudiante evidencian interpretación de los fenómenos científicos a partir de su experiencia, y dicha interpretación no corresponde con la interpretación de la jurisprudencia.

Véase un ejemplo de una clase sobre el tema del compañero permanente:

**P:** Acuérdense que cuando hay modificación, en la modificación vienen varias facetas, ¿qué vienen haciendo las autoridades? Dicen vamos a modificar condicionalmente, modifique el artículo condicionado, ¿qué significa? Queda el artículo tal como está pero sujeto a alguna condición, por ejemplo: en el 411 del código civil dicen: de los alimentos que se debe a las personas.

Primero, al cónyuge. Resulta que en el numeral primero del 411 fue demandado por inconstitucional, ¿cuál fue el argumento? El argumento fue que si el legislador con la ley 54 del 90 le extendió los derechos a los compañeros y a las compañeras porque los compañeros y compañeras, decretas en igualdad no tienen que ver mucho. La corte dijo siguen siendo. Pero el artículo quedó igual, lo que dice en la sentencia a los operadores judiciales es que a partir del momento de la sentencia tiene que estar condicionado ese numeral del artículo 411, o sea que tiene que hacerse extensivo a la compañera o compañero permanente. ¿Entendieron? O sea, antes de la sentencia usted y yo vivíamos en unión marital, nosotros dos, si tú no me dabas comida, yo no podía demandarte a ti, por lo contrario, si yo no te daba comida tú no me podías demandar, porque no existía una norma legal. La norma estipulaba que solamente era entre cónyuge no entre compañeros permanentes. La corte dijo voy a dejar como está el artículo, pero condicionado a que el operador judicial a partir de esta sentencia en el caso de compañeros permanentes, sí se puede demandar alimentos.

En ese orden de ideas como se está modificando el artículo, normalmente cuando se está modificando una ley el último artículo de la ley.

**E:** En este caso, el Artículo 10 dice que se le debe a la esposa y el 550 dice que no se le debe a los compañeros permanentes, luego modifican el 10 y dicen que sí se le debe a los compañeros permanentes a raíz de la ley 54 del 90.

**P:** No, a través de sentencia de la Corte Constitucional. (Obs. 4, Turnos 9-11, Pág. 3-5).

En la interacción anterior, se muestra que el estudiante ha intentado interpretar y explicar un concepto: la ley por la cual se definen las uniones maritales de hecho y el régimen patrimonial entre compañeros permanentes (Ley 54 de 1990). Sin embargo, la conclusión del estudiante no es adecuada, puesto que no corresponde con la realidad: no es la ley la que exige que se les deba alimentos a los compañeros permanentes, sino una sentencia de la corte constitucional.

## Transformación del conocimiento experiencial

Este nivel de aprendizaje, denominado A5 por Urdimbre porque es el más alto de todos, apareció una sola vez. Se evidencia cuando el estudiante transforma el conocimiento cotidiano de su experiencia a partir de los conocimientos adquiridos. Los estudiantes hacen preguntas que evidencian un reacomodamiento de su red conceptual; la información que se les suministra no encaja con los conceptos que ellos han construido y consolidado previamente.

El ejemplo es de una clase sobre el tema de la existencia de la persona:

**P:** La estirpe tiene que ver con tus orígenes, cuál es tu abolengo.

Es la persona de sangre azul, la estirpe, el plebeyo, los plebeyos, los patricios, es la estirpe. Miren la edad, niños entre 0 y 1 año de edad, a los que nacen le colocamos que tiene unos días de nacido, unos meses de nacido, hablamos de días, mes una vez nacido contamos los 12 meses cuando hablamos del año de edad. Entonces, la edad puede ser desde que nace hasta que se muere. **E:** ¿Entonces, antes de nacer, no se le considera persona? (Obs. 9, Turnos 5-6, Pág. 2).

En este caso, la pregunta de análisis del estudiante evidencia una reacomodación de los conocimientos previos que tenía hasta este momento, y posteriormente, con la ayuda del profesor, se reestructuran. El hecho de que alguien, antes de nacer, no es persona, no encaja con el concepto que antes tenía el estudiante, y éste es lo que se evidencia que comienza a transformarse.

Este ejemplo es sumamente relevante porque el estudiante demuestra un verdadero aprendizaje, de acuerdo a lo planteado por Giordan (1989). Según éste, el alumno utiliza las herramientas que ya posee (la definición de una persona natural) para romper con los conocimientos anteriores y resignificar conceptos. Las concepciones previas de las que habla Giordan son las herramientas que usa el educando para apropiarse del conocimiento; comprender, integrar y resistirse frente a una nueva información. En el momento de la adquisición de un concepto, toda su estructura mental se transforma profundamente y su marco de cuestionamiento se reformula, obligándolo a adaptarse con el fin de que esa nueva estructura (la definición de una persona natural desde el punto de vista jurídico) pueda asimilar el conocimiento adicional, y conllevando a una transformación.

## Conclusión

Después de analizar y describir las evidencias de los niveles de aprendizaje de orden superior, se puede afirmar que para que éstos se den, y los procesos de enseñanza en la educación superior mejoren, se requiere que el docente en el aula no habitúe al estudiante a un papel pasivo. Es decir, que el educando no reciba toda la información y él no sea capaz de plantear y argumentar sus opiniones en forma crítica, aceptando lo dicho en clase y asumiendo como verdadero todo lo expresado por el profesor, lo que iría en detrimento de un aprendizaje significativo.

Si los estudiantes ven al profesor como la única fuente de información principal e incuestionable, esto podría llevarlos a pasar por alto ciertos errores cometidos por él, que a su vez podría tener repercusiones negativas en el proceso de aprendizaje de ellos mismos. En la investigación realizada se pudo observar que los estudiantes no contrastaban lo dicho por el profesor con otras fuentes, tanto por la imagen que ellos tenían de él, como por el hecho de que el docente

no motivaba la investigación y lectura de otras autoridades en el tema jurídico; debido a ello, los estudiantes aceptaron todo lo expuesto por el docente como una verdad absoluta, lo fuera o no. Si lo que se pretende en el proceso de enseñanza-aprendizaje es que el educando transforme profundamente su estructura mental y reformule su marco de cuestionamiento (Giordan, 1989), es necesario que el mismo estudiante desarrolle el pensamiento crítico y llegue a una transformación de su conocimiento; de lo contrario, resultaría imposible llegar a un aprendizaje verdadero y significativo.

Con respecto a la descripción de los niveles de aprendizaje que evidenciaron los estudiantes en el aula, tema que nos concierne en este artículo, se observó que el discurso del profesor los llevó, en gran parte, a un nivel de aprendizaje académico (A3), lo que quiere decir que los estudiantes demostraron apropiación e interpretación de los conceptos del área. Esto podría llevarnos a plantear que los estudiantes fueron capaces de comprender los conceptos más importantes enseñados por el profesor durante el desarrollo de la clase, pero una vez fuera de ella (lo que se pudo constatar en la entrevista), ellos se mostraron imprecisos y vacilantes

al momento de mencionar cuáles eran los conceptos básicos aprendidos en el curso. Más bien, parece ser que en vez de un aprendizaje académico, hubiesen desarrollado un aprendizaje mecánico/memorístico, que al pasar unos cuantos días, ya se les había olvidado. De hecho, el único nivel de aprendizaje que se observó en las entrevistas fue la reproducción textual (A1), con una frecuencia de 14 veces. Se esperaría que en el curso civil personas el profesor desarrollara en los estudiantes la capacidad de análisis e interpretación del código, que les permitiera la aplicación del mismo.

En síntesis, los niveles más altos de aprendizaje (la interacción significativa entre el aprendizaje académico y experiencial, y la transformación del conocimiento experiencial) tuvieron una frecuencia mucho menor— 12 veces y una vez, respectivamente— lo que nos lleva a aseverar que el discurso del docente fomentó un nivel de aprendizaje intermedio, esto se debió quizás a que el profesor no promovió el uso de un texto de apoyo donde los estudiantes pudieran controvertir o confirmar lo expresado por el docente en la clase, y que el profesor pensara que lo explicado por él era suficiente para que el educando se apropiara del conocimiento.



## Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bustos, F. (2002). *Modelo de Asesoramiento y Evaluación Psicoeducativa: Competencias y Potencialidades*. Bogotá: Serie Nuevos Horizontes Educativos.
- Coloma, R. (2005). El ocaso del profesor Binns: Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile. *Ius et Praxis*, 11 (1), 133-172.
- De Vecchi, G. y Giordan, A. (2002). *Guía práctica para la enseñanza científica*. Sevilla: Díada.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Galagovsky, L. (2004). Del aprendizaje significativo al aprendizaje sustentable. Parte 1: El modelo teórico. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 22 (2), 229-240.
- Giordan, A. (1989). De las concepciones de los alumnos a un modelo de aprendizaje alostérico. *Investigación en la escuela*, 8, 3-14.
- Giordan, A. y De Vecchi, G. (1995). *Los Orígenes del Saber: De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla: Díada.
- Houle, M. (1987). *Jeu. Apprentissage*. Québec: Les Entreprises Culturelles ENR.
- Moll, L. (Ed.) (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Montoya, J. (2005). *Boletín Educación Superior*, 5. Ministerio de Educación Nacional.

Moss, G., Ávila, D., Barletta, N., Carreño, S., Chamorro, D., Mizuno, J. y Tapia, C. (2000). *Libros de texto y aprendizaje en la escuela*. Sevilla: Díada.

Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: visión vygotskiana. *Revista Educere*, 11 (38), 411-418.

Osorio de Martínez, C. (2004). Un modelo de propuesta curricular para la enseñanza del Derecho Romano. Ponencia, XIV Congreso Latinoamericano de Derecho Romano, Buenos Aires, Argentina.

Rodríguez, Y. (2004). El discurso en el aula: práctica comunicativa y pedagógica. *Revista Trimestral de Estudios Literarios*, 4 (15).

Schunk, D. (1997). *Teorías del Aprendizaje*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Valle, A., Cuevas, L., González, R. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: Características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de psicodidáctica*, 6, 53-68.

Vigotsky, L. (1973). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.