

**PROPUESTA DE UNA RUTA PEDAGÓGICA PARA DESARROLLAR
COMPETENCIAS PROFESIONALES LITIGIOSAS EN LOS ESTUDIANTES DE LA
FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA**

Carlos Alberto Dorado Hurtado



**Universidad La Gran Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá, D.C
2024**

**Propuesta de una ruta pedagógica para desarrollar competencias profesionales litigiosas en
estudiantes de la facultad de derecho de la Universidad La Gran Colombia**

Carlos Alberto Dorado Hurtado

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de

Magister en Educación

Director

Víctor Alfonso Escobar Ramírez



**Universidad La Gran Colombia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Bogotá D.C
2024**

Tabla de contenido

Tabla de contenido	3
Lista de Figuras	5
Resumen	6
Abstract	7
Introducción	8
1. Problema de investigación	10
1.1. Pregunta de investigación	15
2. Objetivos	16
2.1. Objetivo general	16
2.2. Objetivos específicos	16
3. Justificación	17
4. Antecedentes de la investigación	20
4.1. Antecedentes Nacionales	20
4.2. Antecedentes Internacionales	25
5. Marco teórico	29
5.1. Aprendizaje significativo	29
5.2. Didáctica específica	37
5.3. Ruta pedagógica	43

	4
5.3. Modelo pedagógico	50
5.4. Competencias	52
6. Marco metodológico	54
6.1. Tipo de investigación y enfoque investigativo	54
6.2. Población, muestra y unidad de análisis	56
6.3. Instrumentos, fuentes, herramientas y triangulación de la información.	59
7. Análisis de resultados	64
7.1. Análisis de los syllabus	64
7.2. Análisis de las Encuestas	67
7.3. Análisis de las Entrevistas	73
7.4. Triangulación de la información obtenida con los instrumentos de investigación	76
8. La ruta pedagógica como propuesta	83
8.1 Construcción de la ruta pedagógica	83
8.2 Unidad didáctica	91
9 Conclusiones	96
Referencias	99
Anexos	106

Lista de Figuras

Figura 1 Relación entre nuevos conocimiento y subsunsores.	30
Figura 2 Aprendizaje significativo aplicado al derecho desde la visión Ausubeliana.....	32
Figura 3 Aprendizaje significativo en el derecho con la visión de Novak	34
Figura 4 Interaccionismo social del aprendizaje significativo de Gowin relacionado con el derecho	36
Figura 5 Evolución del concepto de didáctica.....	40
Figura 6 Didáctica específica en derecho	42
Figura 7 Ruta pedagógica como secuencia constructiva.	45
Figura 8 Ruta pedagógica como secuencia reconstructiva.	46
Figura 9 Ruta pedagógica	48
Figura 10 Instrumentos, fuentes y herramientas de recolección de información	59
Figura 11 Etapas del trabajo investigativo.....	61
Figura 12 Porcentaje de los abogados graduados litigantes en derecho penal	69
Figura 13. Competencias no desarrolladas en la clase de Sistemas Penales Procesales para desempeñarse en el litigio.	72
Figura 14 Ruta pedagógica para desarrollar competencias litigiosas	91

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo fortalecer la asignatura de Sistemas Penales Procesales a través de una ruta pedagógica para propender por el desarrollo de competencias litigiosas en los estudiantes de derecho de la Universidad La Gran Colombia con el fin de acercarlos al contexto jurídico de las audiencias en el sistema penal oral acusatorio implementado en Colombia con la Ley 906 de 2004.

La metodología de investigación es de tipo exploratorio en razón a que se investiga sobre un tema no abordado en la Universidad La Gran Colombia en relación con las competencias litigiosas de los abogados graduados y posee un enfoque cualitativo toda vez que se analiza de manera reflexiva las situaciones y problemas que enfrentan los egresados de la facultad de derecho de la Universidad La Gran Colombia, en su ejercicio profesional, conforme los resultados obtenidos desde los instrumentos de investigación, los cuales se triangularon.

Se trianguló la encuesta aplicada a los abogados Gran Colombianos, la entrevista realizada a los docentes del área penal y el análisis del syllabus de Sistemas Penales Procesales. En este trabajo investigativo, se abordaron como referentes teóricos el aprendizaje significativo, la didáctica especial, la ruta pedagógica, el modelo pedagógico y las competencias.

De acuerdo con la información anterior, se trazó una ruta pedagógica mediante la cual se logró el diseño de una unidad didáctica para la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

Palabras claves: Ruta pedagógica, competencias en derecho.

Abstract

This research aims to strengthen the subject of criminal procedural systems through a pedagogical route to promote the development of litigation skills in law students at the Universidad La Gran Colombia in order to bring them closer to the legal context of hearings in the oral accusatory criminal system implemented in Colombia with Law 906 of 2004.

The research methodology is exploratory because it investigates a topic not addressed at the Universidad La Gran Colombia in relation to the litigation skills of graduated lawyers and has a qualitative approach since the situations are reflexively analyzed and problems faced by graduates of the law school of the Universidad La Gran Colombia, in their professional practice, according to the results obtained from the research instruments, which were triangulated.

The survey applied to Gran Colombian lawyers, the interview carried out with teachers in the criminal area and the analysis of the syllabus of criminal procedural systems were triangulated. In this research work, meaningful learning, special didactics and the pedagogical route were addressed as theoretical references.

According to the previous information, a pedagogical route was drawn up through which the design of a didactic unit for the subject of criminal procedural systems was achieved.

Keywords: Pedagogical route, legal skills

Introducción

Este trabajo de investigación tiene por propósito aportar al mejoramiento de la calidad educativa en la facultad de derecho de la Universidad La Gran Colombia (UGC), bajo el entendido que ésta se alcanza mediante el proceso de formación académico el cual permite entregar a la sociedad un profesional más competente.

El punto de partida es el estudio de la línea disciplinar de derecho penal que se encuentra en el plan de estudios. Para tal efecto, se hace necesario comparar los syllabus de Penal General, De los Delitos en Particular y Sistemas Penales Procesales, sobre el entendido que cada syllabus es la carta de navegación que provee el programa académico a los docentes, donde se desglosan los tópicos conceptuales y procedimentales para que ellos guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas.

También, es relevante estudiar como los docentes que han impartido la asignatura, apropian los contenidos, las estrategias de enseñanza y los recursos pedagógicos. Además, se indaga sobre las competencias en derecho de los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia.

Asimismo, es fundamental tener conocimiento de la experiencia estudiantil en el aula de clase por los abogados graduados de la mencionada universidad en la asignatura de Sistemas Penales Procesales pues son ellos quienes pueden entregar información valiosa sobre el proceso académico que se surtió cuando fueron estudiantes de pregrado.

De otro lado, como referente teórico se abordara el aprendizaje significativo y la didáctica especial. El primero, permitirá al estudiante de derecho adquirir un nuevo conocimiento a partir de conocimientos previos alojados en su estructura cognitiva. El segundo, mostrará que existe una

manera determinada para enseñar unos conceptos de una asignatura en particular al igual que bajo un método preciso.

Estos referentes teóricos y la información que se capturará con los instrumentos de investigación serán el insumo para proponer una ruta pedagógica mediante la cual un docente podrá elaborar su propia unidad didáctica que permita fortalecer competencias litigiosas en sus estudiantes de derecho.

1. Problema de investigación

Estudiar derecho brinda la oportunidad de conocer a profundidad la realidad social para contribuir en la construcción de una sociedad más justa. Por ello, muchos estudiantes que se matriculan en la Universidad La Gran Colombia desean ser abogados penalistas.

En su formación en la Alma Mater, deben estudiar en esta área las asignaturas de Penal General, De los Delitos en Particular y Sistemas Penales Procesales. Sin embargo, no todos desarrollan las competencias adecuadas, necesarias y suficientes para desempeñarse como profesionales del litigio.

Lo anteriormente expuesto conlleva a analizar algunas asignaturas del Plan de Estudios del Programa Académico de Derecho de la Universidad La Gran Colombia sede Bogotá. En concreto, se observa por un lado, que los cursos teóricos como Penal General y De los Delitos en Particular, los cuales pertenecen al área penal, cuentan cada uno con dos (2) créditos académicos, lo que suma un total de cuatro (4) créditos académicos (Universidad La Gran Colombia, 2023). Por otro lado, la única asignatura teórico-práctica denominada Sistemas Penales Procesales posee sólo dos (2) créditos académicos. Esto implica que la práctica penal de los estudiantes de derecho se reduce y por lo tanto su formación para el ejercicio de la actividad litigiosa resulta menor.

En lo que respecta, al Syllabus de Sistemas Penales Procesales, al ser su denominación de naturaleza teórico-práctica y contar con solo dos (2) créditos académicos, el documento induce a pensar que un crédito está asociado a lo teórico y un crédito a lo práctico. De acuerdo con el syllabus de esta asignatura, dos (2) créditos equivalen a sesenta y cuatro Horas de Trabajo Presencial (64 HTP) más treinta y dos horas de trabajo independiente (32 HTI), para un total de

noventa y seis horas de trabajo académico. No obstante, esto en la realidad no significa que la mitad del tiempo se dedique a lo práctico y la otra mitad a lo teórico pues el syllabus no lo hace explícito, dejando a entera disposición del docente la distribución de estas horas.

Es claro, que la información teórica contenida en los procedimientos penales contemplados en la ley 906 de 2004, requieren de tiempo para su comprensión y adquisición, lo que trae como consecuencia inmediata la reducción en el tiempo destinado al ejercicio práctico en la asignatura teórico práctica de Sistemas Penales Procesales. Esta disminución de tiempo hace que se reduzca la posibilidad de alcanzar los indicadores de las competencias específicas planteadas en dicho syllabus.

Otro factor que impide la praxis penal en la academia, como preparación para los abogados que aspiran a litigar, está relacionada con la cátedra magistral la cual está “orientada al conocimiento, la interpretación y la comprensión de metodologías, principios, leyes, teorías, modelos y reglas en el eje específico de formación” (Universidad La Gran Colombia, 2019, p. 3), más no a la práctica. Lo mismo ocurre con la metodología de barras jurídicas pues allí se realiza una disertación teórica sobre el “estudio y análisis de las decisiones de las altas cortes” (Universidad La Gran Colombia, 2019, p. 3), pero no se declara de manera explícita las prácticas que se deberían ejecutar.

Al mismo tiempo, aunque el syllabus contempla los talleres como “actividades de índole práctico que buscan la ejercitación, la reflexión, la aplicación intelectual y actitudinal como la implementación del sistema de audiencias en el juicio Oral” (Universidad La Gran Colombia, 2019, p. 3), no declara cómo desarrollar la práctica.

Adicionalmente, en las metodologías de enseñanza expuestas, tampoco se plantea de manera clara y explícita una ruta pedagógica para que el docente guíe la praxis penal. A pesar de que se encuentran declaradas estas metodologías en el syllabus, las mismas no muestran cómo se debe proyectar desde dicha praxis en el marco de las semanas académicas, por lo tanto, no existe una sistematización de la práctica profesoral que evidencie la implementación y desarrollo en el aula. De acuerdo con lo anterior, la deficiencia en la estructura del syllabus de Sistemas Penales Procesales en su componente práctico trae como consecuencia, la discrecionalidad subjetiva del docente para la implementación de actividades que cumpla con el desarrollo de la competencia práctica.

Esto implica que la Universidad debería explicitar el componente práctico de la metodología de enseñanza contenida en el syllabus para que el docente guíe a los estudiantes en su ejercicio práctico. En conclusión, esta deficiencia repercutirá en la formación profesional.

Por otro lado, las competencias específicas señaladas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales se limitan a reconocer e identificar la teoría jurídica del proceso penal pero no desarrollan a profundidad competencias en el estudiante de pregrado en derecho para litigar. Estas competencias mencionadas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales (Universidad La Gran Colombia, 2019, p. 2) son:

- El estudiante reconoce los fundamentos y principios que orientan el proceso penal acusatorio y el procedimiento abreviado.
- El estudiante identifica la estructura y las etapas del proceso penal desarrollando criterios jurídicos, propositivos y críticos.

- El estudiante identifica los derechos y acciones que las partes e intervinientes pueden llevar en las diferentes etapas del procedimiento.

Como se puede ver, la carencia de competencias prácticas tan necesarias en el ámbito litigioso en la especialidad penal, no permiten que los estudiantes de derecho se formen en la actividad litigiosa. Es necesario entonces desarrollar para la actividad litigiosa competencias específicas en derecho como las siguientes:

capacidad para actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos, capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas, capacidad para comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del derecho con su aplicación práctica, Capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros, capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el derecho y sintetizar sus argumentos en forma precisa (Beneitone, 2007, p. 113-114).

Una revisión final del syllabus de Sistemas Penales Procesales deja ver que no menciona los recursos pedagógicos que el docente debe conocer para desarrollar una clase práctica orientada al desarrollo de competencias jurídicas. Sólo se limita a enunciar para una clase teórica los recursos digitales o tecnológicos de E-libro, Proquest, Multilegis y Legis, que la Universidad ofrece institucionalmente.

Desde otra perspectiva, podría pensarse que el consultorio jurídico prepara mediante prácticas al estudiante para desempeñarse en el litigio penal. Pero, esto no es completamente cierto

puesto que el propósito del consultorio jurídico es brindar asesoría jurídica y asistencia legal. Así, en la asesoría jurídica el estudiante del consultorio jurídico ofrece la información adecuada al solicitante en temas relacionados con la aplicación de normas, leyes y reglamentos en materia de derecho y, de manera similar, presta asistencia legal a las personas naturales o jurídicas para defender sus derechos precisando con sus conocimientos un caso jurídico, más no está inmerso en la actividad litigiosa.

Quizás lo que más acercaría al estudiante de derecho a desarrollar competencias litigiosas son las prácticas jurídicas realizadas en instituciones judiciales. No obstante, la mayoría de las veces los practicantes son observadores o colaboradores en donde prestan su servicio como profesionales del derecho. Conforme a ello, conocen sobre el proceso, pero no ponen en práctica profunda su ejercicio profesional. Es decir, el acercamiento práctico es incipiente en relación con la actividad litigiosa.

En síntesis, el syllabus de la asignatura teórico-práctica de Sistemas Penales Procesales requiere incluir en su estructura determinados cambios relacionados con la metodología de enseñanza, los recursos pedagógicos y las competencias profesionales en derecho que son fundamentales en la formación de los estudiantes de pregrado de la Universidad La Gran Colombia.

Pero, para que estos cambios no se queden en simples formalidades plasmadas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales, sino que tengan impacto en la Facultad de Derecho es necesario además de incluirlas, desarrollarlas. Esto implica que los docentes de la asignatura en mención estén en la capacidad de crear rutas pedagógicas para elaborar constructos académicos enfocadas a la aplicación práctica del derecho.

Por ello, el problema radica en perfeccionar la capacidad profesoral de la asignatura de Sistemas Penales Procesales a través de una ruta pedagógica, es decir de un proceso que oriente el quehacer del docente enfocado al desarrollo de competencias litigiosas en los estudiantes.

Lo anteriormente expuesto lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación.

1.1.Pregunta de investigación

¿Cómo fortalecer la práctica profesoral en la asignatura de Sistemas Penales Procesales para desarrollar competencias litigiosas en los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia?

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Fortalecer la práctica profesoral con el fin de desarrollar en los estudiantes del programa académico de derecho en la especialidad penal habilidades para litigar mediante un procedimiento que guíe la aplicación de actividades y combine elementos didácticos.

2.2. Objetivos específicos

Indagar mediante la encuesta si los graduados entre los años 2019 y 2021 del Programa Académico de Derecho de la Universidad La Gran Colombia han adquirido las competencias necesarias para litigar en el área penal.

Proponer una ruta pedagógica que oriente y fomente las competencias litigiosas en los estudiantes de la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

Diseñar una unidad didáctica como herramienta metodológica dirigida a la planta profesoral de la Facultad de Derecho la cual incorpore competencias, actividades, recursos didácticos y evaluación para el desarrollo de las habilidades en el litigio de los estudiantes matriculados en la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

3. Justificación

La importancia de esta investigación está asociada a la aplicación de instrumentos de recolección de información y el estudio de documentos pues a partir de ellos se plantea cómo mejorar la práctica profesoral en la asignatura de Sistemas Penales Procesales para que los docentes que la imparten orienten de manera activa y asertiva a los futuros profesionales del derecho en la concreción de competencias litigiosas.

Desde luego, para soportar con argumentos este trabajo investigativo es necesario exponer las razones del estudio, como son el propósito de este, los aportes, conveniencias y beneficios (Hernández, 1998). En principio, se indaga sobre la labor docente y como esta impacta al interior de la práctica en la asignatura de Sistemas Penales Procesales especialmente en el desarrollo de las competencias litigiosas de los estudiantes, para ello primero se debe establecer si los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia, en los últimos años (2019, 2020, 2021), son competentes para litigar. Este último término, implica la responsabilidad de tener los conocimientos y la experiencia suficiente para intervenir en los procesos judiciales y administrativos con el objetivo de defender los derechos vulnerados a cualquier ciudadano.

Esta responsabilidad es compartida por las Instituciones de Educación Superior como la Universidad La Gran Colombia pues son ellas quienes forman a los futuros abogados, razón por la cual están obligadas a cumplir con unos estándares académicos.

En este sentido la facultad de derecho de la Universidad La Gran Colombia diseña los syllabus de las diferentes asignaturas, donde establece en su interior las competencias que el estudiante debe tener para desempeñarse como profesional del derecho.

Entonces, estudiar si los syllabus planteados por la mencionada universidad aportan suficientemente en la formación de competencias litigiosas a los potenciales abogados permite acercarse al propósito inicial de esta investigación.

Asimismo, indagar con los docentes de las asignaturas prácticas del derecho sobre sus metodologías de enseñanza, recursos pedagógicos utilizados, conocimientos impartidos y competencias que esperan desarrollar en sus estudiantes, también ayuda a establecer el propósito mencionado.

Sin embargo, lo que determina si los abogados son competentes suficientemente para litigar es el criterio que estos poseen sobre este tema, pues su experiencia como profesionales del derecho nos entregará información directamente de la fuente, razón por la que es necesario utilizar como instrumento investigativo la encuesta con ellos.

Un segundo propósito está condicionado al establecimiento del primero. Es decir, si se descubre que una parte de los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia manifiestan que desean adquirir o mejorar sus competencias para litigar, esto indicará que se requiere sugerir una ruta para que desarrollen competencias litigiosas.

De esta manera, se aportaría desde las ciencias de la educación al fortalecimiento de las competencias litigiosas de los abogados mediante el diseño de una ruta pedagógica en el contexto de una estrategia didáctica. Esta ruta pedagógica se basará en la didáctica específica del derecho.

Además, otra tesis que justifica este trabajo es el aporte que se hace desde la ciencia de la pedagogía mediante el diseño de una unidad didáctica que servirá como ejemplo para que el docente de Sistemas Penales Procesales pueda elaborar una unidad similar con base en un caso

diferente que desee abordar. Esta flexibilidad en la construcción de la unidad didáctica permitirá que el docente la diseñe para que el estudiante aprenda de manera significativa.

De otra parte, una razón más que evidencia la necesidad de este trabajo investigativo es la conveniencia de este tipo de estudio porque permite relacionar las ciencias de la educación con otras ciencias, en este caso particular, con las ciencias jurídicas. En específico, se relacionan la pedagogía con el derecho. Esta interdisciplinariedad brinda una manera de superar la fragmentación del saber que genera la especialización de cada disciplina.

Un último argumento que hace necesario el desarrollo de este trabajo son los beneficios derivados de esta investigación pues si son favorables, podrían ser incluidos en el syllabus de Sistemas Penales Procesales, si así lo consideran pertinente en la facultad de derecho, con lo cual se garantiza la “apropiación curricular” (Universidad La Gran Colombia, 2019, p. 18) que está contemplada en el Plan Estratégico Institucional de Desarrollo.

4. Antecedentes de la investigación

A partir de la delimitación del tema se inició una recopilación de información en bases de datos de diferentes Universidades como La Gran Colombia, la Universidad del Rosario, la Universidad de los Andes, la Universidad Libre, la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital y en sitios web como Vlex, Redalyc, Scielo y Dialnet, Google académico, entre otros.

Con base en el análisis de esta información se procedió a la construcción de los antecedentes de este trabajo de investigación que está vinculado al campo del derecho y al de la educación. Se inició buscando los antecedentes sobre las prácticas pedagógicas y jurídicas alrededor del derecho en Colombia. Luego, se indagó sobre estrategia didáctica, competencias, la didáctica específica, y aprendizaje significativo como elementos asociados al concepto de ruta pedagógica.

De acuerdo con la revisión anteriormente enunciada se hizo una aproximación a lo que se ha investigado en el tema propuesto. Por ello, se presentarán a continuación los antecedentes tanto nacionales como internacionales.

4.1. Antecedentes Nacionales

Con respecto a las prácticas pedagógicas al interior de las diferentes asignaturas del programa de derecho de las Instituciones de Educación Superior en Colombia, se encontró que tienen un peso importante en las prácticas jurídicas del mencionado programa por su íntima relación en razón a que las primeras permiten un adecuado desarrollo de las segundas; se consultó sobre éstas últimas.

Según Molina et al (2014) en el capítulo 1, Componente teórico y metodológico, de la investigación titulada: Diagnóstico y los lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de derecho de las instituciones, detalla que dicha investigación se realizó en más de 50 instituciones educativas del país con programas de derecho que fueron respondidas por 1885 estudiantes y 213 docentes. Como resultado, de acuerdo con la percepción y juicio crítico de los participantes del grupo focal, en relación con la práctica jurídica, se halló que “debe existir una articulación entre teoría y práctica, la cual debe ser temprana y valorarse por competencias” (p.21). Se deduce entonces que, como consecuencia inmediata, la práctica pedagógica en estudiantes de derecho también debe ser temprana y valorarse por competencias.

En este mismo estudio, Molina et al (2014) comentan sobre las debilidades de las prácticas jurídicas afirmando que la enseñanza tradicional del Derecho es limitada y no brinda a los estudiantes las posibilidades de desarrollar habilidades para el litigio.

Otro aspecto que se indagó por tocar tangencialmente el tema central de este trabajo es el de las clínicas jurídicas. Al respecto, en artículo publicado por la Universidad del Rosario sobre La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social, revisa cómo los elementos de educación legal clínica, cuyos orígenes se remontan a otros países, han permitido la estructuración en Colombia de espacios para la formación práctico-académica de los estudiantes de Derecho. (Torres, 2013).

En lo que respecta a la estrategia de simulación de una audiencia pública, el autor del trabajo de grado de la especialización en docencia universitaria de la Universidad Militar Nueva Granada sostiene que se debería “dictar una cátedra de simulación de audiencias con énfasis en la oralidad” (Calderón, 2012, p.4). Seguidamente, Calderón (2012) explica que

Debe buscarse una estrategia metodológica válida que desarrolle dichas competencias en el fortalecimiento de la oralidad ya que es imprescindible *su* [énfasis añadido] implementación con énfasis en la simulación de audiencias, en la cátedra universitaria, en las etapas preliminar, de formulación de acusación, preparatoria y juicio oral (p.4).

El mismo autor sugiere que “en las prácticas de simulación de audiencias, unos harán parte de la Defensa y otros serán la parte Acusatoria” (Calderón, 2012, pág. 13). Igualmente, el experto expone que “los casos deben ser tomados de la realidad y es imprescindible la grabación de los videos de cada simulación de audiencia para su posterior evaluación” (Calderón, 2012, p.14).

Como se observa, este antecedente es importante porque desde el año 2012 ya se ha venido trabajando en la aplicación una metodología de enseñanza en el pregrado en derecho acorde con los avances jurídicos en oralidad como lo muestra en su artículo 9, la ley 906 de 2004 por medio de la cual se expidió el Código de Procedimiento Penal. Ello significa que a partir de la implementación de las audiencias orales en 2005 ya existe una metodología de enseñanza con simulaciones de audiencias planeadas alrededor de casos reales que permitieran desarrollar competencias profesionales para litigar en la especialidad penal, pero no se ha establecido la ruta pedagógica a seguir.

De otro lado, alrededor del tema de competencias, se encontró que la Universidad Nacional Abierta y a Distancia de Villavicencio posee un proyecto de investigación que tiene como propósito el diseño de una estrategia educocomunicativa que permita el Fortalecimiento de competencias en expresión oral de estudiantes de Derecho de la institución universitaria de Villavicencio. Esta propuesta surge por la necesidad de aplicar la oralidad en las diferentes audiencias judiciales con la entrada en vigor de la ley 906 de 2004 (Mancera, 2019).

Otro trabajo de grado en educación, es el desarrollado en torno a las competencias y a la oralidad denominado propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas en los estudiantes de derecho frente al sistema penal oral acusatorio colombiano. Se encontró que en las facultades de Derecho observadas no existe una metodología adecuada para desarrollar en los estudiantes de pregrado el concepto de Oralidad, predominando la llamada cátedra magistral. (Hernández & Riaño, 2012).

Igualmente, en el trabajo de grado presentado en la Universidad Javeriana denominado Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior a través de los conceptos de pertinencia, evaluación, competencia y cobertura, a partir de la ley 30 de 1992 y hasta el 2.008, se establece que cuando se habla del desarrollo de competencia, existe una perspectiva que se está centrando y que tiene en cuenta al estudiante, pues es él quien debe desarrollar las capacidades de aprendizaje. Esto, por supuesto, teniendo en cuenta que los diferentes programas académicos posean ciertos puntos de convergencia y que el desarrollo de dichas competencias funcione para el mercado laboral. Este estudio toma en cuenta el concepto de competencia tanto del Ministerio de Educación Nacional (2017) como el del Proyecto Tuning para América Latina. (Daza et al., 2009). Dicho Ministerio en su página web hace un análisis sobre la definición de competencias genéricas en la educación superior las cuales servirán como base para el diseño y aplicación de las pruebas de Examen de Estado de la Educación Superior (ECAES) en todo el país.

Con respecto a la didáctica específica, Moreno (2008) en su artículo titulado El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria, presenta seis enfoques y corrientes que rescatan la historia de la didáctica y expresan, sin abandonar sus presupuestos teóricos, las tensiones y los debates que se viven al interior de la

didáctica general y las didácticas específicas. Se centra en el diseño y evaluación de una estrategia didáctica y en la formación de maestros investigadores.

En relación con el aprendizaje significativo, el trabajo de grado llamado El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel, consta de una caracterización de los trabajos del autor en el ámbito educativo, a partir de una lectura desde la pedagogía, en clave de los conceptos: escuela, enseñanza y maestro. En estos conceptos es posible reconocer los postulados Ausubelianos en relación con su teoría del aprendizaje significativo desarrollada en la escuela (Cañaverl, Nieto, & Vaca, 2020).

A la par, Cubillos (2020) en el documento Fundamentos para la generación de una metodología didáctica para el diseño de un curso desde la perspectiva del aprendizaje significativo, plantea los fundamentos didácticos desde la perspectiva del aprendizaje significativo, para el diseño del curso mediante la elaboración de la estructura organizada de contenidos educativos de la unidad didáctica.

Por otra parte, el trabajo de grado titulado Ruta pedagógica mediante el aprendizaje basado en proyectos y las TIC para fortalecer el proceso de aprendizaje frente a la conservación del ambiente en el entorno familiar de los estudiantes del grado décimo de la I.E. Chairá José María Córdoba del Municipio de Cartagena del Chairá (Caquetá), plantea el diseño de un camino pedagógico en cuatro fases investigativas: Primera, diagnóstico por medio de encuesta y guía de observación; segunda, reconocimiento de resultados de la fase anterior; tercera, Identificación de los elementos de la ruta pedagógica (Definición de las temáticas, planificación de ideas y ejecución de actividades); y cuarta, presentación a la institución con miras a su implementación (Bustamante, Ico, & Ospina, 2021).

Otro trabajo de grado denominado Evaluación de la ruta pedagógica a partir de su implementación en programas de la Universidad Cooperativa de Colombia (Rueda, Valdivieso, & Vanegas, 2021), evalúa la efectividad de la implementación de la ruta pedagógica a través del portafolio electrónico en los programas de Ingeniería Civil, Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, Psicología, Enfermería y Medicina de las ciudades de Medellín y Bucaramanga con el propósito de identificar fortalezas y necesidades de mejora para la estrategia que se implementó.

Un escrito más, es el trabajo de maestría de Príncipe y Reales (2023) llamado Ruta pedagógica para el fortalecimiento de ambientes de aprendizaje desde el Desarrollo Humano, cuyo diseño se basa en un enfoque educativo que se centra en el bienestar integral de los estudiantes. Esta ruta implica la identificación de objetivos relacionados con el desarrollo humano, la aplicación de estrategias pedagógicas específicas, la selección de recursos adecuados y una evaluación centrada en el crecimiento personal.

4.2. Antecedentes Internacionales

Al profundizar en el tema de esta investigación, se encuentra que Gamboa (2017) en su artículo denominado Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades, define las estrategias didácticas como un

Conjunto de acciones que suscitan procesos de pensamiento que propenden por la adquisición de habilidades como precursoras de las competencias que son las capacidades que se procuran para un desempeño óptimo y que, responden a una necesidad de conocimiento en condiciones de calidad (p.1533).

El autor comenta que bajo esta definición, con base en la propuesta del Instituto Tecnológico de Monterrey, se implementó el estudio de caso como estrategia didáctica. El tratadista recuerda que el estudio de caso como estrategia didáctica, se implementó en la Universidad de Harvard, Cambridge-Massachusetts en el programa de Derecho, hacia 1914 y como método se cristalizó hacia 1935 (Gamboa, 2017).

Como se muestra, el estudio de caso es muy utilizado como estrategia didáctica en derecho, tanto a nivel nacional como internacional. Por ejemplo, en trabajo presentado en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia, titulado El estudio de caso como estrategia didáctica en la enseñanza de procedimiento penal en la carrera de derecho, la casuística es analizada como estrategia didáctica en el sistema de enseñanza aprendizaje en la asignatura de derecho procesal penal y su procedimiento, partiendo de un estudio general sobre su aplicación, examinando en la historia y en la coyuntura actual (Corrales, 2017).

Continuando con el tema de las estrategias didácticas, en la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra de Santiago de los Caballeros, República Dominicana, se desarrolló un proyecto pedagógico sobre Estrategias didácticas para promover el aprendizaje autónomo en Derecho Penal. El punto de partida fue la necesidad de dar respuesta a las múltiples inquietudes sobre las estrategias para lograr una aproximación entre la teoría del Derecho Penal y su práctica en los tribunales. Para la construcción de la pregunta, la explicitación del contexto del estudio y la recopilación de la información, se recurrió a la encuesta y la entrevista a estudiantes, profesores, autoridades académicas, y actores del sistema de justicia penal, así como a la elaboración de instrumentos especiales para recopilar la evidencia e implementar las estrategias propuestas (Martínez, 2012, p.23-27).

De otra parte, las competencias genéricas y específicas han sido objeto de estudio en la Unión Europea (UE) que subvenciona el Proyecto Tuning el cual es coordinado por la Universidad de Deusto, España y la Universidad de Groningen, Países Bajos. La idea general es ajustar las estructuras educativas en Europa. El objetivo es reformar en las Instituciones de Educación Superior (IES) los planes de estudio en términos de estructuras, programas y enseñanza real para que sirvan de punto de comparación y exista movilidad de la comunidad académica entre las diferentes IES de los países que conforman la UE (Unión Europea, 2021).

De igual forma, el Proyecto Tuning Latino América tiene básicamente el mismo fin. Entre los años 2004 y 2007 se elaboraron la lista de Competencias Genéricas y entre 2011 y 2013 los grupos de trabajo de cada área discutieron y lograron definir la lista de Competencias Específicas, entre ellas las de Derecho (Campos, 2013)

En general, la Educación Superior Basada en Competencias (ESBC) ha sido un tema tratado por diferentes autores. Uno de ellos presenta una metodología para el diseño y desarrollo curricular referido a la ESBC, incorporando en forma sistémica y holística, los dominios de las competencias: conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer), actitudes y valores (saber ser). Adicionalmente, refiere diversas fuentes de información como profesores e investigadores especialistas en la ESBC, organismos internacionales (UNESCO, OCDE, OIT) y los proyectos Tuning de la Unión Europea y Alfa Tuning de América Latina (León, 2015).

En México, los autores del artículo denominado la educación por competencias en el campo del derecho, expresan que el estudiante debe construir conocimiento de acuerdo con lo investigado y el docente es una guía. Determinan que las competencias profesionales principales en la formación de los licenciados en derecho deben lograr una reflexión profunda para aportar a la

solución de los problemas sociales que se presentan en el ejercicio de la profesión. Al mismo tiempo, revisan las competencias que provee el sistema educativo mexicano, frente a las que suministran los sistemas de Chile, Perú y Colombia en el marco de la Alianza del Pacífico. (Sanroman, 2016)

Otro antecedente mexicano es el expuesto en la tesis de grado titulada las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de derecho procesal laboral para la formación de competencias profesionales, donde el autor explica que las asignaturas procesales deben orientar al estudiante a ejecutar lo aprendido mediante actividades que permitan acercarse a la realidad profesional. El autor concluye que es necesario replantearse la enseñanza del Derecho y vincularlo a la Pedagogía. Por último, expresa que la enseñanza que se imparte en las aulas es muy distinta a la que se vive en los juzgados. (Salazar, 2019)

Finalmente, las competencias profesionales se relacionan con el concepto de ruta pedagógica en el escrito de la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía que publicó el artículo titulado Diseño de una ruta pedagógica para la evaluación de competencias a través del entorno electrónico en entornos distribuidos y heterogéneos de aprendizaje, donde se identificaron los elementos con los que se configura la propuesta en la que se resalta la evaluación como punto de partida para la propuesta con miras al desarrollo de las competencias. En este artículo se realiza un análisis del concepto de ruta pedagógica que el autor define como “un entramado de procesos que involucra a profesores y estudiantes” (Quintana, Montero, Recio, & Paez, 2018, p. 37). Aquí, los profesores reflexionan, dialogan con sus pares y se compenetran con la propuesta curricular de la institución.

5. Marco teórico

A continuación, se mostrarán tres perspectivas del aprendizaje significativo relacionadas con el derecho. Seguidamente, se hablará de la didáctica específica en la especialidad penal. Luego, se presentarán los elementos conceptuales que soportan el diseño de una ruta pedagógica. Para finalizar, se explicará el modelo pedagógico y las competencias.

5.1. Aprendizaje significativo

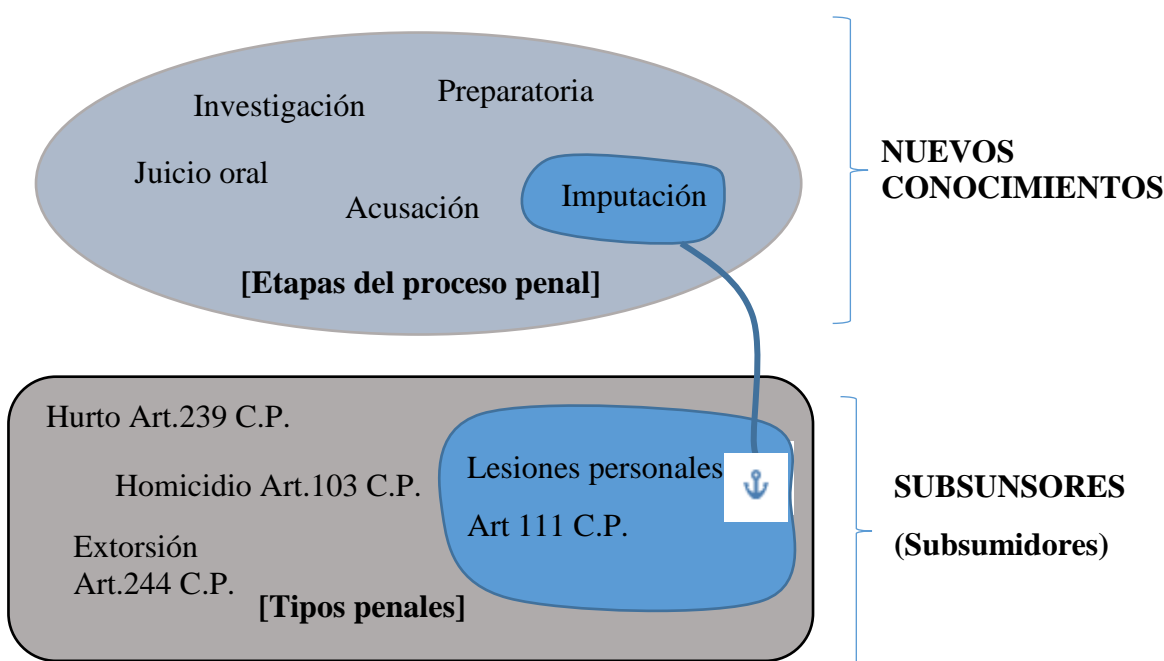
En la década del sesenta el pedagogo Estadounidense David Paul Ausubel propone la visión clásica del aprendizaje significativo (Ausubel D. P., 1963) la cual es renovada por él al iniciar este siglo (Ausubel D. P., 2002). Esta perspectiva es complementada desde diversas miradas como el interaccionismo social de Bob Gowin (Gowin, 1981) y la humanista de Joseph Novak (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983).

Desde la perspectiva de Ausubel, el “Aprendizaje significativo es el proceso a través del cual una nueva información (un nuevo conocimiento) se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no-literal) con la estructura cognitiva de la persona que aprende” (Moreira, s.f., p.2). Entiéndase la estructura cognitiva como “el conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (Ausubel D. , s.f.).

Claro, la no arbitrariedad significa que el material potencialmente significativo se debe relacionar con el conocimiento previo, es decir, con aquel que ya existe en la estructura cognitiva del individuo. En particular, la nueva información se ancla a los conceptos, proposiciones, imágenes o símbolos ya significativos (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983) o conocimientos relevantes denominados “subsumidores o subsunsores” (Ausubel D. P., 2002). O sea, “El

conocimiento previo (subsumido) sirve de matriz ideacional y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos cuando éstos se anclan en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva” (Moreira M. A., 2000). En otras palabras, el aprendizaje significativo ocurre cuando esa nueva información se conecta con los conceptos relevantes (subsunores) pre existentes en la estructura cognitiva.

Figura 1 Relación entre nuevos conocimiento y subsunores.



Nota: La definición de imputación (nuevo conocimiento) se ancla al concepto de lesiones personales (subsunsor). “Elaboración propia”.

Por ejemplo, en la Figura 1 se observa como conocimiento previo el tipo penal contenido en el artículo 111 del Código penal (C.P.) llamado lesiones personales (subsunsor) el cual indica que quien cause a otra persona un daño en su cuerpo o en su salud incurrirá en sanciones. Por lo tanto, el estudiante relacionará el mencionado tipo penal con la imputación es decir un nuevo conocimiento el cual se encuentra establecido en el estatuto penal para sancionar al infractor de la norma.

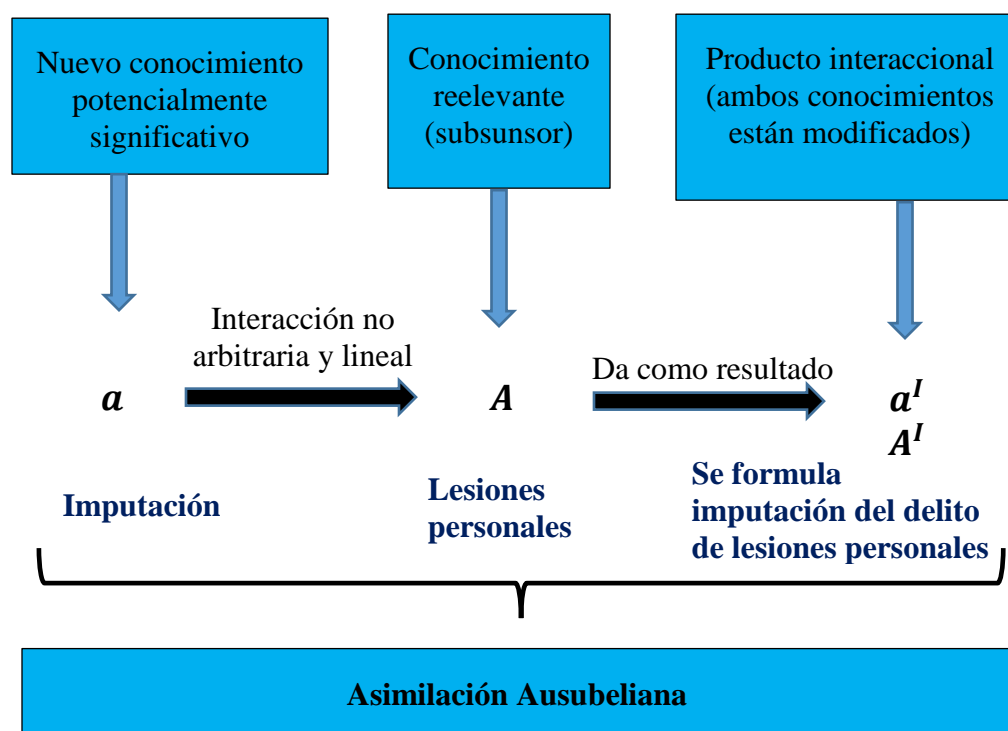
En lo concerniente a la sustantividad, ésta expresa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, de las nuevas ideas, no las palabras precisas usadas para expresarlas. Es decir, el nuevo conocimiento está asociado a la formulación de imputación. De hecho, el Código de Procedimiento Penal (C.P.P.) en sus artículos 286 al 294 señala que el Fiscal procede a formular la imputación ante el juez expresando oralmente la individualización del imputado, la relación de los hechos jurídicamente relevantes, los elementos materiales probatorios, la evidencia física y la información legalmente obtenida. Estas son las palabras precisas del nuevo conocimiento.

Pero, la sustantividad del nuevo conocimiento denominado formulación de imputación, entendida como el señalamiento provisional y precario por parte de la Fiscalía que indica que una persona en particular es sospechosa de haber cometido un delito (Perea, 2018), añade a la estructura cognitiva del individuo además del procedimiento para establecer las circunstancias de tiempo, modo y lugar de ejecución del delito, la capacidad de inferir si el indiciado ha cometido o participado en el hecho. Es decir, el nuevo conocimiento llamado imputación implica no solo las palabras que lo definen sino un potencial nuevo significado: comprender que el fiscal informará al investigado la posibilidad de allanarse a la imputación y a obtener rebaja de pena.

Al reflexionar sobre la retención y comprensión del conocimiento, en concreto de las normas nombradas, se podría tener la sensación que aprender normas penales es relativamente sencillo, para el estudiante de derecho. No obstante, lo cierto es que aprender significativamente las mencionadas normas consiste en llevar a cabo “una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones” (Ausubel D. , s.f., p. 2). Siguiendo con el ejemplo planteado, la teoría del aprendizaje significativo explica que el nuevo conocimiento

potencialmente significativo (a) denominado imputación, interactúa de manera no arbitraria y lineal con el conocimiento específicamente relevante o subsunor (A) llamado Lesiones personales. El producto de la interacción del proceso de aprendizaje no es solamente el nuevo significado de la imputación (a'), sino que incluye la modificación del subsunor Lesiones personales (A'), por lo que resulta un nuevo significado compuesto ($A'a'$): Se imputa el delito de lesiones personales al indiciado.

Figura 2 Aprendizaje significativo aplicado al derecho desde la visión Ausubeliana



Nota: El nuevo conocimiento denominado imputación interactúa con el conocimiento relevante llamado lesiones personales que posee el individuo en su estructura cognitiva resultando un conocimiento compuesto que le permite formular la imputación del delito de lesiones personales. Adaptado de "Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza". *Archivos de Ciencias de la Educación*. 11(12) por Marco Antonio Moreira, 2017.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Como se observa, la interacción no arbitraria y lineal genera una transformación de significados y asimilación de la información debido a que el nuevo conocimiento potencialmente

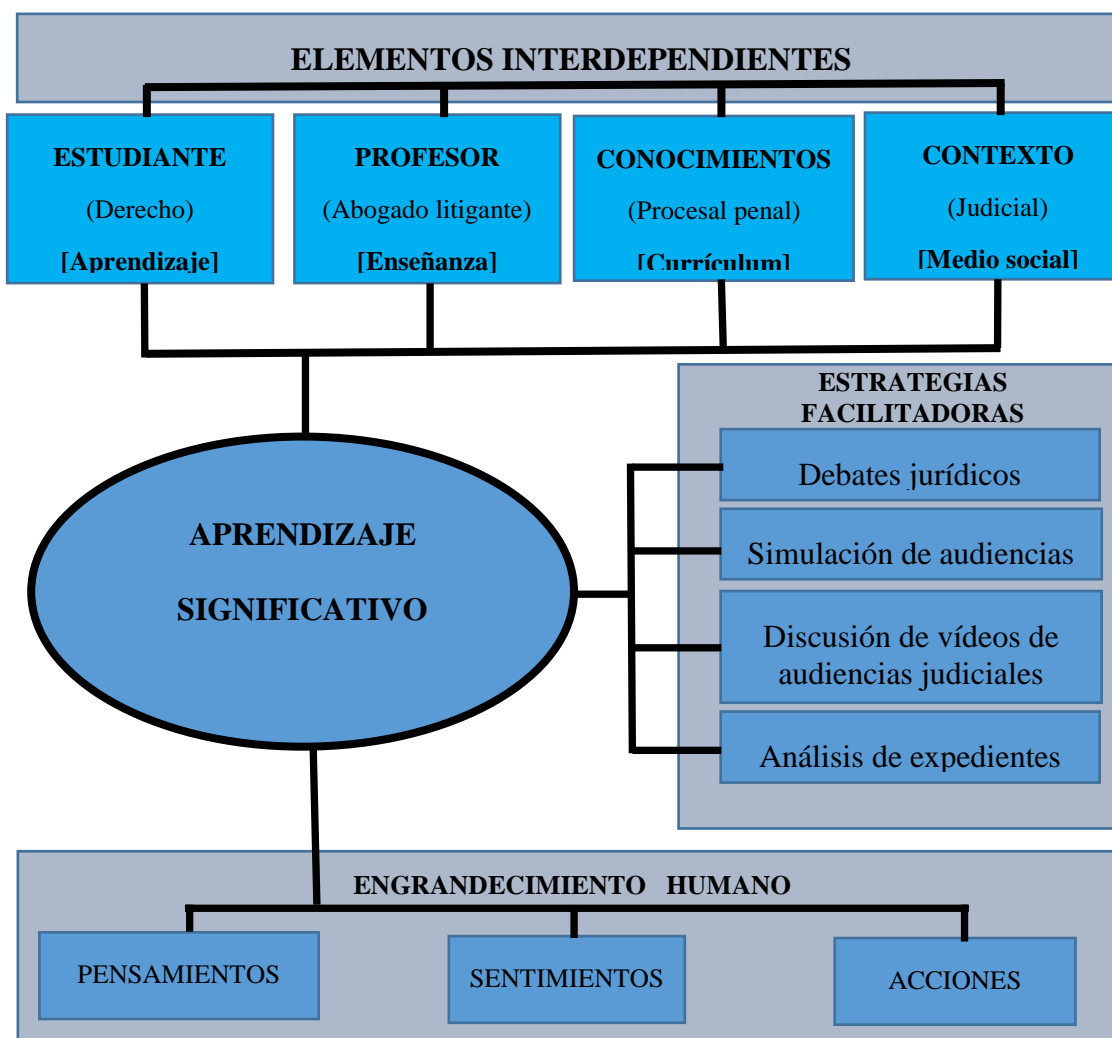
significativo se ancla al conocimiento relevante que se encuentra en la estructura cognitiva del individuo, logrando el verdadero aprendizaje.

En palabras de Quesada (2012), “el verdadero aprendizaje, el que perdura, se logra mediante un proceso que transforma el contenido de la enseñanza de manera que adquiera sentido o significado” (p. 5). En el caso del derecho, el contenido que interesa está en el syllabus de la asignatura. Por ejemplo, si la asignatura es Sistemas Penales Procesales deberá estudiarse el código de procedimiento penal (ley 906 de 2004). Sin embargo, para que este nuevo conocimiento permanezca en el tiempo es necesario que tenga sentido o significado. De acuerdo con Ausubel (2002) para que la nueva información o conocimiento tenga sentido se deben articular con conocimientos previos. Estos conocimientos previos (ley 906 de 2004) en el caso de la asignatura de Sistemas Penales Procesales deben anclarse a la parte sustantiva del derecho vista con anterioridad en el código penal (ley 599 de 2000).

En la visión humanista, Novak (1983) señala que la predisposición, del docente para enseñar y, en especial, del estudiante para aprender bajo determinadas estrategias facilitadoras, es una de las condiciones de aprendizaje significativo, que subyace a la integración constructiva entre pensamientos, sentimientos y acciones que conducen al engrandecimiento humano, en un determinado contexto (Moreira M. A., 2017). En otras palabras, la connotación humanista de Novak implica que tanto profesor como estudiante deben estar comprometidos para avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje para lograr un aprendizaje significativo.

En el caso del derecho, el profesor con experiencia en el litigio debe preparar estrategias de enseñanza, que faciliten el aprendizaje, como reflexión y discusión de videos de audiencias judiciales, debates jurídicos, simulación de audiencias y redacción de denuncias, entre otras.

Figura 3 Aprendizaje significativo en el derecho con la visión de Novak



Nota: La interacción de conocimientos normativos entre el estudiante de derecho y el profesor mediante estrategias facilitadoras como la simulación de audiencias y el análisis de expedientes, entre otras, permiten en el contexto judicial aprender significativamente lo cual conduce al crecimiento del ser humano, de acuerdo con Novak. Adaptado de "Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza". *Archivos de Ciencias de la Educación*. 11(12) por Marco Antonio Moreira, 2017. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Asimismo, el estudiante debe participar activamente con argumentos normativos, en las estrategias planteadas por el profesor, usando como medio social el contexto académico para que,

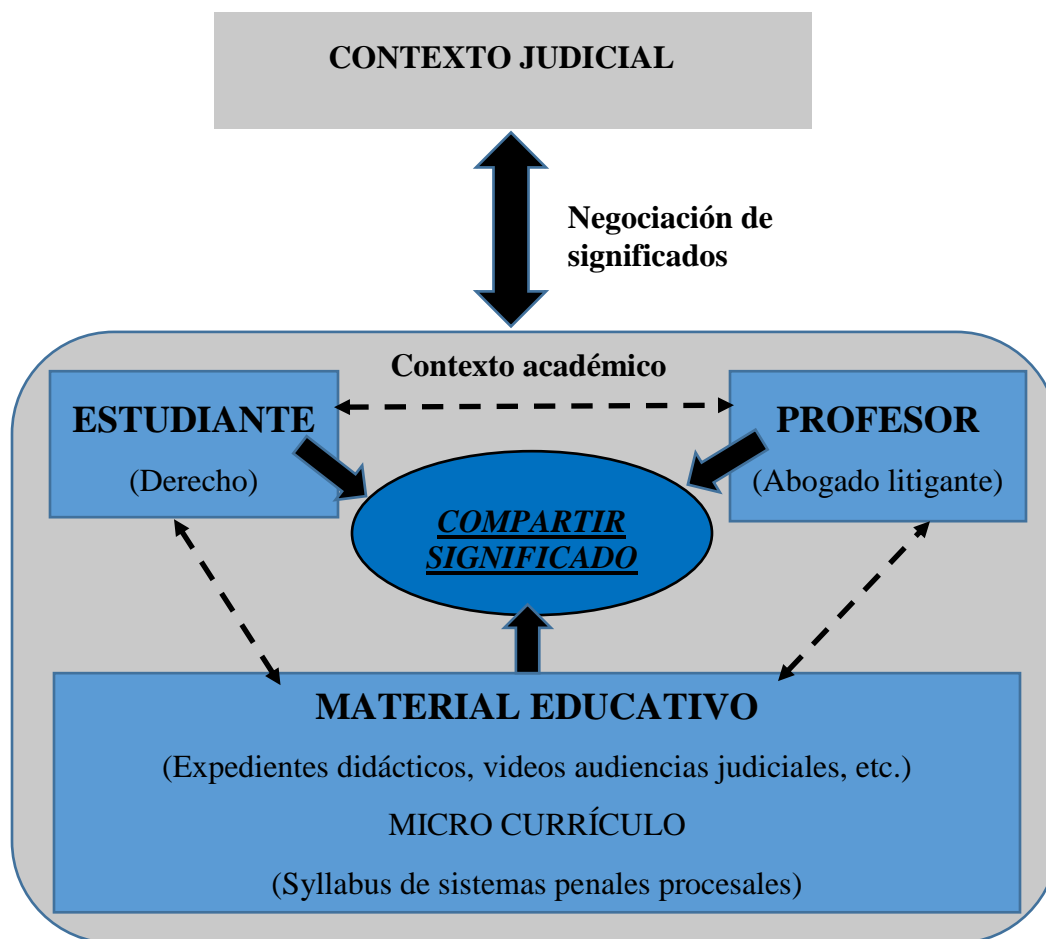
subsiguientemente, el estudiante aplique lo aprendido en el contexto judicial. En este proceso, la interacción profesor estudiante debe fluir y retroalimentarse para que los pensamientos, sentimientos y acciones permitan un aprendizaje significativo. Como consecuencia de lo anterior, “si el aprendizaje es significativo, el aprendiz crece y se predispone a nuevos aprendizajes. En contrapunto, cuando el aprendizaje es mecánico el aprendiz desarrolla una actitud de rechazo a la materia de enseñanza y no se predispone a un aprendizaje significativo” (Moreira M. A., 2017, p. 6).

De otro lado, Moreira (2020) explica desde el interaccionismo social del aprendizaje significativo de Gowin (1981), que el proceso educativo enlaza la relación triádica profesor, alumno y materiales educativos, cuyo objetivo es que el aprendiz comparta significados a partir de la interacción entre ellos. Allí, el profesor comparte a los estudiantes significados con respecto a los contenidos de una asignatura que están siendo vehiculizados por los materiales educativos. A su vez, el estudiante debe dar una respuesta externalizando los significados que ha captado. Si el profesor observa que los significados compartidos por el estudiante no son los esperados entonces debe nuevamente presentar los significados propuestos de otro modo y el estudiante, una vez más, debe demostrar de alguna manera que ha aprendido el significado del conocimiento que ha adquirido.

En este contexto académico, las instituciones de educación superior (en adelante IES) en su estructura mezo curricular organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante un plan de estudios. En el nivel micro curricular se formulan los syllabus de las asignaturas contempladas en el plan de estudios. En particular, el syllabus de la asignatura de Sistemas Penales Procesales contiene como recursos pedagógicos los códigos, los expedientes de procesos jurídicos y los

videos de audiencias judiciales, entre otros. Estos recursos pedagógicos son compartidos por el profesor al estudiante de derecho, quien debe externalizar los significados jurídicos.

Figura 4 Interaccionismo social del aprendizaje significativo de Gowin relacionado con el derecho



Nota: En el contexto académico, la relación triádica estudiante, profesor y material educativo sugerido en el micro currículo genera una interacción profunda que conlleva a compartir significados en el contexto judicial mediante la negociación de dichos significados. Adaptado de “Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza”. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 11(12) por Marco Antonio Moreira, 2017. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf

Así, en el caso del expediente, este puede contener una notificación, un informe pericial, una historia clínica, una sentencia, y otros documentos, que se pueden presentar al estudiante. Si se toma la sentencia para que el estudiante la examine, éste debe externalizar los significados mostrando quienes son las partes, cual es el objeto del pronunciamiento haciendo hincapié en el problema jurídico, mencionado los antecedentes, analizando las pretensiones, comparando los alegatos de las partes y determinando si el resuelve satisface el problema jurídico mencionado. Si el profesor al valorar los significados jurídicos expuestos por el estudiante concluye que no son los pretendidos entonces deberá reforzar la estrategia pedagógica aplicada o aplicar otra para alcanzar el objetivo de exteriorizar significados usando el recurso pedagógico compartido.

Una vez que el estudiante ha hecho suyos los significados compartidos mediante el material educativo lleva a cabo un proceso de negociación de significados. Este proceso, según (Gowin, 1981) consiste en resignificar lo aprendido dándole sentido en otro contexto. Justamente, el estudiante de derecho que inicialmente está en el contexto académico después de graduarse se desempeña profesionalmente en el contexto judicial consultando expedientes en un despacho o asistiendo a audiencias orales en los estrados, con lo cual logra dar un sentido práctico a lo aprendido y por tanto experimenta un aprendizaje significativo.

5.2. Didáctica específica

Antes de las reflexiones de los filósofos y políticos de la antigua Grecia, “no existía una idea clara del derecho” (Bernal B. , 2010, p. 44) y mucho menos de su enseñanza. En otras palabras, la enseñanza del derecho tiene su origen en los tiempos de Sócrates, Aristóteles y Platón. Allí, empieza a abordarse la importancia de la didáctica jurídica, “cuyo objeto de estudio es la enseñanza

del derecho” (Rivera Ayala, 2013), con la práctica del método socrático como “camino hacia el esclarecimiento de conceptos” (De la Torre Gómez, 2003).

Dentro de este marco, etimológicamente, el término didáctica procede del adjetivo Griego didaktikos (*διδακτικος*) que significa apto para la docencia o idóneo para enseñar; como sustantivo, didaktika ha sido el nombre de un género literario que pretende enseñar, formar al lector.

En Latín, ha dado lugar a los verbos docere y discere que significan enseñar y aprender, respectivamente (Mallart, 2001). Para González y Grisales (2010) el término didáctica, se empezó a refinar desde el año 1120 con la obra de Hugo de San Víctor, llamada Didascalicon, el cual era un manual de teoría y métodos educativos, donde se trata el vínculo entre los conocimientos y el método para su enseñanza.

Ya en el siglo XVII, Comenio (1592-1670) en su obra titulada Didáctica Magna editada en 1630, tomó el significado en Latín para definir la Didáctica como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficiencia” (Comenio, 2000, p. 11). Hasta este momento, la noción de didáctica giraba en torno a la idea de la enseñanza.

Actualmente, la noción de didáctica está asociada tanto al concepto de método de enseñanza como al método de aprendizaje. En ambos métodos existe una secuencia de acciones, actividades u operaciones. El primer método toma estos elementos para enseñar, los cuales expresan la naturaleza de las formas académicas de organización del proceso de enseñanza” (Navarro I. & Marynoris, 2017, p. 31). En el segundo método, los elementos son utilizados para que el estudiante pueda aprender, procesar e integrar la información o parte de ella que le resulta

útil o significativa, adquirir y asimilar el contenido de enseñanza con los consiguientes cambios en su sistema de conocimientos y en su conducta (Navarro I. & Marynoris, 2017)

Conjuntamente, los autores contemporáneos se acercan a la definición de didáctica desde su objeto. Entre ellos, está Fernández (1973) quien anota que “la didáctica tiene por objeto las decisiones normativas que llevan al aprendizaje gracias a la ayuda de los métodos de enseñanza” (p. 27). Por su parte, Escudero afirma que la didáctica “es la ciencia que tiene por objeto la organización y orientación de situaciones de enseñanza aprendizaje de carácter instructivo, tendientes a la formación del individuo en estrecha dependencia de su educación integral” (Escudero J. , 1980, p. 117). No obstante, Fernandez centra la didáctica en los métodos de enseñanza, como lo hacia Hugo de San Victor en el Didascalicon, mientras que Escudero la orienta hacia la educación integral.

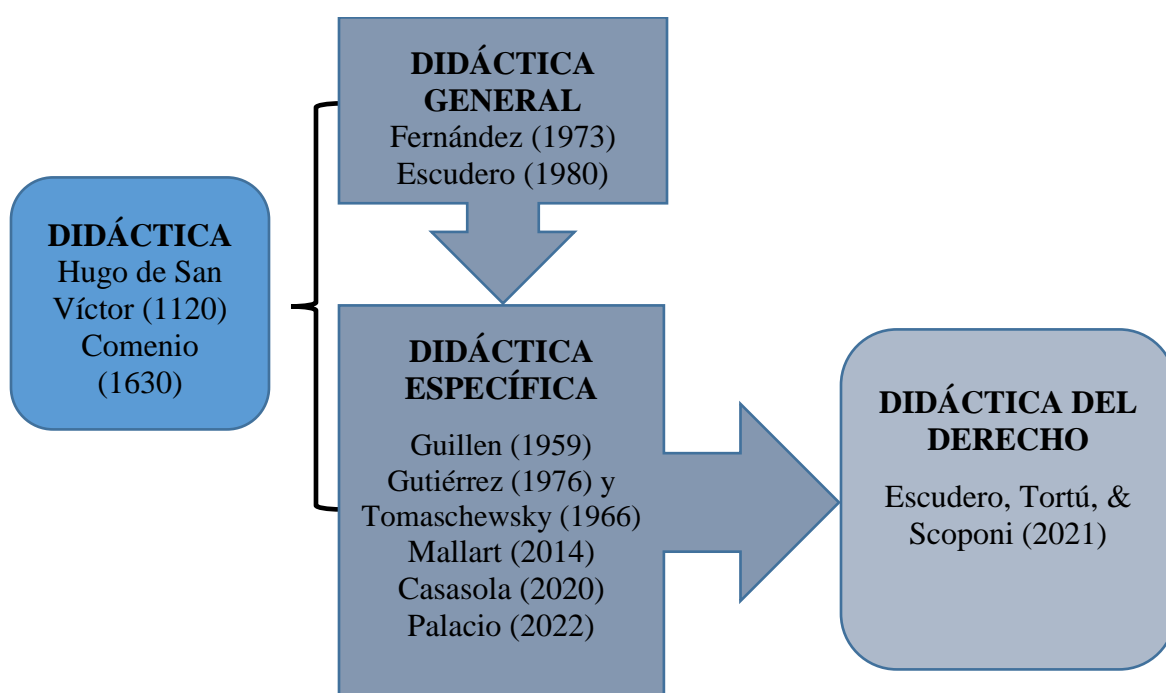
Retomando lo expresado por los anteriores autores, se puede redefinir la didáctica como la ciencia de la educación que tiene por objeto enseñar todas las cosas a todos mediante el método de enseñanza y el método de aprendizaje teniendo como fin la formación integral.

En cuanto a su clasificación, de acuerdo con un artículo de tesis doctoral escrito por Casasola (2020), la didáctica se divide en didáctica general y didáctica específica.

La didáctica general se ha catalogado como ciencia ya que se encarga del estudio de sus bases y fundamentos. Inicia con un planteamiento integral de los principales elementos que concurren en el acto didáctico, como el conjunto de principios, técnicas, modelos, diseños, estrategias, entre otros, generalizables a contextos diferentes (Parr.13) como, por ejemplo, el contexto jurídico. En complemento con lo anterior, Palacio (2022) explica que “la didáctica general

cuenta con un cuerpo teórico compuesto por normas, principios, componentes y reglas que regulan de manera general los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollados en ambientes escolarizados” (p.20). De acuerdo con lo declarado, Casasola y Palacio concuerdan en que la didáctica general se estructura fundamentalmente en los principios que comprenden el acto didáctico, pero además incluye técnicas, modelos, diseños, estrategias y normas que regulan el proceso de enseñanza aprendizaje en un determinado contexto académico.

Figura 5 Evolución del concepto de didáctica



Nota: La didáctica del derecho es una didáctica específica que tiene su origen en la didáctica general.
“Elaboración propia”.

Una vez se ha definido la didáctica general y se empieza a profundizar en ella, “aparecen entonces las didácticas específicas como un discurso alternativo promovido por la didáctica general” (Palacio, 2022, p. 24). En este discurso, Guillen (1959) explica que las didácticas específicas “hacen referencia a la enseñanza del lenguaje, la lectura, los idiomas, la gramática, las matemáticas o la

geometría” (p.42). Gutiérrez (1976), opina que “estas didácticas analizan los pormenores de un tipo especial de aprendizaje, se circunscriben a un sector más restringido del área o materia sobre la cual versa: didáctica de las ciencias sociales, de la historia, del cálculo, de las ciencias naturales” (p.3). Tomaschewsky (1966) muestra que el concepto de didáctica específica se acerca al mencionado por él como metodología según la cual se “aplican los principios de la didáctica a la investigación del caso particular de las asignaturas” (p.25). En síntesis, tanto Guillen (1959) como Gutiérrez (1976) y Tomaschewsky (1966), mencionan el concepto de didáctica específica que se refiere a una manera determinada de enseñar y de aprender una cierta asignatura bajo un método preciso.

Con base en lo expuesto sobre la didáctica específica, Mallart (2014) ultima que “existe una didáctica para cada área distinta” (p.14). Asimismo, Palacio (2022) define que “las didácticas específicas son aquellas que analizan de manera detallada los contenidos propios de cada disciplina y los métodos o formas en que deben ser enseñados por los profesores y aprendidos por los estudiantes” (p.24). Para ilustrar la definición, el derecho como disciplina posee unos contenidos propios. En particular, el área penal exige una didáctica específica para enseñar y para aprender dichos contenidos. Esta didáctica específica está asociada a la práctica de actividades, procedimientos y recursos para aplicar un determinado método de enseñanza.

Puntualmente, la didáctica específica se orienta a los diferentes contenidos curriculares de un área de conocimiento concreto, es decir, a campos de conocimientos que requieren de una didáctica particular para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea el más adecuado (Escribano Gonzalez, 2004, p. 29). En el caso del derecho, la didáctica específica de asignaturas como Sistemas Penales Procesales orienta a los docentes para enseñar los procedimientos establecidos en la ley 906 de 2004.

En concordancia con lo anteriormente dicho, Palacio (2022) declara que la didáctica “detallada los contenidos propios de cada disciplina” (p.20). Dentro de los contenidos en Sistemas Penales Procesales, previstos en la ley 906 de 2004, el estudiante de derecho debe aprender, por ejemplo, las normas rectoras, jurisdicción y competencia, estructura del sistema penal oral acusatorio y soluciones alternativas de conflictos, entre otros; estos contenidos deben ser enseñados con métodos como la clase magistral, la barra jurídica, talleres, juego de roles para simular audiencias penales, y algunos más.

Figura 6 Didáctica específica en derecho



Nota: La didáctica específica del derecho surge como una necesidad de enseñar sus contenidos curriculares a través de actividades, conocimientos, estrategias y recursos didácticos que implica un método de enseñanza propio. “Elaboración propia”.

Retomando lo expuesto, se define la didáctica específica del derecho como “el conjunto de actividades, estrategias, procedimientos y recursos a través de los cuales se busca llegar a un método de enseñanza del derecho” (Escudero, Tortú, & Scoponi, 2021, p.322). Esta didáctica específica del derecho se hace visible en asignaturas como Sistemas Penales Procesales toda vez

que es además de teórica, práctica. Por lo tanto, las actividades logran acercar al estudiante a la praxis jurídica mediante la presentación de un caso judicial, el diligenciamiento de Formatos de Policía Judicial (FPJ), el examen de pruebas y el análisis de vídeos sobre casos penales reales grabados en los estrados judiciales, entre otras. Estas actividades se desarrollan mediante estrategias facilitadoras propias del derecho como el estudio de casos judiciales, el análisis de expedientes y la simulación de audiencias penales. Las actividades y estrategias facilitadoras se apoyan en los recursos tales como los expedientes didácticos, las salas de audiencias universitarias y el material audiovisual relacionado con la especialidad penal.

Naturalmente, la didáctica específica de la asignatura Sistemas Penales Procesales se encuentra enmarcada en el contexto de la estrategia didáctica, ya que ésta es un procedimiento organizado y formalizado que consiste en aplicar adecuadamente los métodos de enseñanza y las actividades puntuales de la didáctica específica para lograr unos objetivos de aprendizaje específicos (Díaz & Rojas, 2002). Estos objetivos específicos de aprendizaje están asociados al desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de derecho.

5.3 Ruta pedagógica

La enseñanza del derecho requiere de una didáctica especial que involucra una serie de pasos secuenciales que estén claramente definidos por lo cual es esencial trazar un camino a seguir. Este camino permite comprender profundamente las ideas jurídicas con el objeto de aprender significativamente. En este sentido, la didáctica especial y el aprendizaje significativo están íntimamente ligados a una ruta pedagógica.

Según la Real Academia Española (RAE, 2023), la palabra ruta se deriva del latín *rupta* y del francés *route* que significa camino, vía o recorrido. Asimismo, la RAE considera que la palabra

pedagógica, originada del griego *paidagōgikós* (*παιδαγωγικός*), significa expuesto con claridad y que sirve para educar o enseñar.

De lo anterior se colige que ruta pedagógica, etimológicamente, representa el camino, vía o recorrido expuesto con claridad que sirve para educar o enseñar. En ese camino, se sigue paso a paso una trayectoria trazada para enseñar un conocimiento en un área determinada por quien lo posee.

En otras palabras, una ruta pedagógica es aquel conjunto de “secuencias generalmente ejecutadas por el profesor para enseñar” (Bernal, Pardo, & Cruz, 2003, p.11). De acuerdo con Bernal, Pardo y Cruz (2003), estas secuencias son constructivas y reconstructivas. Las secuencias son constructivas desde la labor realizada en el aula por el docente, la cual ha sido previamente planeada. Asimismo, se considera que las secuencias son reconstructivas a partir de la reflexión que el docente hace sobre su práctica.

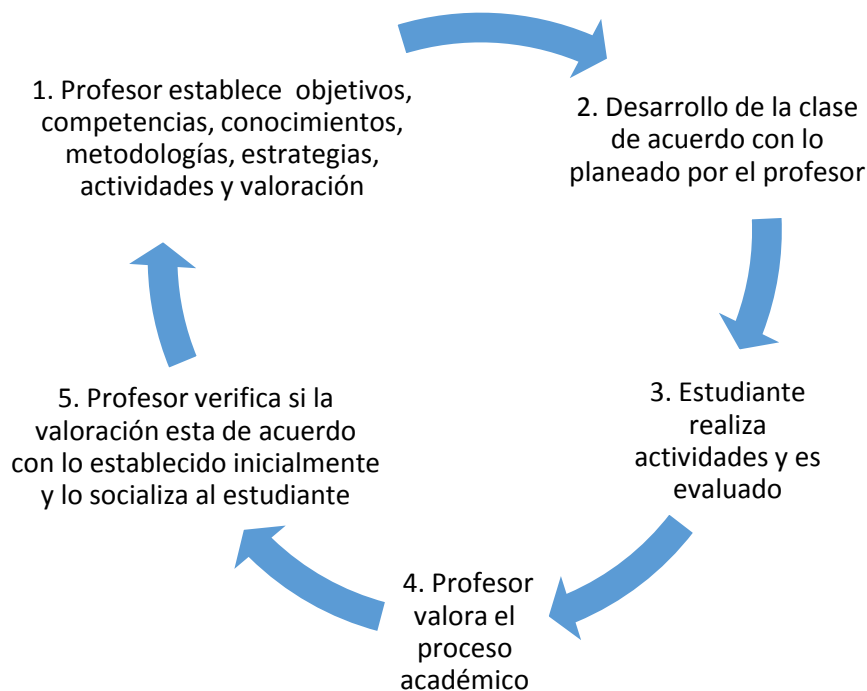
En la secuencia constructiva de la ruta pedagógica, el profesor establece los objetivos, competencias, conocimientos, metodologías de enseñanza, estrategias pedagógicas, actividades y valoración al estudiante, para su posterior aplicación en el aula de clase. Allí, el estudiante realiza las diferentes actividades, ya planeadas por el docente, para luego ser evaluado. En esta evaluación, el profesor valora el aprendizaje del estudiante y lo socializa con él. Al final, el profesor verifica si se cumplió con lo establecido inicialmente.

Un ejemplo de esta secuencia constructiva, en la ciencia del derecho, se da cuando el profesor requiere que el estudiante determine cómo se configura un delito y cuáles son sus elementos esenciales. Para lograrlo puede plantear al estudiante como actividad un análisis de un

caso concreto que implica analizar y discutir la situación fáctica. Aquí, el objetivo es relacionar la situación fáctica con la situación jurídica, por lo que la competencia profesional será conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del código penal en este caso concreto.

Con relación a la evaluación, se deberá mostrar cómo se valoran las competencias con criterios establecidos con anterioridad mediante una rúbrica analítica, la cual debe ser presentada con tiempo al estudiante. Al final, el profesor compartirá los resultados de la rúbrica con el estudiante y le indicará cuáles son sus avances en el proceso académico.

Figura 7 Ruta pedagógica como secuencia constructiva.



Nota: La ruta pedagógica como secuencia constructiva es cíclica ya que el punto de partida del profesor termina siendo el punto de llegada donde éste se pregunta si se cumplieron con los objetivos propuestos, las competencias alcanzadas y los conocimientos entregados mediante las diferentes estrategias, metodologías, actividades y valoración pertinente. “Elaboración propia”.

Desde la secuencia reconstructiva, la pedagogía va a dar cuenta del proceso posterior al ejercicio docente. Allí, el saber reconstructivo del profesor identifica lo cotidiano del aula, qué se mostró y qué se reflexionó, para iniciar una nueva secuencia constructiva mejorada. En vista de ello, el concepto de ruta pedagógica constituye una herramienta básica para que el maestro reflexione sobre su práctica docente, pero adicionalmente, para que lo haga desde unas bases teóricas claras (Bernal, Pardo, & Cruz, 2003). Únicamente este tipo de reflexión por parte del profesor sobre lo acontecido en el aula de clase permite que el proceso de enseñanza evolucione toda vez que se replantea nuevas formas o maneras de enseñar.

Figura 8 Ruta pedagógica como secuencia reconstructiva.



Nota: La ruta pedagógica como secuencia reconstructiva reelabora la secuencia constructiva con base en la reflexión de la práctica docente para mejorar la metodología de enseñanza. "Elaboración propia".

En el ejemplo de la configuración del delito, el profesor debe reflexionar si el caso concreto tratado en clase era el más adecuado y pertinente de acuerdo con los resultados obtenidos en la rúbrica y su percepción del proceso de enseñanza. Esta reflexión permitirá reconstruir la metodología de enseñanza empleada.

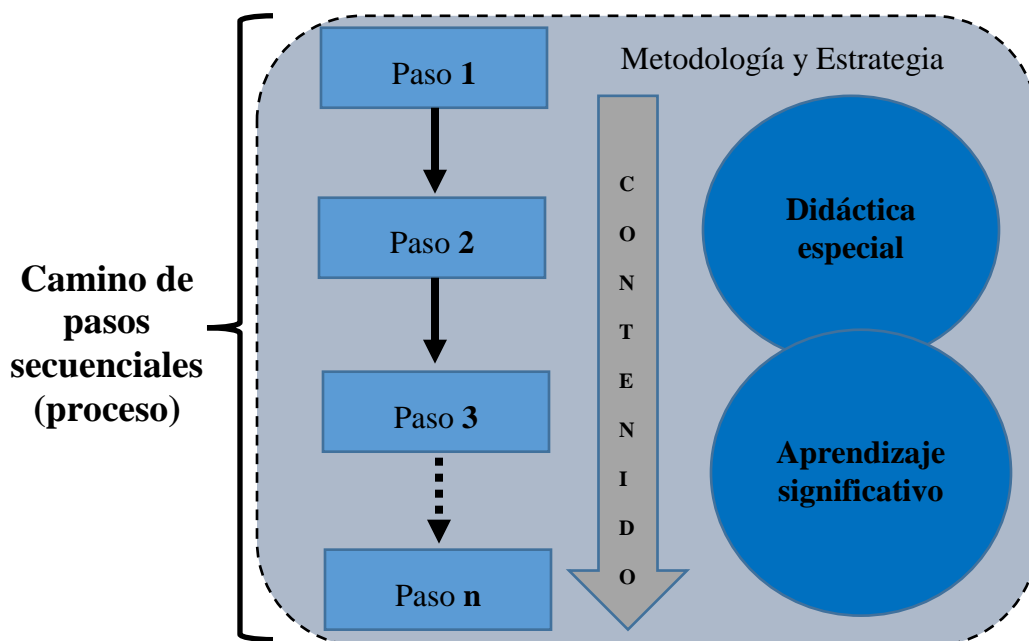
Con base en lo expuesto, en toda ruta pedagógica “se encuentran tanto la práctica docente del profesor, entendida como una forma de saber pedagógico, como el aula de clase, concebida como el campo donde se desarrollan diversas estructuras que determinan y limitan los acontecimientos pedagógicos” (Andrade, 2007, p. 120). Conviene subrayar que el profesor es quien determina con su saber pedagógico y su experiencia docente, los elementos necesarios y suficientes para trazar la ruta pedagógica, es decir, el camino metodológico y pedagógico para elaborar este constructo académico.

Además de considerar la ruta pedagógica como secuencia constructiva y reconstructiva orientada a la práctica docente del profesor en el aula de clase, también se piensa como una estrategia didáctica.

En este sentido, Ospina (2012) precisa que la ruta pedagógica “se presenta como una estrategia pedagógica, que determina un camino de posibilidades, dando respuesta a los interrogantes e inquietudes planteados por los docentes en relación con la enseñanza aprendizaje. Desde esta óptica, la estrategia pedagógica se refiere a “aquellas acciones llevadas a cabo por el docente con el propósito de facilitar el proceso de enseñanza, de formación y aprendizaje de los estudiantes” (Parra, Hernández-Sánchez, Maussa, & Guerrero, 2018, pp. 1-14) para lo cual “cuenta con diversidad de herramientas que le permite interactuar con los alumnos para fomentar su participación, motivación e interés por el tema tratado, con la finalidad de transmitir el

conocimiento que posee de una manera significativa” (Torres & Velandia, 2017, pp. 117-130). Dichas herramientas están relacionadas con las acciones que el docente lleva a cabo para la realización de actividades, donde se desarrollan estrategias de aprendizaje como la simulación de audiencias. Allí, el estudiante participa y aprende motivada y significativamente.

Figura 9 Ruta pedagógica



Nota: La figura esquematiza la definición de ruta pedagógica soportada en la didáctica especial y el aprendizaje significativo. “Elaboración propia”.

Cada ruta pedagógica presenta entonces una estrategia con sólidos referentes pedagógicos en la “generación de ambientes para el aprendizaje significativo (Ospina Gomez & Lara, 2012, p. 68). El ambiente corresponde al espacio en que se va a llevar una actividad de aprendizaje. Justamente, el ambiente más conocido y utilizado es el aula de clase. No obstante, se pueden desarrollar actividades de aprendizaje en otros sitios. Por ejemplo, en el caso del derecho, los estudiantes podrían asistir a una audiencia penal en los estrados judiciales. Este ambiente favorecería el aprendizaje significativo pues el estudiante relacionarían los conceptos que poseen

con nuevos conceptos potencialmente significativos ya que están asociados a la realidad profesional.

Una definición similar de ruta pedagógica es proporcionada por los investigadores Príncipe y Reales (2023), quienes la definen como aquella que “engloba todo lo relacionado con las estrategias pedagógicas y los enfoques metodológicos utilizados para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.74). Al comparar las dos definiciones, tanto Ospina (2012) como Príncipe y Reales (2023) aseguran que la ruta pedagógica es una estrategia didáctica la cual tiene acciones y actividades programadas por el docente para que los estudiantes aprendan significativamente. Sin embargo, Príncipe y Reales (2023) hacen hincapié en señalar que una ruta pedagógica está relacionada con el enfoque metodológico que, desde la pedagogía, se refiere a la metodología que guía el proceso de enseñanza aprendizaje. La metodología en cuestión, toma aquellos procedimientos que utiliza el docente para abordar un saber, para luego transmitirlo. Este proceso “se concibe como un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas con el fin de propiciar aprendizajes” (Osorio, Vidanovic, & Fidol, 2021, p. 1) donde es el docente quien organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos a los estudiantes (Abreu, Barrera, Breijo, & Bonilla, 2018).

El análisis anterior evidencia la necesidad por parte del profesor de plantear una ruta pedagógica que le permita aplicar una estrategia didáctica particular en una asignatura especializada. Consecuentemente, el desarrollo de una asignatura especializada requiere de una didáctica especial concreta para ejecutar actividades especiales planificadas y procedimientos puntuales mediante herramientas didácticas con el fin de proporcionar unos contenidos al estudiante. En la estrategia de la ruta pedagógica, la asimilación de estos contenidos se logra

incluyendo conceptos, definiciones y procedimientos que el estudiante posea en su estructura cognitiva para asociarlos con nuevos conocimientos, es decir, para aprender significativamente.

En conclusión, la intención de la ruta pedagógica es proporcionar al profesor un procedimiento flexible, pues seguirá una secuencia constructiva y reconstructiva en asignaturas donde se requiera una didáctica especial, que le permitirá entregar unos contenidos de manera efectiva mediante el aprendizaje significativo.

5.3. Modelo pedagógico

El modelo pedagógico de la Universidad La Gran Colombia muestra que la estructura y organización curricular (macro currículo) está caracterizada por una transición en lo formativo en los diferentes niveles: pasa de lo disciplinario a lo interdisciplinario, de las asignaturas a los módulos, de la memorización a la creación y problematización (Universidad La gran Colombia, 2009). Precisamente, este trabajo investigativo se ajusta a la transición enunciada. Por ejemplo, es evidente la relación entre el derecho y la educación, lo que muestra la interdisciplinariedad. Asimismo, se da una transición hacia lo modular toda vez que es necesario estructurar el contenido de la asignatura lo que permite elaborar una unidad de enseñanza para brindar conocimientos y desarrollar competencias.

También, se ha transitado de la memorización a la creación y la problematización pues, por lo menos en derecho, la memorización de las leyes se ha cambiado por el análisis del problema jurídico y su posterior solución.

Dicha transición en el modelo pedagógico de la Universidad La Gran Colombia se observa en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) pues permite plantear propuestas educativas que

orientan la pedagogía socio-crítica que se caracteriza por los cambios y las repercusiones que la educación genera en la sociedad (Natorp, 1975). En particular, la formación en derecho impacta la calidad de vida del abogado que se gradúa de la Universidad La Gran Colombia y éste a su vez deja huella en las personas naturales y jurídicas con las cuales interacciona cuando ejerce su profesión.

Esta formación profesional en las Instituciones de Educación Superior implican la necesidad de tener un “esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.), es decir, un adecuado plan de estudios (meso currículo) cuyos elementos constitutivos han sido definidos al interior del PEI de la Universidad La Gran Colombia y desarrollados en el micro currículo a través de actividades académicas contenidas en los syllabus, lo que permite cumplir con la formación profesional en el marco de las normas técnicas curriculares que expide el Ministerio de Educación Nacional.

Además, en la propuesta pedagógica de la Universidad La Gran Colombia se presentan estrategias metodológicas como talleres, laboratorios, seminarios, entre otras y estrategias didácticas como el aprendizaje basado en problemas, mapas mentales, conceptuales, modelos categoriales, y otras más, que dan cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje desplegado en los syllabus del plan de estudios.

Específicamente, el plan de estudios del programa de Derecho (Universidad La Gran Colombia, 2024) está integrado por asignaturas definidas para un determinado periodo académico, con cierta intensidad horaria, donde se articulan conocimientos y problemas jurídicos respecto a temáticas específicas o interdisciplinarias. En el micro currículo, cada asignatura definida como

una unidad pedagógica curricular, puede asumir o involucrar diversas estrategias de formación como por ejemplo talleres, seminarios, tutorías, prácticas de campo, clínicas, proyectos y conferencias, En particular, el curso de sistemas penales procesales utiliza la cátedra magistral, los talleres y las barras jurídicas.

En síntesis, el modelo pedagógico propicia un componente organizacional que da sentido y finalidad a los procesos educativos en su macro currículo, formaliza la construcción de la malla curricular en el meso currículo y define, limita y concreta el diseño curricular en su micro currículo (Gorozabel & De la Rúa, 2019).

5.4.Competencias

En el libro titulado El concepto de competencia, el autor expresa que “Una persona debe saber los elementos teóricos indispensables para poder hacer su trabajo” (Torres, 2001, pp.59-60). En otras palabras, una competencia puede entenderse como “la capacidad de realización, situada y afectada por y en el contexto en el que se desenvuelve el sujeto” (Torrado, 2000, pp. 48-49). En el contexto de la carrera del derecho, el abogado debe tener competencias litigiosas para desempeñarse adecuadamente como defensor público, asesor o consultor jurídico, conciliador, auxiliar de justicia, comisario o procurador delegado, y así demostrar su saber, saber ser y saber hacer.

Estas competencias surgen de la necesidad de incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar habilidades profesionales y así avanzar en el proceso de internacionalización de la enseñanza del derecho que permita la movilidad de estudiantes, profesionales y académicos (Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2021).

Según el Proyecto Tuning América Latina (2021), se consideraron 24 competencias específicas en derecho. Las más relevantes según este estudio son las siguientes:

1. Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del derecho y del ordenamiento jurídico.
2. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente.
3. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

También, se pueden incluir como competencias litigiosas las siguientes:

4. Capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos.
5. Capacidad de redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.
6. Capacidad de tomar decisiones jurídicas fundamentadas.
7. Ser consciente de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social del graduado en derecho y actuar en consecuencia.

6. Marco metodológico

Este proceso investigativo está guiado por el planteamiento del problema y los objetivos propuestos, los cuales se alcanzan mediante unos procedimientos y etapas que aquí se desarrollan. Lo anterior toma sentido cuando Bernal (2010) define la metodología como

la teoría de los procedimientos generales de investigación que describen las características que adopta el proceso general del conocimiento científico y las etapas en que se divide ese proceso, desde el punto de vista de la producción y las condiciones en las cuales debe realizarse (p.288).

Tomando como base esta definición, en esta tesis se presenta dicho procedimiento general que se caracteriza por el tipo de investigación, el enfoque investigativo, la población y la muestra, los instrumentos, fuentes y herramientas de investigación, la triangulación de la información y la propuesta de investigación. En otras palabras, Cerda (2000), entiende la metodología como “un conjunto de aspectos operativos del proceso investigativo” (p.59). Estos aspectos que describen ciertas características del proceso investigativo se presentan a continuación.

6.1. Tipo de investigación y enfoque investigativo

Inicialmente, este trabajo investigativo “es exploratorio pues se interesa fundamentalmente en descubrir” (Hernandez Sampieri, 1998, p. 61). De hecho, en una primera etapa la expectativa es identificar si los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia se consideran competentes para litigar en el campo penal. Esto se logrará luego de encuestarlos. Dicha encuesta se elaborará con base en el estudio de los syllabus de Sistemas Penales Procesales, Penal General

y De los Delitos en Particular. Desde luego, es claro que no todos los estudiantes tienen la inclinación por el derecho penal pero deben tener los conocimientos mínimos en esta área.

Además, el tipo de investigación a realizar se considera exploratoria porque “el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, (...), o que no se ha abordado antes” (Hernández, 2010, p.91). Efectivamente, al revisar el repositorio de la Universidad La Gran Colombia no se encontró que algún investigador haya abordado este tema. De otro lado, a pesar de haber hallado estudios como los de Sanromán (2016) donde se aplican diferentes estrategias didácticas para mejorar las competencias profesionales que debe poseer un abogado litigante, o los de Campos (2013) sobre competencias genéricas y específicas del derecho, en ninguno de ellos se diseña un procedimiento para desarrollar competencias litigiosas en los estudiantes de la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

Se proyecta entonces en una segunda etapa, examinar el tema mencionado, luego de analizar y triangular los resultados obtenidos con las técnicas investigativas de análisis de documentos, encuesta y entrevista.

De otra parte, el enfoque investigativo es cualitativo en razón a que “puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible” (Hernández, 2010, p.9). Justamente, este trabajo llevará a cabo un análisis del desarrollo académico experimentado por los estudiantes de derecho de la Universidad La Gran Colombia en relación con su formación en las aulas, en la clase de Sistemas Penales Procesales. Esto es, el propósito consiste en interpretar dicho desarrollo a la luz de las entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes, las encuestas aplicadas a abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia y el análisis de documentos, en particular, el syllabus de Sistemas Penales Procesales.

6.2. Población, muestra y unidad de análisis

El programa de Derecho que inició el 8 de febrero de 1954, conforme a la resolución 0221 expedida en esta fecha, ha graduado más de 19.000 abogados Grancolombianos. Esta población ha ejercido en las ramas del poder público y en la academia. (Universidad La Gran Colombia, 13 de Diciembre de 2022).

Según Lepkowski (2008), la población se define como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones. En este trabajo investigativo, el profesional graduado de la Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia sede Bogotá hace parte de este conjunto a estudiar.

El mismo autor, define la muestra como un subgrupo de la población (Lepkowski, 2008). Esta muestra está constituida por los 45 abogados graduados de los años 2019, 2020 y 2021. Aquí, “la *unidad de análisis* (personas, organizaciones, periódicos. Etcétera), o sea, el *quienes van a ser medidos* [énfasis original en texto]” (Hernandez Sampieri, 1998, p. 204) son precisamente, los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia, anteriormente mencionados, a quienes se les solicitará que contesten una encuesta.

La aplicación de la encuesta se hará mediante muestreo aleatorio simple, es decir, “un muestreo de uso común en el que cada muestra del tamaño n tiene la misma probabilidad de ser seleccionada” (Mendenhall, 2006, p. 255). Previo a la realización del muestreo, según datos entregados por la oficina de egresados y permanencia, se encontró que se graduaron de la facultad de derecho de la Universidad La Gran Colombia, 886 estudiantes en el año 2019, 804 en 2020 y 923 en el año 2021, para un total de 2613. Luego, se definió la población $N = 2613$ y n como la muestra.

Según Barnett, Kotrlik, & Higgins (2001), para determinar el tamaño n de la muestra de la encuesta, se usa la fórmula de Cochran, en dos pasos. Primero, se calcula el coeficiente n_0 y después, en un segundo paso, el valor de la muestra n que depende de este coeficiente, como se enseña a continuación.

$$n_0 = \frac{Z^2 pq}{e^2}$$

Donde la constante Z es el valor obtenido mediante niveles de confianza: Si no se tiene su valor, como aquí ocurre, se lo toma en relación con un porcentaje, que para este caso es el 90% de confianza que equivale a 1.64, según las tablas estadísticas.

El valor de p corresponde al promedio del número de opciones de respuesta de cada una de las preguntas de la encuesta. Allí, en promedio por cada pregunta, existen 5 opciones de respuesta o sea, $1/5$. El valor de q depende de p : $q = 1 - p$, es decir, $q = 1 - 1/5 = 4/5$.

Por último, el valor e es el límite aceptable del nivel de error muestral que, se estima en un 10%. Por lo que $e = 0,1$. Retomando estos valores se encuentra que n_0 :

$$n_0 = \frac{(1.64)^2(1/5)(4/5)}{(0.1)^2} = 43.0336$$

Este resultado $n_0 = 26.21$, se introduce junto con $N = 2613$ que es el valor de la población, en la ecuación

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0 - 1}{N}}$$

Por lo que el valor n del tamaño de la muestra es

$$n = \frac{43.0336}{1 + \frac{43.0336 - 1}{2613}} \cong 42$$

Esto significa que el tamaño mínimo de la muestra será de 42 encuestados para obtener un 90% de confianza en una población de 2613 sujetos.

En relación con el procedimiento utilizado para recolectar la información de la muestra, éste se realizará de la siguiente manera: Se enviará por correo electrónico masivo un formulario de Google Forms, que contendrá la encuesta, por intermedio de la oficina de permanencia y egresados de la Universidad La Gran Colombia a cada uno de sus abogados graduados del año 2021. Luego, se enviará a los del año 2020. Después, a los del año 2019 y así sucesivamente, hasta completar la muestra requerida. Se observará en tiempo real la respuesta de las encuestas. Así, a medida que crece el número de encuestas efectivamente respondidas se espera que las respuestas se empezarán a repetir, por lo que, cuando los resultados muestren 42 estudiantes encuestados, se finalizará la aplicación de dicha encuesta.

Precisamente, el procedimiento usado para establecer confiabilidad en la encuesta es el de “la medida de estabilidad (confiabilidad por test re-test) donde un mismo instrumento de medición es aplicado dos o más veces” (Hernandez, 1998, p.241), hasta que se establezca la medida. Para nuestro caso particular, se espera que se establezca la medida después de superar la mitad de las encuestas, es decir, después de completar 21 formularios diligenciados.

En suma, si el procedimiento para establecer confiabilidad por test re-test se estabiliza y el cálculo estadístico para determinar el valor de la muestra, que en este caso es de mínimo 42

encuestas, se alcanza, entonces la confiabilidad es del 90% lo que permitirá asegurar la seriedad de este trabajo investigativo en ese porcentaje.

6.3. Instrumentos, fuentes, herramientas y triangulación de la información.

En este trabajo investigativo se usará como instrumento de investigación el análisis de documentos, la encuesta y la entrevista.

Figura 10 Instrumentos, fuentes y herramientas de recolección de información

INSTRUMENTO	FUENTE	HERRAMIENTA
ANÁLISIS DE DOCUMENTOS	Syllabus Sistemas Penales Procesales, Penal General y De los Delitos en Particular	Matriz de análisis de los syllabus
ENCUESTA	Abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia	Formulario en Google Forms
ENTREVISTA	Profesores de derecho penal de la Universidad La Gran Colombia	Guía de preguntas de la entrevista semiestructurada

Nota: En esta investigación se utilizaron como instrumentos el análisis de documentos, la encuesta y la entrevista. Como fuentes de información de estos instrumentos se utilizaron los syllabus, los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia y sus docentes, respectivamente. Dicha información se recolectó en una matriz de análisis, un formulario y una guía de preguntas. “Elaboración propia”.

El análisis de documentos sirve al investigador para conocer los antecedentes del fenómeno central de estudio (Hernández, 2010). Esta investigación iniciará examinando los syllabus del área penal, entre los que se desatacan el syllabus de Penal General (Ver Anexo A), De los Delitos en Particular (Ver Anexo B) y Sistemas Penales Procesales (Ver Anexo C). Estos documentos se solicitarán mediante derecho de petición a la Universidad La Gran Colombia. Se espera hacer énfasis en el estudio del syllabus de Sistemas Penales Procesales dado que el tipo de curso es teórico práctico y recoge las definiciones, conceptos y, en general, el contenido aplicado en la especialidad penal.

El segundo instrumento de investigación usado es la encuesta, entendida como “la aplicación de un cuestionario a un grupo representativo del universo que se va a estudiar” (Baena, 2017, p. 82). De acuerdo con Quispe (2013), “la encuesta es una forma de obtener datos directamente de la gente en forma sistemática y estandarizada, por lo cual se aplica una serie de preguntas, las cuales deben ser estructuradas previamente” (p.11). De acuerdo con estas definiciones se elaborará un cuestionario en un formulario de Google Forms y se aplicará al grupo de abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia.

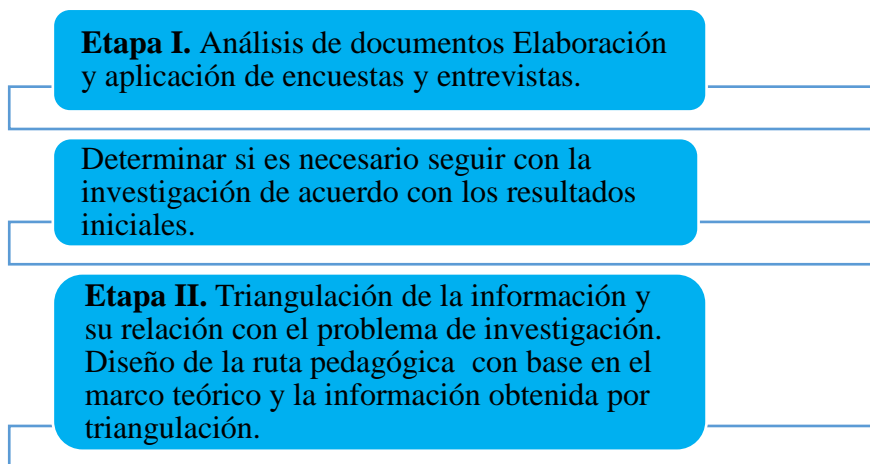
En cuanto a la entrevista, ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona y otra quien es llamado entrevistado, donde a través de preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados con respecto a un tema (Hernández Sampieri, 2010). En esta investigación, la entrevista semiestructurada se presentará mediante una guía de preguntas que se realizarán al profesor de derecho de la citada universidad, para obtener información relacionada con la formación académica de sus estudiantes.

Los anteriores instrumentos de investigación citados se usarán en este trabajo. En una primera etapa, se realizará un análisis de documentos que sirva de base para proceder a elaborar la encuesta a los abogados graduados durante los últimos tres años (2019, 2020 y 2021) y luego aplicarla. Para la redacción de las preguntas de la encuesta y sus opciones de respuesta, que se relacionan con los conocimientos en derecho penal, se consultará el código penal (Ley 599 de 2000) y el código de procedimiento penal (Ley 906 de 2004).

Simultáneamente, se elaborará y aplicará la entrevista a los profesores afines al área penal, para corroborar los resultados que arroje la encuesta. Si se determina mediante la encuesta y la confirmación mencionada, que los abogados graduados poseen los conocimientos y competencias

necesarias para litigar, adquiridas en el alma mater, la investigación terminará evidenciando esta situación.

Figura 11 Etapas del trabajo investigativo



Nota: La etapa II de esta investigación depende de los resultados de la etapa I, en particular de la encuesta aplicada a los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia pues son ellos quienes evidenciarán si tienen o no los conocimientos y competencias necesarios para litigar. “Elaboración propia”.

Pero, si el resultado es contrario, se procedería en una segunda etapa de esta investigación a utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección de información para triangularla (Hernández S., 2010), es decir, se compararía la información contenida en el syllabus de Sistemas Penales Procesales, en las encuestas aplicadas a los abogados egresados de la Universidad La Gran Colombia y en las entrevistas hechas a los docentes de derecho. A partir de la triangulación de esta información, en esta segunda etapa, se caracterizará al abogado graduado de la Facultad de Derecho de la Universidad La Gran Colombia y se conocerá, adicionalmente, sobre sus conocimientos, habilidades y/o las competencias adquiridas, la metodología de enseñanza impartida por sus docentes y el material didáctico que utilizaban en sus clases.

En forma similar, las entrevistas que se aplicarán a una parte de los docentes de la renombrada universidad también permitirán, además de caracterizarlos, conocer sobre sus metodologías de enseñanza, el material didáctico utilizado, los conocimientos impartidos y las competencias y/o habilidades que pretendían desarrollar en sus estudiantes.

La triangulación de esta información permitirá establecer cómo se han desarrollado las prácticas profesoras en la asignatura de Sistemas Penales Procesales, y con ello saber si existen dificultades en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias. Por lo tanto, la triangulación conducirá a replantear el proceso de enseñanza específico el cual se enmarca en una didáctica especial pues solo en la asignatura de Sistemas Penales Procesales puede desarrollarse.

Se comprenderá entonces cómo diseñar una ruta pedagógica para desarrollar las competencias adecuadas para la formación en lo que a litigio se refiere, que incluya los conocimientos necesarios asociados a la especialidad penal. Este diseño demanda que el aprendizaje sea significativo, es decir, que la nueva información (representaciones, conceptos y/o proposiciones) sea asimilada por la estructura cognitiva mediante una interacción con ella, lo cual se adquiere con la práctica, por ejemplo, simulando audiencias judiciales. Por consiguiente, para evidenciar la ruta pedagógica diseñada, se elaborará una unidad didáctica en la cual se proyectaran seis actividades con sus respectivas rúbricas.

En resumen, dado que en el problema de investigación se plantea la necesidad de fortalecer la práctica profesoral, la propuesta en este trabajo será ofrecer una herramienta para mejorar dicha práctica suponiendo que los resultados de la encuesta que se aplicará a los abogados graduados de la mencionada universidad así lo evidencien. Esta herramienta consiste en el diseño de una ruta

pedagógica que le sirva de guía y al mismo tiempo le permita al docente construir una unidad didáctica.

7. Análisis de resultados

7.1. Análisis de los syllabus

Inicialmente, en este trabajo investigativo se estudiaron los syllabus de Penal General (Ver Anexo A), De los Delitos en Particular (Ver Anexo B) y Sistemas Penales Procesales (Ver Anexo C) para determinar si su contenido planteado (conocimientos, competencias, estrategias de enseñanza, recursos pedagógicos) está orientado para formar a los estudiantes del programa académico de derecho, en el litigio. Este contenido alude, según Pinto (1989), al “conjunto de nociones de que trata dicho documento” (p. 335). En concreto, al examinar los ejes temáticos consignados en cada syllabus del área penal (Ver Anexo D), se concluye que son coherentes, lógicos y adecuados

No obstante, en el caso del syllabus de Sistemas Penales Procesales se encontró que aunque posee los temas más relevantes de la especialidad penal, no contiene las competencias necesarias para que los estudiantes de derecho desarrollen habilidades litigiosas, es decir, este documento sólo cumple con las competencias mínimas allí suscritas. Estas competencias específicas hacen alusión a la capacidad del estudiante de describir, interpretar y comprender conocimientos del derecho penal, es decir, se ciñen a lo elemental. Según la taxonomía de Bloom (1956), dichas capacidades están asociadas a niveles cognitivos básicos como recordar y comprender dejando de lado niveles de mayor jerarquía.

Esta deficiencia llamó la atención pues la asignatura en mención es “teórico-práctica” (Universidad La Gran Colombia, 2019, p.1), por lo que es allí donde se deberían desarrollar las habilidades y destrezas para la actividad litigiosa que debe ser práctica. Esto significa que el estudiante de derecho en su proceso académico requiere tiempo no solo para avanzar en lo teórico

sino también en la parte práctica de la asignatura Sistemas Penales Procesales por lo que debería ser mayor su intensidad horaria si se compara con aquellas únicamente teóricas.

Por ejemplo, la asignatura Penal General es teórica con dos (2) créditos académicos por lo que el estudiante deberá realizar 96 horas de trabajo, es decir, 48 horas por crédito académico, según definición dada por el Ministerio de Educación Nacional (2001). Sin embargo, Sistemas Penales Procesales a pesar de ser teórico práctica posee los mismos créditos académicos de Penal General por lo tanto la misma intensidad horaria.

Además, si se compara los dos (2) créditos de Sistemas Penales Procesales con la asignatura teórica denominada De los Delitos en Particular, ésta última posee el doble de ellos, o sea cuatro (4) créditos, por lo que el estudiante realizará 192 horas de trabajo académico en este curso que es sólo teórico.

Desde las estrategias metodológicas de enseñanza, la asignatura de Sistemas Penales Procesales debería incluir clínicas jurídicas, juego de roles y simulaciones por su carácter práctico ya que es allí donde se implementa el procedimiento penal que debe conocer a profundidad el profesional del litigio. Sin embargo, es la asignatura teórica denominada De los Delitos en Particular la que contiene la metodología de simulaciones y Penal General, igualmente teórica, la que incluye la metodología de asunción de roles, también llamado juego de roles.

Retomando el syllabus de Penal General (Ver Anexo A), en el acápite denominado Competencias específicas, se observa que las mismas son básicas y no aportan a la formación práctica del litigio pues se reducen a que el estudiante describa las fuentes del derecho penal e interprete principios rectores; sucede lo mismo en la asignatura denominada De los Delitos en

Particular (Ver anexo B) donde las competencias específicas están orientadas a identificar conductas punibles y comprender normas elementales, es decir, la formación es primaria.

En relación con los recursos pedagógicos se observa que en las tres asignaturas se mencionan los mismos recursos digitales: multilegis, Legis, Proquest, Vlex, Tirant online, ebrary y e-libro. Pero, no nombran otro tipo de recursos igualmente importantes como la cámara Gesell, las salas de audiencias de la universidad y los expedientes judiciales, entre otros. Tampoco existe en los syllabus una explicación o sensibilización sobre el uso de los recursos pedagógicos que mencionan.

De otro lado, los syllabus de la especialidad penal aquí considerados (Penal General, De los Delitos en Particular y Sistemas Penales Procesales) indican que tienen en común como estrategias de enseñanza la clase magistral, las barras jurídicas y los talleres. Estos últimos, en la asignatura de Sistemas Penales Procesales, contemplan como actividades de índole práctico, la implementación del sistema de audiencias en el juicio oral (Universidad La Gran Colombia, 2019, p.3), pero las competencias no están orientadas a ello.

En el syllabus de Penal General, se aborda la estrategia metodológica denominada clínica jurídica, la cual “hace referencia a la educación legal dirigida hacia una enseñanza práctica con el objetivo de acercar a los alumnos que cursan estudios jurídicos a la puesta en práctica de los conocimientos teóricos” (Calo, 2019). De acuerdo con el syllabus, en la mencionada clínica jurídica llamada método de caso, se buscan implementar como estrategia metodológica práctica las audiencias preliminares y de juicio del Sistema Penal Oral Acusatorio, lo cual no es adecuado pues Penal General es un curso de iniciación al derecho punible donde el estudiante apenas está

explorando definiciones y conceptos básicos para abordar posteriormente lo procedimental en Sistemas Penales Procesales.

Esta implementación de audiencias en este curso introductorio al derecho penal resulta entonces ilógica toda vez que el estudiante apenas inicia sus estudios en derecho. De hecho, en la descripción del curso, de manera sucinta se abordan los ejes temáticos elementales. Entre ellos se encuentra la evolución histórica del derecho penal, las fuentes, los principios, los elementos esenciales del tipo penal y las escuelas de criminología y política criminal. En este sentido, no es pertinente buscar la implementación de audiencias cuando el estudiante se encuentra empezando su etapa de fundamentación. Lo lógico es que se implementen las audiencias en una asignatura teórico-práctica como Sistemas Penales Procesales, una vez superada la mencionada etapa.

En general, los conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes en las asignaturas teóricas de Penal General y De los Delitos en Particular son necesarios para abordar la asignatura teórico-práctica de Sistemas Penales Procesales. Es allí donde se desarrollarán las competencias relacionadas con la actividad litigiosa, razón por la cual se tomará esta asignatura como el punto de partida para el posterior análisis que sobreviene en este estudio.

7.2. Análisis de las Encuestas

En esta investigación, la encuesta se elaboró entre los meses de febrero y marzo de dos mil veintidós y se aplicó el día 6 de junio del mismo año a cuarenta y cinco (45) egresados de la facultad de derecho de la Universidad La Gran Colombia (Ver Anexo E).

Con el apoyo de la Oficina de Egresados y Permanencia de dicha universidad se envió el formulario que contenía la encuesta elaborada en Google Forms a los correos electrónicos de los estudiantes graduados de la facultad de derecho de los últimos tres años (2019, 2020 y 2021).

Se inició, en un primer bloque, con una breve identificación de la muestra preguntando a cada encuestado su edad, género, posgrados en derecho y tiempo de litigio, si es que ha ejercido en derecho. Posteriormente, en un segundo bloque, se realizaron preguntas sobre metodologías de enseñanza, recursos pedagógicos y competencias. Finalmente, en un tercer bloque, se preguntó sobre los resultados de aprendizaje obtenidos, es decir, sobre los conocimientos adquiridos.

La primera pregunta estaba relacionada con la edad. Se observa que el 66,7% son menores de 40 años. Más aún, el 46,7% de los egresados que contestaron esta encuesta poseen una edad menor a 30 años. Esto indica que la mayoría de los encuestados son personas jóvenes y por lo tanto las respuestas están relacionadas con este grupo en particular.

La segunda pregunta se refería al género. El 57,8% que respondieron la encuesta eran mujeres y el 42,2% eran hombres, lo que indica que la percepción de la encuesta tiende a estar equilibrada, o sea, que no depende del género, en un porcentaje determinante.

La tercera pregunta está dirigida a conocer sobre los posgrados realizados por los graduados de la facultad de derecho. Se evidenció que el 53,3% poseen por lo menos un posgrado en derecho.

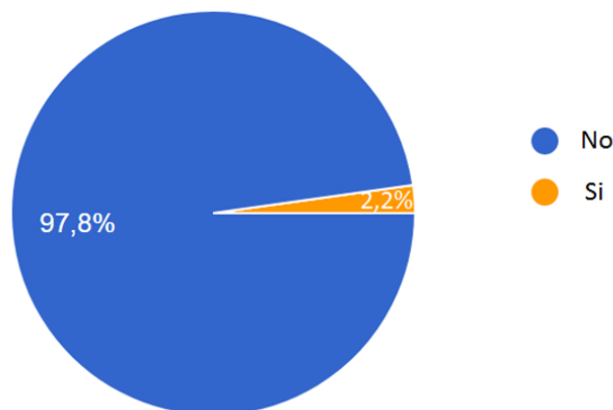
En particular, de 45 participantes, 25 poseen posgrado en: derecho administrativo (8), derecho penal (6), derecho constitucional (3), derecho laboral (3). Otros posgrados en derecho (5). No han realizado un posgrado en derecho (20). Estos resultados revelan que para los estudiantes de derecho de la Universidad La Gran Colombia son una interesante opción el derecho

administrativo (17,7%) y el derecho penal (13,3%). Por lo tanto, los procesos académicos en estas áreas del conocimiento deben fortalecerse.

En la cuarta pregunta, se indaga si los abogados han litigado en derecho penal. El resultado de la aplicación del instrumento mostró que el 97,8% de los abogados encuestados graduados en los años 2019, 2020 y 2021 no ha litigado en esta área. En otras palabras, únicamente el 2,2% a ejercido en circunstancias de litigio. Este resultado indica, entre otras causas probables, que el litigio es exigente, requiere una alta preparación académica y conlleva gran responsabilidad pues se defienden los bienes jurídicos protegidos por el Estado. De hecho, sólo seis de los encuestados han realizado un posgrado en derecho penal.

Figura 12 Porcentaje de los abogados graduados litigantes en derecho penal

45 respuestas



Nota: Sólo el 2,2% de los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia litigan en derecho penal. "Elaboración propia".

Ya en la quinta pregunta se ahondó en la metodología de enseñanza que utilizó el docente en la asignatura de Sistemas Penales Procesales que cursó cada uno de los encuestados. Allí, el 60% de los encuestados aseguró que el docente utilizó la clase magistral, el 17,8% afirmó que la

metodología de enseñanza se basó en las barras jurídicas y el 8,9% trabajo con talleres escritos. Se observa entonces que, las metodologías prácticas como audiencias orales simuladas por los estudiantes, videos judiciales y asistencia a audiencias presenciales, entre otras, fueron usadas en menor porcentaje. Luego, los syllabus de Sistemas Penales Procesales deben enfocarse más en metodologías de enseñanza prácticas.

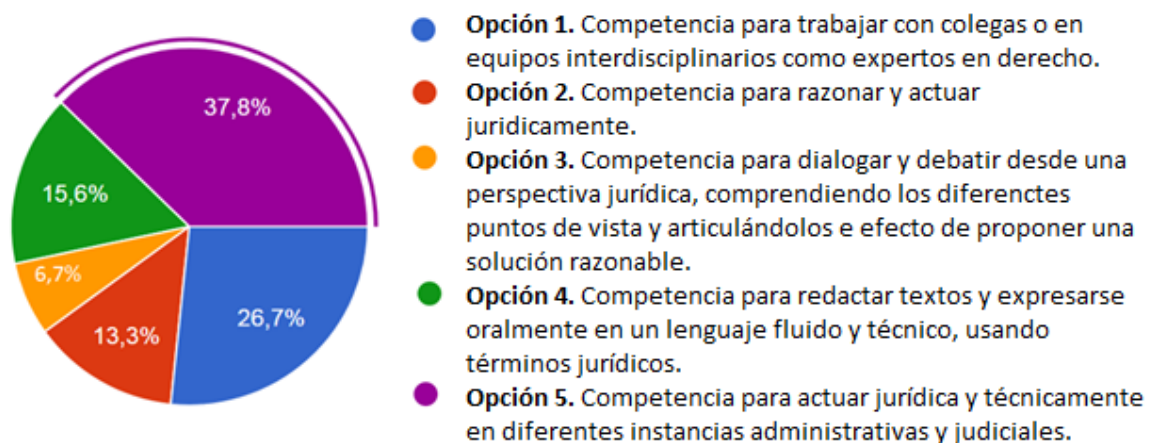
Después, en la sexta pregunta se averiguó por los recursos pedagógicos que utilizó el docente en la clase de Sistemas Penales Procesales. Se encontró que el recurso más utilizado fue el tablero y el marcador con un porcentaje del 68,9%. En contraste, los videos sobre temas jurídicos con un 11,1%, y los expedientes judiciales con un 6,7% son los menos utilizados. Esto revela que el docente debería en su práctica profesoral desarrollar actividades prácticas con estos recursos pues se pueden utilizar para desarrollar competencias litigiosas ya que permite al estudiante acercarse a la realidad profesional con la que se encuentra cuando asiste a un juzgado o a una audiencia en los estrados judiciales. Si asiste a un juzgado, en el momento en que consulte el expediente podrá identificar y comprender el contenido de los documentos que allí reposan. Asimismo, los videos permitirán entender el rol que desempeña en una audiencia judicial, al igual que las estrategias y recursos jurídicos que puede utilizar, con lo cual podrá mejorar su desempeño como abogado litigante.

Seguidamente, en la séptima pregunta, se indagó sobre las competencias desarrolladas para desempeñarse en el litigio. De acuerdo con la información recibida de los encuestados, la Universidad La Gran Colombia los ha preparado desarrollando en ellos la competencia para razonar y argumentar jurídicamente (24,4%), la competencia para dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los diferentes puntos de vista y articulándolos a efecto de

proponer una solución razonable (22,2%) y la competencia para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos (20%). Estas competencias concuerdan con las suscritas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales como son describir, interpretar y comprender conocimientos del derecho penal.

En contraposición a lo anteriormente examinado, en la octava pregunta se investigó sobre la competencias que no desarrollaron los abogados para desempeñarse en el litigio , a lo cual los encuestados respondieron que en las clases recibidas en la asignatura Sistemas Penales Procesales, no se desarrollaron competencias para desempeñarse en el litigio como la competencia de actuar jurídica y técnicamente en las diferentes instancias administrativas y judiciales (37,8%), ni tampoco la competencia de trabajar con colegas o equipos interdisciplinarios como experto en derecho (26,7%). Estas competencias están ligadas directamente a la actividad litigiosa toda vez que no solo se requiere describir, interpretar y comprender sino que además es necesario actuar jurídica y técnicamente al igual que trabajar con equipos interdisciplinarios.

Figura 13. Competencias no desarrolladas en la clase de Sistemas Penales Procesales para desempeñarse en el litigio.



Nota: Se destaca que el 37,8% de los abogados graduados encuestados de la Universidad La Gran Colombia aseguran que no desarrollaron competencias para actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas y judiciales. “Tomado de la encuesta aplicada el 6 de junio de 2022 mediante la herramienta de Google Forms”.

https://drive.google.com/file/d/1hJ404zULjSw5m2Nva8AeNlp3L6D_g3XY/view?usp=sharing

Esto último significa que se deben optimizar los procesos académicos en relación con la competencia de los futuros egresados para ejercer desde el litigio.

Para ultimar, la novena pregunta estaba enfocada a saber si los conocimientos adquiridos por los abogados encuestados referidos a las reglas del procedimiento penal fueron útiles para desempeñarse en el litigio. En este sentido, los encuestados afirmaron que fueron reelevantes las reglas de procedimiento en la etapa de investigación (imputación, legalización de captura y escrito de acusación) con un porcentaje de 48,9% y las de la etapa de indagación preliminar (denuncia, querrela, petición especial) con un porcentaje de 37,8%. En oposición, los encuestados consideran menos útiles las reglas de procedimiento en el incidente de reparación integral (4,4%). Esto muestra, que se debería profundizar en este último tema para exhibir su utilidad, sin dejar de reforzar las reglas de procedimiento en las etapas de indagación e investigación preliminar.

Para finalizar, en la decima pregunta se indagó sobre los conocimientos adquiridos que le fueron útiles en relación con la práctica como abogado para desempeñarse en el litigio. Como respuesta se halló que en la clase de Sistemas Penales Procesales los conocimientos adquiridos que le fueron más útiles, en relación con la práctica como abogado, se encuentran las garantías procesales (26,7%) y los beneficios a los que puede acceder la persona condenada (26,7%). También, consideraron relevante para desempeñarse en el litigio, las reglas que deben utilizar las partes en el interrogatorio a testigo (22.2%). Estas respuestas indican que los docentes deben prestar especial atención a estos temas ya que con ellos se logrará fortalecer la asignatura de Sistemas Penales Procesales y por lo tanto, les será de suma utilidad a los futuros litigantes.

7.3.Análisis de las Entrevistas

En esta investigación se realizaron tres (3) entrevistas a docentes de la Universidad La Gran Colombia. Inicialmente, el día 8 de marzo de 2022 se entrevistó al profesor Fredy Rodriguez Bonilla (Sujeto 1) y el día 9 de marzo de 2022 al profesor Fredy Paternina Arroyo (Sujeto 2). Posteriormente, se entrevistó el día 29 de marzo del mismo año al profesor Juan Carlos Lloreda Gracia (Sujeto 3). (Ver Anexo F).

Los mencionados docentes se caracterizan porque poseen formación en docencia y conocimientos en derecho. Además, tienen en promedio una edad de 50 años. Conjuntamente, los profesores Paternina y Lloreda son expertos litigantes. No obstante, el profesor Rodríguez a pesar de no ser litigante conoce a profundidad las áreas transversales del derecho y tiene una amplia formación y experiencia como docente. Finalmente, los mencionados profesores han trabajado en docencia 17 años en promedio.

Las características mencionadas sobre estos tres docentes permiten indagar con certeza sobre la metodología, recursos pedagógicos, competencias o habilidades y conocimientos entregados a los estudiantes durante todos estos años de trabajo como maestros de la facultad de derecho (Ver Anexo G).

En esta indagación sobresale el tema de la metodología utilizada por los docentes basada en el desarrollo de audiencias, las cuales según Paternina (2022), “son propuestas por los estudiantes con base en videos de Youtube, de otras universidades y casos de la vida real que los estudiantes adaptan”. (Ver Anexo H).

Al mismo tiempo, el profesor Lloreda (2022) es categórico cuando afirma que en su metodología de enseñanza en la asignatura de Sistemas Penales Procesales se llevan a cabo “audiencias simuladas donde los estudiantes realizan el rol de partes e intervinientes en el proceso penal”.

En la misma temática, el profesor Rodriguez (2022) explica que usa como metodología en sus clases “el análisis de caso, colocando en práctica la teoría, roles en una audiencia y escenarios hipotéticos de la legislación”. O sea, incorpora los elementos de la audiencia a partir del análisis de caso, desde las asignaturas impartidas por él en derecho.

Se colige entonces que, Paternina, Lloreda y Rodriguez abordan el tema de las audiencias, tan necesarias para la formación de los abogados en la universidad. Sin embargo, los docentes no tienen la misma estructura metodológica para implementar el desarrollo de las audiencias toda vez que no está establecido en el syllabus, razón por la cual cada docente hace lo que a su modo de ver es lo adecuado. En lo que si están de acuerdo con respecto a las metodologías de enseñanza expuestas en la entrevista es que impera la clase magistral y el análisis de casos.

Ahora bien, en cuanto a los recursos pedagógicos Paternina (2022) y Lloreda (2022) concuerdan en que en la clase de Sistemas Penales Procesales se debe utilizar la sala de audiencias. Otras herramientas utilizadas por Paternina (2022) y Lloreda (2022) en la clase de Sistemas Penales Procesales son las guías de aprendizaje o talleres escritos a través de los cuales enseñan casuística. Además, se utilizan otros recursos pedagógicos como las diapositivas, la prensa, las conferencias de internet y los formatos de policía judicial (FPJ).

Por otro lado, en la entrevista se preguntó sobre los conocimientos y las competencias o habilidades adquiridas por los estudiantes en la clase de Sistemas Penales Procesales (Ver Anexo I).

Según Paternina (2022) los conocimientos más importantes entregados por el docente en la asignatura Sistemas Penales Procesales son los relacionados con los “principios” del derecho (inmediación, legalidad, justicia rogada, entre otros) y las “audiencias preliminares, de acusación, preparatoria y de juicio oral”. De acuerdo con Lloreda (2022), se debe “establecer el procedimiento diferenciando las audiencias preliminares (legalización de captura, imputación y solicitud de imposición de medida de aseguramiento) de las audiencias de juicio porque es el desarrollo del proceso penal”. Tanto Paternina (2022) como Lloreda (2022) están de acuerdo con que el estudiante comprenda las funciones del juez, en especial, las del juez de control de garantías.

Finalmente, cada docente tiene una opinión diferente de la competencia o habilidad que debe desarrollar el estudiante de derecho en la asignatura de Sistemas Penales Procesales. Lloreda (2022) es contundente cuando asevera que “la principal habilidad o competencia es la oralidad en el sistema procesal penal”. Por su parte, Paternina (2022) al referirse al estudiante comenta que “debe conocer los conceptos básicos de Penal General, teoría general del delito y delitos en particular”. Por último, Rodríguez (2022) expresa que deben coexistir “la competencia argumentativa, la competencia de razonamiento lógico jurídico y la competencia de comprensión crítica de la realidad en el sistema penal

oral acusatorio”. En síntesis, Paternina, Lloreda y Rodríguez tienen una opinión diferente de la competencia o habilidad que debe desarrollar el estudiante de derecho en la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

7.4.Triangulación de la información obtenida con los instrumentos de investigación

A continuación, se cruza la información obtenida por los instrumentos de recolección de información como son las encuestas, las entrevistas y el análisis del documento denominado syllabus de Sistemas Penales Procesales. Se mostrará entonces la metodología, recursos pedagógicos, conocimientos y competencias de los instrumentos enunciados.

7.4.1. Metodología

Desde la perspectiva de la metodología de la enseñanza, el resultado del cruce de información, según la encuesta, revela que la cátedra magistral es utilizada por el 60% de los docentes de la asignatura de Sistemas Penales Procesales lo cual coincide con lo exteriorizado por ellos en la entrevista y con lo suscrito en el syllabus de Sistemas Penales Procesales. (Ver Anexo J). Esto demuestra que el desarrollo de las clases es más teórico que práctico en una asignatura en la cual la práctica debería ser profunda.

Asimismo, la encuesta indica que la segunda metodología más usada es la de los talleres, con solo un 8,9%. Pero, a pesar de que se muestra en el syllabus que los talleres son actividades de índole práctico, no se especifica cómo se van a implementar en el aula el sistema de juicio oral. Esta falta de especificidad hace que los docentes implementen talleres con los estudiantes de manera informal y en algunas ocasiones sin una guía estructurada. Por ejemplo, sugiriendo a los estudiantes estudiar un caso jurídico tomado de Youtube. En conclusión, los talleres como metodología de enseñanza no satisfacen el requerimiento práctico que deberían tener ni en cantidad ni en calidad.

De otro lado, la metodología de audiencias, la cual es evidentemente práctica, es utilizada en menor porcentaje. El 60% de los encuestados manifestó que no se utilizó la metodología de audiencias. Además, las entrevistas dejaron ver que las audiencias en algunos casos son propuestas y desarrolladas por los estudiantes y no por los maestros. Claro, si bien es cierto que, los estudiantes deben simular audiencias como ejercicio práctico para prepararse para el litigio y la creatividad hace parte del pensamiento de orden superior, por lo que es valiosa la actitud propositiva de los mismos, no es menos cierta la necesidad del estudiante de ser guiado por el docente mediante unas metodologías y recursos pedagógicos adecuados, orientados a conseguir unas habilidades específicas en relación con el litigio pues dicho estudiante no es conocedor del Sistema Penal Oral Acusatorio. Con esto, no se está desconociendo el arduo trabajo ejecutado por los maestros en el aula de clase.

Lo que muestra el análisis del syllabus de Sistemas Penales Procesales es que adolece de una explicación sobre la implementación del sistema de audiencias. Esta afirmación es corroborada por los docentes quienes ante la falta de una directriz clara sobre dicha implementación no les queda más que depositar en los estudiantes la responsabilidad de llevar a cabo dichas audiencias permitiendo que ellos mismos las propongan y desarrollen. Desde luego, los docentes realizan un acompañamiento a los estudiantes, pero el syllabus no dice cómo se debe llevar a cabo dicha actividad.

Finalmente, la barra jurídica como metodología de aprendizaje incluida en el syllabus es poco utilizada. Sólo el 4,4% de los encuestados asegura que se trabajó en el aula de clase. Esto indica que estas, a pesar de ser metodologías prácticas no son frecuentemente utilizadas. También, es utilizada en menor proporción, según los encuestados el análisis de casos aunque los entrevistados aseguran que es una práctica común.

En resumen, la metodología de enseñanza en Sistemas Penales Procesales sigue siendo tradicional, es decir, se desarrolla de manera teórica, pues predomina la clase magistral. Esto implica que esta asignatura aunque es catalogada en el syllabus como teorico-práctica, realmente, es altamente teórica y práctica insuficiente lo cual trae como consecuencia estudiantes conceptualmente robustos pero procedimentalmente débiles.

7.4.2. Recursos pedagógicos

Con respecto a los recursos pedagógicos se encontró que diverge la percepción de las tres fuentes: El 68,9% de los encuestados asegura que el docente utilizó el tablero (pizarra) y el marcador. a) También, que fueron usados los libros y, en menor proporción, el expediente judicial (6,7%) y los vídeos sobre temas jurídicos (11,1%). En oposición y de manera complementaria, los docentes aseguran que utilizaron como recurso pedagógico las salas de audiencias, las dispositivas, la prensa, las conferencias de internet, los formatos de policia judicial (FPJ), los exámenes preparatorios y los talleres o guias de casuistica (Ver Anexo K).

Finalmente, el análisis del syllabus de la asignatura denominada Sistemas Penales Procesales no menciona de manera explícita un acápite sobre recursos pedagógicos. No obstante, al final del syllabus si se sugieren unos recursos digitales o tecnológicos como Multilegis, Legis, Proquest, E-libro y E-brary.

Esta divergencia puede obedecer a los multiples recursos existentes hoy en día y al variado significado que toma el concepto de recurso pedagógico y/o a la interpretación por parte de las fuentes consultadas de lo que significan palabras tomadas como sinónimos, entre ellas recurso didáctico y material didáctico. De hecho Olgalde (2003) precisa que son sinónimo de material

didáctico las expresiones siguientes: medio auxiliar, medio didáctico, recurso audiovisual, recurso didáctico, recurso perceptual de aprendizaje, material educativo, material multisensorial, y material suplementario.

El resultado divergente de esta triangulación conlleva a replantear cómo se deben utilizar los recursos pedagógicos especializados en derecho. En particular, en el syllabus de Sistemas Penales Procesales se deberían asociar a cada eje temático los recursos pedagógicos más adecuados propendiendo porque éstos permitan el desarrollo práctico de la asignatura en cuestión.

7.4.3. Conocimientos

El syllabus de la asignatura de Sistemas Penales Procesales posee un orden adecuado en relación con los ejes temáticos enunciados pues la primera semana permite socializar el programa, comentar las estrategias de enseñanza y explicar como se va a realizar la evaluación. Seguidamente, se sumerge en temas fundamentales como los principios rectores, normas rectoras, jurisdicción y competencia.

Cierra la primera parte con el tema de la actividad desarrollada por la policía judicial en el sistema penal oral acusatorio. A continuación, muestra los roles y la estructura del proceso penal oral acusatorio, las audiencias de juzgamiento e incidente de reparación integral. Desde luego, el archivo, la preclusión, los preacuerdos, las negociaciones, el principio de oportunidad y los mecanismos de justicia restaurativa son incluidos como soluciones alternativas de conflictos, lo cual es acertado incluirlo ya que el estudiante debe conocer otros caminos que puede tomar el proceso penal.

Posteriormente, el syllabus refiere el régimen de libertad, profundizando en el juicio oral desde una visión más práctica que incluye las reglas técnicas del interrogatorio y el conainterrogatorio, las objeciones, la teoría del caso, la producción de la prueba, el periodo probatorio y los alegatos conclusivos. Termina con el sentido del fallo y la ineficacia de los actos procesales haciendo énfasis en el contenido, individualización de la pena y la sentencia, congruencia, tipos de nulidad y el principio de taxatividad. (Ver Anexo L).

Como se observa, en el syllabus de Sistemas Penales Procesales los ejes temáticos son numerosos y profundos con respecto al conocimiento mismo. Ello involucra una mayor cantidad de tiempo para el abordaje teórico de todos los temas en cuestión.

Aunado a lo anterior, Sistemas Penales Procesales es una asignatura no sólo teórica sino también práctica, lo cual implica que es necesario que el estudiante dedique más tiempo a esta asignatura. Se propone entonces, aumentar los créditos y con ello la intensidad horaria para aplicar las metodologías de enseñanza prácticas al interior de la asignatura.

Desde la experiencia de quienes fueron encuestados, se halló que los conocimientos adquiridos útiles para litigar son las reglas de procedimiento en la etapa de investigación (48,9%), indagación preliminar, acusación y juicio oral (37,8%). Estas etapas suman el 86,7%, por lo que este hallazgo es compatible con la estructura general de la asignatura de Sistemas Penales Procesales la cual aborda y contiene la mayoría de los ejes temáticos. En otras palabras, incluye temas asociados al litigio. Por ejemplo, para litigar son importantes para los encuestados conocer con claridad las funciones de los actores judiciales (40%) como el fiscal, la defensa, la víctima y el ministerio público. También, dan importancia a la afectación de principios fundamentales (33,3%) y a las garantías procesales al igual que los beneficios a que pueda acceder la persona condenada (26,7%). Igualmente, consideraron

relevante para desempeñarse en el litigio, las reglas que deben utilizar las partes en el interrogatorio a testigo (22.2%).

Complementado, los docentes consideran que los conocimientos más relevantes para litigar son los principios del derecho penal, las audiencias preliminares (legalización de captura, imputación y solicitud de medida de aseguramiento, entre otras) y las audiencias de juzgamiento.

En síntesis, el syllabus contiene los conocimientos básicos necesarios y suficientes para litigar en derecho penal. Ahora bien, tanto docentes entrevistados como abogados encuestados están de acuerdo en que los conocimientos más relevantes de la asignatura Sistemas Penales Procesales son los principios y las normas rectoras del derecho, al igual que las reglas procedimentales de las audiencias preliminares y las audiencias de juzgamiento. Asimismo, ambos dieron importancia a las funciones de los sujetos procesales.

Al final, las fuentes (syllabus, entrevistados y encuestados) convergen en lo relacionado con el conocimiento propuesto en los ejes temáticos de la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

7.4.4. Competencias

Las competencias específicas contenidas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales son más bien logros académicos asociados a los conocimientos, que se espera sean adquiridos por los estudiantes.

Pero, al profundizar en las competencias profesionales la expectativa crece ya que se espera que el estudiante desarrolle las habilidades o capacidades como la oralidad, la argumentación jurídica y la capacidad de conocer a fondo el área del derecho penal con el objetivo de ser aplicada al momento de litigar en el sistemas penal oral acusatorio. En este sentido, los docentes

comprenden que se requieren las habilidades o capacidades recién citadas lo cual coincide con lo expresado por los estudiantes encuestados graduados de la facultad de derecho quienes mencionan que desarrollaron la habilidad de razonar y argumentar jurídicamente (24,4%) y la de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica (22,2%) (Ver Anexo M).

No obstante, los mismos estudiantes aseguran que no todos desarrollaron la capacidad para actuar jurídica y técnicamente, ni tampoco la de trabajar con colegas o en equipo.

Se extrae entonces que, los docentes tienen claridad sobre las competencias a desarrollar en los estudiantes de derecho lo cual concuerda con las competencias sugeridas por Beneitone (2007) en el proyecto Turing Latinoamérica en lo que se refiere a la carrera de derecho, pero el syllabus en relación con estas competencias no está en concordancia con las actuales expectativas y necesidades reales del egresado.

Luego, dado que una competencia es la especificación de lo que una persona calificada debe saber, saber hacer y saber ser, en una situación de trabajo definida, en forma repetible como lo asegura Torres (2001), es evidente que los abogados encuestados *saben*, o sea, poseen los conocimientos fundamentales del derecho, pero, *no saben hacer*, toda vez que ellos mismos afirman que no poseen la habilidad para actuar jurídica y técnicamente, ni la capacidad de trabajar con colegas o en equipo.

Se concluye que las competencias contenidas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales diverge en relación con la definición expuesta por Torres (2001) en razón a que no se cumple a cabalidad.

8. La ruta pedagógica como propuesta

Para la construcción de la ruta pedagógica y, como consecuencia, la unidad didáctica, se tomó como insumo tanto el marco teórico como el análisis de resultados. En el primero se tomaron como referentes teóricos el aprendizaje significativo, la didáctica específica, la ruta pedagógica, el modelo pedagógico y las competencias. En el segundo, se realizó el análisis de resultados de los syllabus, las encuestas y las entrevistas. A continuación se muestra como construir una ruta pedagógica para desarrollar competencias profesionales relacionadas con el litigio.

8.1 Construcción de la ruta pedagógica

En este trabajo, la ruta pedagógica está construida como una serie de acciones planificadas que se organizan al interior de una rejilla. Allí se incluyen competencias, objetivos, conducta punible a estudiar, caso concreto, actividades, recursos pedagógicos y rúbricas, para guiar a los docentes (Ver Anexo N). Dicha ruta se soporta sobre el aprendizaje significativo toda vez que se desarrolla un proceso en el cual un nuevo conocimiento, por ejemplo, de una conducta punible en un caso penal concreto, se relaciona con conocimientos previos existentes en la estructura cognitiva de la persona que aprende.

A su vez, la construcción de esta ruta requiere de una didáctica especial pues es necesario analizar los contenidos propios de una ciencia o disciplina como el derecho. Estos contenidos propios descritos en el syllabus de Sistemas Penales Procesales como ejes temáticos, conllevan a establecer métodos o formas propias de aprenderlos y enseñarlos. Por lo tanto, la didáctica especial del derecho está asociada a la práctica de actividades como el estudio de casos jurídicos, el análisis de pruebas y la simulación de una audiencia por parte de los estudiantes, entre otras.

Desde luego, la didáctica especial incluye la utilización de recursos pedagógicos relacionados con el derecho. Entre ellos se pueden mencionar las salas de audiencias, los expedientes judiciales y los vídeos jurídicos que permiten aplicar determinados métodos de enseñanza.

De otro lado, en la triangulación de los instrumentos de investigación, se evidenció la necesidad de complementar las competencias profesionales existentes en el syllabus de Sistemas Penales Procesales, con otras competencias prácticas como las listadas en el Proyecto Tuning con el fin de orientarlas a desarrollar suficiencia en la actividad litigiosa en los estudiantes de derecho. Este complemento fortalece la práctica profesoral, razón por la cual se incluye en la construcción de la ruta pedagógica.

Asimismo, la triangulación logró establecer que era necesario explicitar los recursos pedagógicos adecuados en la aplicación de estrategias pedagógicas entorno a las actividades a realizar y las competencias a desarrollar.

Con base en lo expuesto a continuación se proponen los pasos a seguir en la ruta pedagógica.

8.1.1 Primer paso de la ruta pedagógica: Identificar las competencias litigiosas

La ruta pedagógica tiene como punto de partida las competencias que deben poseer los estudiantes del pregrado en derecho, por lo que se acude a las encuestas realizadas a los abogados graduados de la Universidad La Gran Colombia, en las cuales se halló que en las clases recibidas en la asignatura Sistemas Penales Procesales, para desempeñarse en el litigio, no se desarrolló la capacidad de

- Actuar jurídica y técnicamente en las diferentes instancias administrativas y judiciales (37,8%),
- Trabajar con colegas o equipos interdisciplinarios como experto en derecho (26,7%).
- Redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros (15,6%).
- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente (13,3%).
- Dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los diferentes puntos de vista y articulándolos a efectos de proponer una solución razonable (6,7%).

Estas competencias son fundamentales en la construcción de una ruta pedagógica enfocada a formar abogados litigantes. No obstante, también se incluirán las competencias específicas que el syllabus de Sistemas Penales Procesales (Universidad La Gran Colombia, 2019) sugería:

El estudiante reconoce los fundamentos y principios que orientan el proceso penal acusatorio y el procedimiento abreviado;

El estudiante identifica la estructura y las etapas del proceso penal desarrollando criterios jurídicos, propositivos y críticos;

El estudiante identifica los derechos y acciones que las partes e intervinientes pueden llevar a cabo en las diferentes etapas del procedimiento.

Sin embargo, es evidente que estas competencias son elementales, pues el estudiante solo identifica y reconoce, se reemplazarán por otra donde además conozca, interprete y aplique, por lo que la nueva redacción de las competencias será la expuesta por Beneitone (2007):

- Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional en casos concretos.

Como se mencionó en los antecedentes internacionales, estas competencias han sido estudiadas en el proyecto Tuning América Latina por Beneitone (2007) quien enuncia “veinticuatro (24) competencias específicas” (p.113-114). De allí, también se adicionan las siguientes competencias en el área del derecho:

- Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.
- Expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

Ahora bien, dichas competencias son indispensables para construir la estrategia didáctica en razón a que cada una de ellas es “la especificación de lo que una persona calificada debe saber, saber hacer y saber ser, en una situación de trabajo definida, en forma repetible” (Torres, 2001, p.59). En efecto, un abogado debe tener conocimientos en derecho (saber), aplicar procedimientos, elaborar escritos jurídicos, asesorar jurídicamente, entre otros (saber hacer) y demostrar con sus actuaciones su profesión (saber ser).

8.1.2 Segundo paso de la ruta pedagógica: Establecer el objetivo de la ruta.

Consultando a Hernández (2010), éste afirma que un objetivo establece lo que se pretende y esto debe expresarse con claridad y ser específico, medible, apropiado y realista, para evitar posibles desviaciones.

Tomando en cuenta lo afirmado por Hernández, se muestran a manera de ejemplo algunos objetivos:

- Examinar los documentos contenidos en un expediente judicial para tomar decisiones jurídicas apropiadas.
- Comparar las actuaciones de las partes e intervinientes del video de una audiencia judicial real con la grabación de la simulación de una audiencia realizada por los estudiantes para comprender el procedimiento penal.

Desde luego, los objetivos específicos estarán asociados a cada competencia en particular.

Por lo tanto, después de identificar las competencias litigiosas a trabajar con los futuros abogados y los objetivos específicos a lograr asociados a estas competencias, se definirá qué conducta punible se va a estudiar.

8.1.3 Tercero paso de la ruta pedagógica: Definir la conducta punible a estudiar.

Según el código penal (Ley 599/00, julio 24) para que la conducta sea punible debe ser típica. La tipicidad está definida en su artículo 10 así: “La ley penal definirá de manera inequívoca, expresa y clara las características básicas estructurales del tipo penal”. Ello significa que estarán explícitos todos y cada uno de los delitos por los cuales una persona pueda ser juzgada. Claro, el docente determinará la conducta punible que desee abordar para aplicar su estrategia.

En el ejemplo de la unidad didáctica que aquí se propone con base en la ruta pedagógica se tomó el tipo penal de lesiones culposas consagrado en el artículo 120 de la codificación penal.

8.1.4 Cuarto paso de la ruta pedagógica: Identificar un caso penal concreto.

La elección del caso penal podrá hacerse revisando los expedientes propios, si el docente es abogado penalista, o solicitando expedientes de casos coyunturales o famosos lo cual es valioso pues esto llama la atención de los estudiantes, o teniendo un objetivo puntual en relación al análisis de una definición o concepto jurídico como, por ejemplo, un caso donde se estudie la tipicidad objetiva, o la tipicidad subjetiva o la atipicidad.

Otra manera de identificar un caso penal concreto es ubicarlo en relación con un conocimiento en particular que se quiera desarrollar, en el entendido que el conocimiento se concibe como “el conjunto de informaciones y representaciones abstractas interrelacionadas que se han acumulado a través de las observaciones y las experiencias” (Neill, 2018, p.53). Dicho conjunto se encuentra ubicado, en este estudio, en el syllabus de Sistemas Penales Procesales de la Universidad La Gran Colombia y posee los siguientes ejes temáticos:

Normas rectoras, jurisdicción y competencia y actividades de policía judicial; Roles y estructuras del proceso penal acusatorio; Audiencias de juzgamiento e incidente de reparación integral; Soluciones alternativas de conflictos; Régimen de libertad; Juicio oral; Sentido del fallo e ineficacia de los actos procesales” (Universidad La Gran Colombia, 2019, pp.4-6).

También, podría identificarse un caso concreto contenido en una sentencia judicial.

8.1.5 Quinto paso de la ruta pedagógica: Hallar el recurso pedagógico adecuado.

Para hallar el recurso pedagógico adecuado debe tenerse en cuenta la competencia a desarrollar y el caso penal concreto donde se estudia la conducta punible. Por ejemplo, si la competencia que se desea abordar es la de razonar y argumentar jurídicamente y el caso penal es sobre lesiones personales entonces sería adecuado utilizar la prueba denominada informe pericial como recurso pedagógico pues éste permite al estudiante inferir, deducir y concluir, al igual que, argüir, refutar, objetar, contradecir y cuestionar los hechos jurídicamente relevantes en torno a la norma establecida en el artículo 120 del código penal sobre lesiones personales.

Otros recursos pedagógicos relacionados con la didáctica especial del derecho son los videos de audiencias judiciales, los documentos contenidos en los expedientes judiciales, los formatos de policía judicial y los recursos electrónicos o tecnológicos como Vlex, proquest, Multilegis que permiten consultar sentencias, actas, códigos, entre otros.

8.1.6 Sexto paso de la ruta pedagógica: Proponer las actividades pedagógicas.

Al respecto, se conoce que “la actividad pedagógica requiere aplicar reglas” (Valbuena, 2008, pág. 18). En este trabajo la regla principal es orientar las competencias establecidas asociadas a los objetivos, al desarrollo de tareas específicas que deben realizar los estudiantes con base en los contenidos que el docente determina utilizando los recursos pedagógicos.

Como ejemplo, se propone la presentación de caso la cual es una actividad que tiene como objetivo asociar la situación fáctica de un caso concreto con la situación jurídica. Claro, la competencia asociada es conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional para ese caso. Luego, la tarea a realizar consiste en leer, analizar y discutir la situación

fáctica del caso, la cual es presentada por el docente, para relacionarla a la normatividad colombiana. Aquí, es valioso fijar el número de sesiones y tiempo de la actividad.

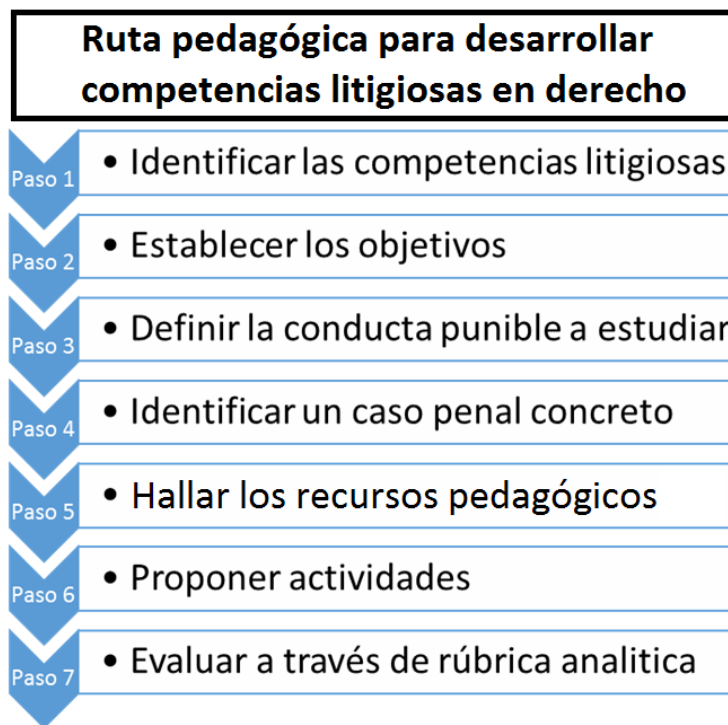
8.1.7 Séptimo paso de la ruta pedagógica: Evaluar a través de rúbricas.

Para elaborar rúbricas es preciso conocer su definición. Gatica (2013) las define como aquellas “guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento” (p.61). Además, el autor afirma que deben indicar el logro de los objetivos curriculares y las expectativas de los docentes. También, deben permitir identificar con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

Con base en esta definición puede elaborarse una rúbrica que puede ser global o analítica, de acuerdo a lo que requiera valorar el docente. Según el mismo autor, la rúbrica global, comprehensiva u holística hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado. Se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. Mientras que, la rúbrica analítica se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar competencias, el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar. Estas matrices definen con detalle los criterios para evaluar la calidad de los desempeños (Gatica, 2013, pp. 61-65). Se sugiere trabajar con la rúbrica analítica ya que permite retroalimentar en forma detallada a los estudiantes.

En conclusión, la ruta pedagógica consta de los siguientes siete pasos:

Figura 14 Ruta pedagógica para desarrollar competencias litigiosas



Nota: El esquema muestra que el punto de partida es identificar las competencias litigiosas a desarrollar y establecer los objetivos específicos. Paso seguido, se define la conducta punible a estudiar que puede extraerse del Código Penal. A continuación, la identificación de un caso penal concreto asociado a la conducta en mención permitirá al estudiante acercarse a la realidad jurídica. Finalmente, los recursos adecuados, las actividades y la evaluación, fortalecerán el proceso de aprendizaje. “Elaboración propia”.

8.2 Unidad didáctica

La unidad didáctica se define como “un conjunto de elementos pedagógicos dispuestos organizadamente para desarrollar una clase en un tiempo, espacio y contexto determinados” (Arias, s.f., p. 43). O sea, de lo que se trata es de organizar un contenido y secuenciar el proceso enseñanza aprendizaje de forma pedagógica para ayudar al docente en su quehacer académico en el aula de clase. Siguiendo esta definición, la unidad didáctica que se elaboró en este trabajo se organizó de la siguiente forma:

1. Explicación de las secuencias para la construcción de la ruta pedagógica de la unidad didáctica que está resumida en una rejilla.
2. Enunciación de las competencias profesional litigiosas a desarrollar.
3. Diseño de los objetivos que se deben asociar a cada actividad.
4. Contenido de carácter jurídico-pedagógico que gira en torno al expediente y la audiencia simulada por los estudiantes.
5. Uso de recursos pedagógicos como videos judiciales y documentos del expediente judicial.
6. Actividades y evaluación mediante rúbrica analítica.

Esta unidad didáctica tiene por función servir de ejemplo para que cualquier docente interesado en la cátedra de Sistemas Penales Procesales la tome de referencia con el propósito de que construya una similar de acuerdo con las competencias litigiosas y los ejes temáticos, que espera desarrollar en sus estudiantes (Ver Anexo O).

Dicha unidad didáctica se construyó con base en la ruta pedagógica propuesta, para mostrar su aplicación. En relación con su elaboración se tuvo en cuenta la información obtenida de la triangulación de los instrumentos y el marco teórico de este trabajo investigativo.

Inicialmente, se encontró en la triangulación que el recurso pedagógico más utilizado fue el tablero y el marcador, lo cual concuerda con la metodología que los docentes utilizan toda vez que dedican más de la mitad del tiempo a la clase magistral. Esto tiene una explicación: el contenido de la asignatura de Sistemas Penales Procesales es extenso, como se puede apreciar en el syllabus de la Universidad La Gran Colombia. Pero, hay que recordar que la clase magistral no es la única metodología que se puede utilizar. En contraste, un 60% de los encuestados manifestó

que no se utilizó la metodología de audiencias. Esto indica que sería valioso tomar esta metodología en la unidad didáctica dada su naturaleza práctica.

Asimismo, tanto profesores entrevistados como abogados encuestados, están de acuerdo en que los conocimientos más importantes de la asignatura de Sistemas Penales Procesales son los principios y normas rectoras del derecho, al igual que las reglas procedimentales en la etapa de investigación, la preclusión en la investigación, la acusación y el juicio oral y las funciones de los sujetos procesales, entre otros. Dichos conocimientos, como ya se dijo, se exponen mediante la metodología de clase magistral. Sin embargo, desde la pedagogía se sabe que estos conocimientos se asimilan de manera más eficaz desde la práctica, que en este caso podría hacerse mediante las simulaciones de audiencias en la universidad y análisis de documentos jurídicos.

Lo anterior implica que se debe aplicar una metodología más experiencial donde se desarrollen habilidades y capacidades orientadas al litigio. En particular, en la asignatura de Sistemas Penales Procesales, se sugiere llevar a cabo audiencias simuladas grabadas en video soportadas en un expediente real para su posterior análisis por parte del docente y los mismos estudiantes, con el objeto de que ellos se percaten de la importancia del rol de los sujetos procesales y de los procedimientos que se siguen en cada etapa procesal.

De otro lado, los hallazgos de esta investigación también dan cuenta de una consecuencia fundamental: las competencias o habilidades consignadas en el syllabus de Sistemas Penales Procesales deben ir más allá de que el estudiante reconozca los fundamentos y principios que orientan el proceso penal e identifique las estructuras y etapas del proceso penal. También, se halló que el estudiante debe identificar, además de examinar, los derechos y acciones de las partes e intervinientes, que se pueden llevar a cabo en las diferentes etapas del procedimiento, tal y como

se encuentra consignado en el syllabus de la asignatura de Sistemas Penales Procesales de la Universidad La Gran Colombia.

En concordancia con lo expuesto, el 37,8% de los encuestados aseguraron que no desarrollaron como competencia la capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos para desempeñarse en el litigio. Además, el 26,7% de los mismos encuestados afirmaron que no desarrollaron la capacidad de trabajar con colegas o en equipos interdisciplinarios como experto en derecho.

Conjuntamente, las encuestas reportan que el recurso pedagógico menos utilizado fue el expediente judicial (26,7%) y los vídeos sobre temas jurídicos (22,2%) lo cual evidencia que la mayoría de los estudiantes de derecho de la Universidad La Gran Colombia no conocen de primera mano los documentos judiciales reales ni tampoco tienen suficiente claridad sobre las actuaciones que pueden y deben desarrollar en una audiencia.

Así las cosas, se concluye que los abogados Gran Colombianos graduados presentan dificultades para litigar, por un lado porque la metodología de enseñanza está basada mayormente en la clase magistral y no en prácticas de profundización, como la simulación de audiencias, la consulta de expedientes judiciales reales que pueden ser aportados por los docentes litigantes, la asistencia a audiencias penales reales en razón a que son públicas, a no ser que exista reserva, y la visualización y análisis de videos judiciales, entre otros. Por otro lado, el syllabus de Sistemas Penales Procesales, en la metodología denominada talleres no determina de manera explícita cómo realizar la implementación del sistema de audiencias.

En síntesis, todo este panorama indica en la presente investigación un camino claro a seguir: Con base en una ruta pedagógica, diseñar una estrategia contenida en el interior de una unidad didáctica que incluya un expediente judicial real y videos de las audiencias judiciales reales para desarrollar competencias profesionales aplicables al litigio en el sistema penal oral acusatorio.

Por consiguiente, la estrategia inmersa en la unidad didáctica, consiste en que el estudiante propone una solución basada en la teoría del caso, que resuelve el problema jurídico planteado por el docente. Seguidamente, se simula el conflicto litigioso, en la sala de audiencia de la universidad, el cual será grabado en vídeo para el posterior análisis en el contexto del sistema penal oral acusatorio. Esto permitirá que los estudiantes desarrollen competencias como la de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos. Después, el estudiante examinará los videos de la audiencia judicial real.

Dado que el problema a resolver está basado en un proceso real, el estudiante podrá conocer documentos existentes del expediente judicial, lo cual guiará la simulación video grabada y luego se realizará el análisis de la misma por parte del docente junto con los estudiantes. El profesor presentará el expediente real completo y los videos de las audiencias del caso real para que sean comparadas por los estudiantes con la audiencia ficta ya mencionada, desarrollada por ellos sobre el mismo caso, estableciendo los aciertos y errores cometidos en el desarrollo de la audiencia simulada en cada rol desempeñado por los alumnos.

Para finalizar, se invita a los educandos abogados, a que construyan mediante la estrategia aquí presentada la simulación de sus propias audiencias adaptando el material procesal que posean (expediente judicial y los videos judiciales), en lo posible completo.

9 Conclusiones

De acuerdo con la encuesta realizada en la Universidad La Gran Colombia a los abogados graduados entre los años 2019 y 2021 del Programa de Derecho se encontró que no desarrollaron como competencias litigiosas, la capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos (37,8%), al igual que, la capacidad de trabajar con colegas o en equipos interdisciplinarios como experto en derecho (26,7%), en los porcentajes referidos. En otras palabras, el 64,7% de los abogados encuestados requieren adquirir estas competencias para litigar.

En contraste, los estudiantes en mención después de cursar la asignatura de Sistemas Penales Procesales aseguran que han desarrollado como competencia profesional, la capacidad para razonar y argumentar jurídicamente (24,4%), la capacidad para dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los diferentes puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable (22,2%) y la capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos (20%).

Estos hallazgos concuerdan con lo expresado por los docentes de la mencionada cátedra, toda vez que ellos afirman haber promovido estas competencias en sus estudiantes. Sin embargo, el syllabus de Sistemas Penales Procesales contiene competencias básicas en relación con las enseñadas por los docentes.

Por otro lado, fruto del análisis teórico del aprendizaje significativo y la didáctica especial del derecho, junto con la interpretación de la información obtenida a partir de la triangulación del análisis de documentos, las encuestas y las entrevistas, se propuso como ruta pedagógica para

orientar y fomentar la actividad contenciosa de los futuros profesionales del derecho, aquella en la cual se desarrollaran competencias litigiosas.

Por ello, el punto de partida fue la identificación de dichas competencias por parte del docente. Una vez establecidas, el paso a seguir era determinar los objetivos de la estrategia para que el docente oriente y guíe al estudiante. Seguidamente, el docente establecería la conducta punible a estudiar y elegiría un caso penal concreto para buscar los recursos pedagógicos adecuados con el fin de construir las actividades a aplicar en esta ruta. Finalmente, se proponía que el docente califique el proceso desarrollado por el estudiante mediante una rúbrica analítica con el fin de verificar que los criterios de evaluación exigidos se cumplieran y así valorar las competencias.

Finalmente, como resultado de la ruta pedagógica propuesta se diseñó una unidad didáctica como herramienta metodológica dirigida a la planta profesoral de la Facultad de Derecho la cual incorpora competencias, actividades, recursos pedagógicos y evaluación para el desarrollo académico de los estudiantes matriculados en la asignatura de Sistemas Penales Procesales.

En la unidad didáctica se incluyeron competencias litigiosas fundamentales como el fortalecimiento de la capacidad de los estudiantes para actuar jurídica y técnicamente, al igual que la capacidad de trabajar con colegas o equipos interdisciplinarios, entre otras. Desde luego, los objetivos en la unidad didáctica están asociados al cumplimiento de las mencionadas competencias.

Posteriormente, en la construcción de la unidad didáctica se definió que la conducta punible a estudiar era la de lesiones culposas y se buscó el proceso penal respectivo. Ya en el diseño de la estrategia didáctica, se destacó la utilización del expediente judicial y los videos de audiencias

judiciales, tanto las reales correspondientes al proceso penal elegido, como las fictas simuladas por los estudiantes, como recursos pedagógicos. Ahora bien, en la unidad didáctica pueden observarse las actividades propuestas y la subsiguiente evaluación con rúbrica analítica.

Referencias

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T., & Bonilla, I. (2018). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive*, 16(4), 610-623.
- Andrade, L. S. (enero junio de 2007). Rutas pedagógicas en la formación de licenciados en matemáticas: dificultades para su transformación. *Tecne, epistemé y Didaxis: TED*, 120. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/6142/614265309009.pdf>
- Arias Gómez, D. y. (s.f.). Unidades didácticas. Herramientas de la enseñanza. *Revista Noria - Investigación educativa*, 42-47.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ausubel, D. (s.f.). *Teoría del aprendizaje significativo*. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-libre.pdf?1424109393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZJE_SIGNIFICATIVO_TEOR.pdf&Expires=1703264632&Signature=ZRLggBogbTizdl6rDqqC-V0uhKJGaRTdnmBw
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (Segunda ed.). México: Trillas.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (Tercera edición ed.). México: Grupo Editorial Patria.
- Bartnett, J., Kotrlik, J., & Higgins, C. (2001). Organizational Research : Determining Appropriate Sample Size in Survey Research. *Information Technology, Learning and performance Journal*, 19(1), 43-50.
- Beneitone, P. y. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina 2004 - 2007*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Obtenido de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Bernal, j., Pardo, J., & Cruz, J. (diciembre de 2003). Mapas, redes y horizontes: el concepto de ruta pedagógica. *Aula urbana*, 11.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: Mckay.
- Bustamante, M., Ico, T. Y., & Ospina, J. F. (2021). *Ruta Pedagógica Mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y las TIC para Fortalecer el proceso de aprendizaje frente a la conservación del ambiente en el entorno familiar de los estudiantes de grado décimo del IE Chairá José María Córdoba*. Sincelejo: Corporación Universitaria del Caribe.
- Calderón, L. E. (2012). *Problemática de la enseñanza de la oralidad en el procedimiento del derecho colombiano frente a las reformas del sistema acusatorio, ley 906 del 2004 y ley 1395 de julio de 2010 de descongestión judicial*. [Trabajo de grado Especialización en Docencia Universitaria]. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/143447705.pdf>

- Calo, G. M. (2019). *Las clínicas jurídicas como método de aprendizaje y cómo servicio social [Trabajo de grado]*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Campos, D. e. (2013). *Educación Superior en America Latina: Reflexiones y perspectivas en historia*. Bilbao, España: Publicaciones de la universidad de Deusto.
- Cañaveral, L., Nieto, A., & Vaca, J. (2020). *El aprendizaje significativo en las principales obras de David Ausubel: lectura desde la pedagogía [Trabajo de grado]*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Casasola Rivera, W. (enero/junio de 2020). El papel de la didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje universitario. *Comunicación*, 29(1), 38-51. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.18845/rc.v29i1-2020.5258>
- Cerda, H. (2000). *La investigación total*. Bogotá: Magisterio: Mesa redonda.
- Código de procedimiento penal. (C.P.P.). *Ley 906 de agosto 31 de 2004*. Bogotá D.C. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0906_2004.html
- Código Penal. (C.P.). Ley 599 de julio 24 de 2000.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna* (Décimo primera edición ed.). México: Porrúa. Obtenido de <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Corrales R., F. (1 de septiembre de 2017). *El estudio de caso como estrategia didáctica en la enseñanza de procedimiento penal en la carrera de derecho*. Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Obtenido de <http://ddigital.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/8657>
- Cubillos, S. (2020). *Fundamentos para la generación de una metodología didáctica para el diseño de un curso desde la perspectiva del aprendizaje significativo [Documento]*. Obtenido de Universidad La Gran Colombia: https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/6080/4_FUNDAMENTOS%20PARA%20EL%20%20DISE%20%20DE%20UN%20CURSO%20DESDE%20EL%20APRENDIZAJE%20SIGNIFICATIV_SICVCODPS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Daza Calvera, C. R. (2009). *Estado del arte de las políticas de calidad de la educación superior a través de los conceptos de pertinencia, evaluación, competencia y cobertura, a partir de la ley 30 de 1992 y hasta el 2.008*. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Maestría en Educación. Obtenido de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/430/edu59.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- De la Torre goméz, A. (2003). El método socrático y el modelo de van Hiele. *Lecturas matemáticas*, 99-121.
- Díaz, F., & Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Escamilla González, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- Escribano Gonzalez, A. (2004). *Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.
- Escudero, J. (1980). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Escudero, Y., Tortú, M., & Scoponi, M. (2021). La didáctica propia del derecho. En J. O. Orler, *Enseñar Derecho en tiempos de pandemia. Debates y reflexiones docentes en la*

- virtualidad emergente* (pág. 322). La Plata, Argentina: Universidad Nacional de la Plata. Obtenido de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/156635>
- Fernández Huerta, J. (1973). Acepciones y divisiones de la didáctica. En J. Fernández Huerta, *Enciclopedia de Didáctica aplicada* (Vol. 1, pág. 27). Barcelona: Labor.
- Florez Florez, J. y. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Concepción, Chile: Universidad de Concepción.
- Gamboa Mora, M. C. (2017). Estudio de caso como estrategia didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje: retos y oportunidades. *Bio-grafía*, 10(19), 1533-1540. Recuperado el 15 de junio de 2021, de <https://doi.org/10.17227/bio-grafia.extra2017-7334>
- García Aretia, L. (1997). *Una propuesta de estructura de unidad didáctica y de guía didáctica*. Madrid: UNED. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/235664767_Una_propuesta_de_estructura_de_Unidad_Didactica_y_de_Guia_Didactica
- Gatica, F. U. (enero marzo de 2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230010.pdf>
- Gonzalez Aguilar, H. A. (31 de diciembre de 2020). Aportes a la enseñanza aprendizaje del derecho de la Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, 205. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/57796/64495>
- González, E., & Grisales, L. (2010). *Desde la pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la educación superior [Tesis Doctoral]*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gorozabel, T., & De la Rúa, M. (2019). Las unidades complejas de análisis en la evaluación de relaciones entre el meso y el micro currículo. *Revista Electrónica Cooperación Sociedad*, 4, 9-14.
- Gowin, B. (1981). *Educating*. New York: Cornell University Press.
- Hernández S., F. B. (2010). *Metodología de la investigación*. 6 ed. México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hernandez Sampieri, R. F. (1998). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hernández, G. E. (2012). *La oralidad: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas y propositivas en los estudiantes de derecho frente al nuevo sistema penal acusatorio colombiano*. Uninorte. Recuperado el 7 de junio de 2021, de <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/690#page=1>
- León Hinojosa, C. (2015). *Introducción a la educación superior basada en competencias*. Mexico: Limusa. Obtenido de <http://biblioteca.ugc.edu.co/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=194147>
- Lepkowski, M. (2008). Métodos de investigación en las relaciones sociales. En A. i. Methodology., *Telephone survey methods: Adapting to change*. (Octava ed., págs. 3-26). New York: Wiley.
- Ley 1437/11, enero 18. (2011). *Diario Oficial [D.O.]*: 47956 (Colombia). Obtenido de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=41249>
- Ley 599/00, julio 24. (2000). *Diario Oficial. [D.O.]*: 52052 (Colombia). Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0599_2000.html

- Ley 906/04, agosto 31. (2004). *Diario Oficial. [D.O.] 45.658 (Colombia)*. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0906_2004.html
- Lloreda Gracia, J. C. (11 de Abril de 2022). Entrevista sobre metodología, didáctica, conocimientos y competencias de la asignatura sistemas penales procesales en la Universidad La Gran Colombia. (C. Dorado, Entrevistador)
- Mallart, J. (2001). Didáctica: Concepto, objeto y finalidades. En F. y. Sepúlveda, *Didáctica general para psicopedagogos* (págs. 23-57). Madrid: UNED.
- Mancera, H. B. (2019). *Fortalecimiento de las competencias en expresión oral en estudiantes de Derecho de la Institución Universitaria de Villavicencio, desde una perspectiva comunicativa*. Villavicencio, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Recuperado el 17 de julio de 2021, de <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/27664>
- Martínez Bencardino, C. (2012). *Estadística y muestreo*. Bogotá: ECOE Ediciones. Obtenido de https://es.wikipedia.org/wiki/Tama%C3%B1o_de_la_muestra#:~:text=En%20estad%C3%ADstica%20el%20tama%C3%B1o%20de,sean%20representativos%20de%20la%20poblaci%C3%B3n.
- Martínez, W. (2012). Estrategias didácticas para promover el aprendizaje autónomo en Derecho Penal. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 9(17), 23-27.
- Mendenhall, W. B. (2006). *Introducción a la probabilidad y estadística*. Mexico: Cengage Learning.
- Ministerio de Educación Nacional. (Noviembre de 2001). Sistema de créditos académicos. *Al Tablero*(10), 1. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87727.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (abril de 2009). *Las competencias en la educación superior*. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-189357_archivo_pdf_introduccion.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (7 de febrero de 2017). *Conozca los aportes a la definición de las competencias genericas en la educación superior*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-superior/Informacion-Destacada/189357:Conozca-los-aportes-a-la-definicion-de-las-competencias-genericas-en-la-Educacion-Superior>
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Plan de estudios*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-79419.html>
- Molina, C. M. (2014). Componente teórico y metodológico. En *Diagnóstico y lineamientos técnicos para los distintos escenarios de la práctica jurídica de los programas de derecho de las instituciones* (págs. 21-44). Bogotá, Colombia. Recuperado el 5 de mayo de 2021, de https://app-vlex-com.bibliodigital.ugc.edu.co/#/search/jurisdiction:CO+content_type:4/estrategia+did%C3%A1ctica+expediente/p2/WW/vid/844456469
- Montes, D. y. (2019). *Estrategias didácticas digitales*. United Academic Journal.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Moreira, M. A. (Diciembre de 2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de ciencias de la educación*, 11(12). Obtenido de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Moreira, M. A. (2020). Aprendizaje significativo: La visión clásica, otras visiones e interés. *Proyecciones*.

- Moreira, M. (s.f.). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Porto Alegre, Brasil: Instituto de Física, UFRGS. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40784677/apsigsubesp-libre.pdf?1450278743=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAPRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_UN_CONCEPTO_SU.pdf&Expires=1681061433&Signature=X7XfY8WWFvil5EZPEp2~FQsIbbyR1TjzUOUTJdvbsnOsazwZFR
- Moreno, M. (2008). El controvertido desarrollo de la didáctica general, las didácticas específicas y su aporte a la didáctica universitaria. *Pedagogía y saberes*.
- Natorp, P. (1975). *Cuso de pedagogía social*. Mexico: Porrúa.
- Navarro I., D., & Marynoris, S. M. (2017). Redefinición de los conceptos de método de enseñanza y método de aprendizaje. *Edusol*, 17(60), 26-32.
- Navarro Lores, D. y. (2017). Redefinición de los conceptos de método de enseñanza y método de aprendizaje. *Edusol*, 17(60), 29.
- Neill, D. y. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Machala, Ecuador: UTMACH.
- Olgalde, C. I. (2003). *Los materiales didácticos: Medios y recursos de apoyo para la docencia*. (Segunda ed.). México: Trillas.
- Osorio, L., Vidanovic, A., & Fidol, M. (2021). Elementos del proceso enseñanza aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas*, 23(Ene-jun 2022). Obtenido de <https://revistas.unibe.edu.ec/index.php/qualitas/article/view/117/124>
- Ospina Gomez, A. M., & Lara, M. (2012). Rutas pedagógicas. Un camino para el desarrollo de competencias: ludoestaciones. *Investigación e innovación educativa y pedagógica*, 68,69.
- Palacio, N. (2022). *Hacia una didáctica especial basada en la práctica educativa intersensorial, para personas con discapacidad visual en educación superior*. Medellín: Universidad de Antioquia .
- Parra, M. A., Hernández-Sánchez, I., Maussa, E., & Guerrero, M. B. (2018). Elementos que definen una estrategia pedagógica en la escuela de padres del ICBF del sur occidente de Barranquilla. *Hexágono pedagógico*, 9(1), 1-14. Obtenido de [https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/#:~:text=\(2018\)%2C%20al%20hablar%20de,de%20los%20estudiantes%2C%20a%20la](https://www.redalyc.org/journal/280/28066593015/html/#:~:text=(2018)%2C%20al%20hablar%20de,de%20los%20estudiantes%2C%20a%20la)
- Paterniana Arroyo, F. (9 de Marzo de 2022). Entrevista sobre metodología, didáctica, conocimientos y competencias de la asignatura sistemas penales procesales en la Universidad La Gran Colombia. (C. Dorado, Entrevistador)
- Peña, K. K. (2018). Diseño de una ruta didáctica como estrategia innovadora para el fortalecimiento de la práctica pedagógica social mediada por las TIC. [Tesis de maestría en pedagogía de las tecnologías de la información y la comunicación]. Riohacha, Colombia.
- Perea, G. (2018). *La imputación dentro del procedimiento penal Colombiano. Más allá de un mero acto de comunicación*. Obtenido de Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/14631/2018germanperea.pdf?seque>
- Pinto, M. (1989). Introducción al análisis documental y sus niveles: análisis de contenido. *Anabad*, 29(2), 345- 341.
- Principe Roca, E., & Reales Rerrigno, R. (2023). *Ruta Pedagógica Para el Fortalecimiento de Ambientes de Aprendizaje Desde el desarrollo humano de estudiantes de educación*

- media de las I.E.D. Simón Bolívar y la I.E.D Mayor de Barranquilla [Tesis de maestría en educación].* Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Quesada, R. (2012). *Estrategias para el aprendizaje significativo.* México: Limusa.
- Quintana, S., Montero, M., Recio, R., & Paez, J. (2018). Diseñor de una ruta pedagógica para la evaluación de competencias a través del portafolio electrónico en entornos distribuidos y heterogeneos de aprendizaje. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogia*, 29(3), 25-44.
- Quispe L., A. (2013). *El uso de la encuesta en las ciencias sociales.* México: Ediciones Díaz de Santos.
- Real Academia Española (RAE). (2020). *Diccionario de la Lengua Española. Expediente.* Obtenido de Asociación de Academias de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/expediente?m=form>
- Real Academia Española. (2023). *Diccionario de la lengua española.* Madrid: RAE. Obtenido de <https://dle.rae.es/ruta>
- Rivera Ayala, L. (2013). Relación epistemologica entre pedagogía, didáctica y derecho. *Revista de educación y derecho*(9), 15.
- Rodriguez Bonilla, F. (8 de Marzo de 2022). Entrevista sobre metodología, didáctica, conocimientos y competencias de la asignatura sistemas penales procesales en la Universidad La Gran Colombia. (C. Dorado, Entrevistador)
- Rojas, R. (1981). *Guía para realizar investigaciones sociales.* México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Rueda, R., Valdivieso, F., & Vanegas, J. (2021). *Evaluación de la ruta pedagógica a partir de su implementación en programas de la Universidad Cooperativa de Colombia [Trabajo de grado].* Bucaramanga: Universida Cooperativa de Colombia.
- Salazar Castelán, M. (2019). *Las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de derecho procesal laboral para la formación de competencias profesionales.* Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/4236>
- Sanroman Aranda, R. y. (mayo-agosto de 2016). La educación por competencias en el marco del derecho. *Boletín Mexicano de derecho comparado*, 49(146). Recuperado el 22 de septiembre de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332016000200179&script=sci_arttext
- Tobon, M. (2010). *Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: ECOE.
- Tomachewski, K. (1966). *Didáctica general* (Décima ed.). Mexico: Grijalbo.
- Torrado, M. (2000). Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En Bogoyá, *Competencias y proyecto pedagógico* (pág. 48). Bogotá.
- Torres Cárdenas, E. y. (2001). *El concepto de competencia.* Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía. Alejandría libros.
- Torres, J. M., & Velandia, S. R. (2017). Influencia de las Estrategias Pedagógicas en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes de una Institución de Básica Primaria de la Ciudad de Bucaramanga. *Puente*, 7(2), 117-130.
- Torres, M. L. (enero-junio de 2013). La enseñanza clínica del derecho: una forma de educación para el cambio social. La experiencia del grupo de acciones públicas de la Universidad del Rosario. *Revista Facultad de ciencias políticas*, 43(119), 705-7034.

- Unión Europea. (2021). *Tuning Educational Structures in Europe*. (E. (Universidad de Deusto, & J. González, Edits.) Recuperado el 21 de septiembre de 2021, de Ajuste de las estructuras educativas en Europa: <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>
- Universidad de Deusto y Universidad de Groningen. (2021). *Proyecto Tuning América Latina*. Recuperado el 21 de septiembre de 2021, de Colombia: http://www.tuningal.org/index.php?option=com_content&view=article&id=88&Itemid=97
- Universidad La Gran Colombia. (13 de Diciembre de 2022). *Se realizó el encuentro de egresados de la Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales*. Obtenido de <https://www.ugc.edu.co/bogota/noticias/item/se-realizo-el-encuentro-de-egresados-de-la-facultad-de-derecho-y-ciencias-politicas-y-sociales#:~:text=Nuestro%20programa%20de%20Derecho%20ha,p%C3%BAblico%20y%20en%20la%20academia>.
- Universidad La gran Colombia. (2009). *Modelo pedagógico institucional: Acuerdo 007 de Diciembre 14 de 2009 del Consejo Académico*. Bogotá: UGC. Obtenido de https://www.ugc.edu.co/pages/juridica/documentos/institucionales/Acuerdo_UGC_007_09_modelo_pedagogico_institucional.pdf
- Universidad La Gran Colombia. (2019). *Plan Estratégico Institucional de Desarrollo PEID de la Universidad La Gran Colombia (2019-2025)*. Obtenido de <https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/universidad/PEID-2019.pdf>
- Universidad La Gran Colombia. (2019, septiembre 10). *Formato estructura de syllabus Sistemas Procesales Penales*. Bogotá: UGC.
- Universidad La Gran Colombia. (2023). *Plan de estudios de Derecho*. Bogotá. Obtenido de https://www.ugc.edu.co/sede/bogota/documentos/admisiones/plan_de_estudio/derecho.pdf
- Universidad La Gran Colombia. (2024). *Plan de estudios*. Bogotá. Obtenido de <https://www.umng.edu.co/programas/pregrados/derecho>
- Valbuena Cueto, V. (2008). Desarrollo de actividades en el aula y el proceso de construcción del conocimiento en alumnos de educación básica. *Revista Omnia*, 14(3), 9-31. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/737/73711121001.pdf>
- Velásquez, F. (2018). *Fundamentos de derecho penal parte general*. Bogotá D.C.: Ediciones jurídicas Andrés Morales.
- Zabala, A. y. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias. 11 ideas clave*. España: 3grao. Obtenido de <http://www.cca.org.mx/ps/profesores/cursos/depeem/apoyos/m1/Zabala%2011%20ideas%20clave.pdf>

Anexos

1. Anexo A. Syllabus de Penal General.

<https://drive.google.com/file/d/16Tx03gERi1M2M34avu4FqdCxycEAWKO5/view?usp=sharing>

2. Anexo B. Syllabus De los Delitos en Particular.

<https://drive.google.com/file/d/1A9jNXwLKQj7x0BUvQDD5MHHXe3uPynVo/view?usp=sharing>

3. Anexo C. Syllabus de Sistemas Penales Procesales.

https://drive.google.com/file/d/1TMUhqu_Ehg_04zhuUs15PLxs4jeOOleJ/view?usp=sharing

4. Anexo D. Syllabus del área penal. https://drive.google.com/file/d/1yNBLHZFjw_WK8g-qaCdVtgyZQ4izvAxV/view?usp=sharing

5. Anexo E. Encuesta aplicada a los abogados graduados de derecho de la Universidad La Gran Colombia.

https://drive.google.com/file/d/1hJ404zULjSw5m2Nva8AeNlp3L6D_g3XY/view?usp=sharing

6. Anexo F. Entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de derecho en la especialidad penal de la Universidad La Gran Colombia.

https://drive.google.com/file/d/1vlsjH6juUAZ1DCM_gy37MAASmjajXxoM/view?usp=sharing

7. Anexo G. Caracterización de los sujetos entrevistados. <https://drive.google.com/file/d/16-AXg4jg0L9iRFiSGw7N3Fzdnsa5Lvle/view?usp=sharing>

8. Anexo H. Metodología y recursos pedagógicos de los sujetos entrevistados.

https://drive.google.com/file/d/1RleJTjBoCgWFdI8DKezGoZFN_1ruJ1je/view?usp=sharing

9. Anexo I. Conocimientos y competencias enseñadas por los sujetos entrevistados.

<https://drive.google.com/file/d/1FzJRkpDdYZ1hsAYXTorTJWPe7DqhD2u0/view?usp=sharing>

10. Anexo J. Triangulación de la información referida a la metodología.

https://drive.google.com/file/d/1NDJThJQqcDSO-4kb5FtP9B3Q_qIj-Mdo/view?usp=sharing

11. Anexo K. Triangulación de la información referida a los recursos pedagógicos.

<https://drive.google.com/file/d/1-C2SsyO-9IzU-QRv84rLCwKmcRhJ3qtN/view?usp=sharing>

12. Anexo L. Triangulación de la información referida al conocimiento en derecho penal.

https://drive.google.com/file/d/1p0BiMR2MeLpM1CfWYqyv4Nts_gV8uHTI/view?usp=sharing

13. Anexo M. Triangulación de la información referida a las competencias.

https://drive.google.com/file/d/1MgwLp6pZv_xS2di8V-OpOfsEhQdC_HJM/view?usp=sharing

14. Anexo N. Rejilla para la construcción de la ruta pedagógica.

https://drive.google.com/file/d/1yGo2JOf5f-CM_-GKhfjVCVLPwZ7O1Hgr/view?usp=sharing

15. Anexo O. Unidad didáctica. [https://drive.google.com/file/d/1GHZn5-](https://drive.google.com/file/d/1GHZn5-CzUF7TzRXx5tZ5EVt0tArMMm4e/view?usp=sharing)

[CzUF7TzRXx5tZ5EVt0tArMMm4e/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1GHZn5-CzUF7TzRXx5tZ5EVt0tArMMm4e/view?usp=sharing)