

**LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ENCAMINADA A FORMAR  
ABOGADOS**

**FELIPE DE VIVERO ARCINIEGAS**

**DIRECTORA:**

**JUNY MONTOYA VARGAS**

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES**

**JULIO DE 2009**

*“Que gran cantidad de equivocaciones las que cometemos los que hemos pretendido enseñar sin haber alcanzado todavía la madurez del espíritu y la tranquilidad del juicio que las experiencias y los mayores conocimientos van dando al final de la vida. El mero conocimiento no es sabiduría. La sabiduría sola tampoco basta. Son necesarios el conocimiento, la sabiduría y la bondad para enseñar a otros hombres. Lo que deberíamos hacer los que fuimos alguna vez maestros sin ser antes sabios, es pedirles humildemente perdón a nuestros discípulos por el mal que les hicimos.”*

**Cartas desde Asia, Héctor Abad Gómez**

Soy lo que mis alumnos me han permitido ser,  
por eso a ellos es a quién les debo lo que he podido ser  
y a ellos a quienes debo pedirles perdón  
por el mal que les hay a podido causar.

## **TABLA DE CONTENIDO**

<b>I.</b>	<b>MARCO TEORICO.....</b>	<b>4</b>
<b>II.</b>	<b>SE APRENDE DERECHO HACIENDO DERECHO.....</b>	<b>19</b>
<b>III.</b>	<b>DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN.....</b>	<b>26</b>
	<b>A.</b> Características tradicionales de la materia en las facultades de derecho en Colombia 27	
	<b>B.</b> Características de la materia al aplicar la innovación.....	29
<b>IV.</b>	<b>DESCRIPCION DEL DESARROLLO DE UN OBJETIVO DE COMPRENSION QUE SOPORTA LA CARACTERISTICA FUNDAMENTAL DE LAS RELACIONES ENTRE PARTICULARES Y EL ESTADO.....</b>	<b>32</b>
<b>V.</b>	<b>METODOLOGIA DE INVESTIGACION.....</b>	<b>43</b>
<b>VI.</b>	<b>RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGOGICA.....</b>	<b>47</b>
	<b>A.</b> Efectos de la aplicación de la innovación en el estudiante que la vive.....	47
	<b>B.</b> Preguntas de investigación.....	50
	<b>1.</b> PRIMERA PREGUNTA:.....	50
	<b>2.</b> SEGUNDA PREGUNTA:.....	63
	<b>3.</b> TERCERA PREGUNTA:.....	71
<b>VII.</b>	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>74</b>
<b>VIII.</b>	<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>75</b>
<b>IX.</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>82</b>
	<b>A.</b> Encuesta semestre Acciones Públicas.....	82
	<b>B.</b> Encuesta egresados Acciones Públicas que han ingresado al mercado laboral.....	83
	<b>C.</b> Encuesta mitad de semestre.....	84
	<b>D.</b> Encuesta final de semestre.....	91

# LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ENCAMINADA A FORMAR ABOGADOS

## I. MARCO TEORICO

Constituye un comentario frecuente de aquellos abogados que tienen contacto con estudiantes que están finalizando su carrera, así como con personas recién egresadas de las facultades de derecho, que no están preparados para ejercer la profesión. Quienes entran al mercado laboral, así como quienes reclutan a los recién egresados identifican una ausencia de conexión entre lo que se enseña en las facultades de derecho y lo que debe saber hacer una persona que ha terminado sus estudios y que pretende ejercer como abogado. Es motivo de preocupación este hecho, ya que se afirma que aunque se ha desarrollado una gran cantidad de literatura sobre la transición entre el estudio de la disciplina y la entrada al mercado laboral, no se considera que ha existido el énfasis suficiente en el desarrollo de las habilidades que requiere ese individuo para ingresar al mercado laboral (Candy y Clebert, en Montoya, J., 2008).

Por ello la crítica es válida, ya que lo que se constata por parte de quienes contratan a los recién egresados es que éstos deben aprender a ser abogados en ese momento con lo que se desnaturaliza la razón de haber estudiado derecho. Lo anterior, con mayor razón si se indaga cuál fue la razón que tuvieron para estudiar derecho al ingresar a la facultad, ya que la respuesta más común va a ser que quieren ser abogados. Esto lleva a reflexionar sobre lo que es el derecho y lo que debe enseñarse para que alguien pueda ejercer el derecho. Considero que el aprendizaje del derecho puede ser entendido como la

construcción, adquisición y desarrollo de una serie de competencias que posibiliten la ejecución de desempeños de verdadera comprensión del quehacer dentro de su disciplina. En concordancia con lo anterior, la evaluación debe servir como instrumento que permita identificar la adquisición efectiva de esas competencias, y deberían constituir el puente que une la enseñanza del derecho con el ejercicio profesional de esa disciplina.

De conformidad con lo anterior, presento este marco teórico que sirve de base de la presente tesis a partir del concepto de competencias en el proceso de aprendizaje en cualquier disciplina. Luego, identifico las competencias que debe haber construido y adquirido un individuo que pretende ejercer la disciplina jurídica. Seguidamente, trataré el tema relativo a la adquisición de esas competencias y, en especial, cómo es posible verificar su adquisición a través de diferentes desempeños auténticos. Finalmente me detendré en el análisis de cómo debe hacerse la evaluación del desarrollo de competencias al interior de los diferentes desempeños auténticos. Este marco teórico permite presentar un soporte de una intervención que intenta eliminar la distancia que ha separado la enseñanza del derecho con el ejercicio de la profesión del abogado. Como consecuencia de lo anterior, el propósito de la tesis es investigar el impacto que tuvo dicha intervención mediante el análisis de los resultados obtenidos durante el proceso.

El proceso de desarrollo, en términos de Piaget (1970) se caracteriza por una interacción entre el sujeto y el medio. Teniendo en cuenta que el sujeto se encuentra en un entorno social, esa idea de Piaget ha sido complementada por otros autores que han definido al individuo como un ser social que interactúa

con sus otros congéneres y donde el aprendizaje se adelanta a partir de ese proceso de interacción con otros individuos. En esa interacción en la que los individuos no se encuentran en igualdad absoluta de condiciones, permite pensar en la utilidad de la zona de desarrollo próximo. Entendida ésta como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente el problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, es aplicable a los procesos de aprendizaje (Vygotsky, 1978). El aprovechar esa posibilidad de la interacción entre pares permite que unos y otros se ayuden en la resolución de problemas, lo cual constituye una forma de construcción de aprendizaje (Brufee, 1993).

Para lograr enfrentar y resolver problemas se requiere desarrollar unas competencias o habilidades adicionales de parte del sujeto. Frente al concepto de competencias, es posible encontrar orígenes en el campo de la lingüística. En los planteamientos de Noam Chomsky hacia 1957 se encuentra como propuesta de definición del concepto de competencia el acervo cognoscitivo que de una lengua posee el hablante – oyente ideal. En su planteamiento se ubica una hipótesis de homogeneidad de la competencia como única e idéntica en los hablantes de una comunidad respecto de su propia lengua nativa (Torrado, 2000). En Colombia, de acuerdo con Fabio Jurado, quien es identificado como uno de los responsables de su introducción en la educación colombiana, el nacimiento del concepto de competencia en la educación se explica como una reacción a la educación caracterizada por el énfasis en la memorización hacia una énfasis en la construcción de un sentido a las cosas que se abordan en la formación académica que puede ser resumido como saber

hacer con lo que se sabe (Jurado, 1999). En este orden de ideas, la competencia relaciona lo que se sabe con lo que se hace (Serrano, 2000). De lo anterior, se podría explicar su relación y aplicación en el campo laboral. En efecto, el concepto de competencias se utiliza también con el objeto de determinar las características que deben tener los empleados para que puedan alcanzar altos niveles de productividad y rentabilidad (Tobón, 2004).

Al encontrarse el concepto tanto en la educación como en el campo laboral el aprendizaje de competencias empieza a ser útil para garantizar una formación que se prolonga a lo largo de toda la vida, que une lo teórico con lo práctico y que prepara realmente para un ejercicio profesional. La ubicación del origen del concepto de competencias en el campo laboral, ayudaría a explicar cómo termina siendo un instrumento para relacionar las necesidades de este sector con el mundo de la educación laboral. Actualmente las necesidades, reflexiones, revisiones y análisis del sector laboral comienzan a tener impacto en las decisiones y transformaciones de algunas instituciones de educación superior. El interrogante que se plantea es cuáles son las competencias que el mercado demanda y cuáles son las competencias que la educación superior ofrece. Los resultados de estudios tales como la encuesta CHEERS<sup>1</sup> en 1999 han mostrado una dicotomía entre lo que se aprende en la educación superior y lo que espera el sector laboral que quienes van a acceder a éste deben saber hacer (Ministerio de Educación Nacional, 2005).

---

<sup>1</sup> CHEERS (Career alte Higher Education: a European Research Study) : encuesta realizada por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas en colaboración con otras universidades españolas a más de 36000 titulados universitarios europeos.

Es por ello que cobra especial importancia las conclusiones contenidas en el artículo 7 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior elaboradas en el marco de la conferencia adelantada en París en el año de 1988 en el que se propugna por una mayor relación entre la educación superior y el mercado laboral (Unesco, 1988). La idea es que se interrelacionen los dos sectores para que se retroalimenten mutuamente. El sector laboral demanda fuerza de trabajo formada en las Universidades y éstas deben poder ofrecer individuos con las habilidades y competencias requeridas para poder adaptarse a ese mundo laboral.

En estudios realizados en Europa con ocasión de los proyectos conocidos como CHEERS, así como el proyecto REFLEX, se han efectuado análisis de los conceptos de competencias y habilidades en relación con el desempeño laboral posterior de los egresados de la educación superior. En estos estudios se han identificado como competencia de los graduados los conocimientos generales y específicos, así como las actitudes y habilidades requeridas para desempeñarse en diferentes fuentes de trabajo. Las competencias podrían ser ubicadas como ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes que, relacionados entre sí, permiten a un individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida (Ministerio de Educación Nacional, 2005). Todas las actividades que un individuo logra realizar al contar con diferentes competencias permiten establecer el nivel de comprensión que se puede adquirir, si las analizamos con el desarrollo que de este concepto hace Perkins, cuando afirma que la comprensión consiste en la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que se sabe, es lograr una capacidad de desempeño flexible (Perkins, 1999).



El concepto de comprensión que vengo de referir se podría lograr a través de desempeños que permitan desarrollar competencias. Existe un estudio adelantado en Liverpool, U. K., en el campo médico que produjo evidencias respecto de un mayor desarrollo de habilidades de aprendizaje cuando éstas se dan en pequeños grupos, a través de aplicación de métodos basados en casos, que en grupos con aprendizajes convencionales. En el estudio mencionado se utilizaron cuestionarios de experiencia de curso que diligenciaron tanto los estudiantes que adelantaban sus estudios en cursos tradicionales o convencionales (cátedra magistral) como los estudiantes que adelantaban sus estudios a través de aprendizaje en colaboración en pequeños grupos y a través de problemas. Se utilizaron dos grupos, el primero de aprendizaje tradicional, que ingresó en el año 1994, y el segundo, en el nuevo método de aprendizaje, que ingresó en el año 1996. Se compararon los resultados obtenidos de las preguntas de los estudiantes que ya habían cursado dos años, frente a los estudiantes que apenas terminaban el primer año. Las conclusiones arrojaron como sensiblemente mayores los resultados obtenidos en el campo de resolución de problemas, trabajo en equipo y motivación en los grupos que trabajaron en aprendizaje en colaboración, aquél de 1996. Estas características encontradas como mayores, podrían constituir evidencia de construcción de conocimiento flexible, en tanto que los individuos del aprendizaje en colaboración evidenciaron mayores niveles de confianza en sí mismos para enfrentar problemas desconocidos. Los individuos del curso pequeño que vivieron el proceso de aprendizaje en colaboración manifestaron su satisfacción en el campo del aprendizaje propio a través del trabajo en equipo en la resolución de problemas, y en general la satisfacción con el curso (Bligh, Lloyd-Jones, Smith, 2000). La evidencia de la investigación se enmarca

dentro de la idea que el aprendizaje surge del hacer y se logra dentro de un entorno social en el que las actividades de enseñanza son auténticas.

Cuando el modelo pedagógico involucra la formación por competencias, se empiezan a eliminar las fronteras entre la escuela y la vida cotidiana. El aprendizaje deja de ser un proceso que se da exclusivamente en el aula para ser un proceso que se da en todos los escenarios en que se mueve el individuo. Las fuentes del conocimiento se multiplican ya que comprenden la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte y la creatividad. Se empieza a percibir que la formación integral abarca conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Esa formación integral implica saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, todo ello en equipo dentro de una comunidad con la necesaria interrelación con otros individuos (Mockus y col, 1997). Esa interrelación dentro de una comunidad constituye el proceso de contacto con el mundo social que precede el proceso de interiorización. El individuo aprende de otros a medida en que establece relaciones y se apropia de la experiencia social para luego incorporarla en su propio proceso (Vygotsky, 1979).

Son precisamente en esas relaciones sociales con otros individuos en las que a partir de experiencias del individuo se ve obligado a enfrentarse y a acometer diferentes desempeños en su vida cotidiana. Para dichos desempeños es necesario poseer la capacidad de enfrentarse a tareas diferentes a las comunes o rutinarias y sortearlas de manera adecuada, es decir, contar con las

habilidades para ello, independientemente que la situación sea conocida o desconocida para quien la enfrenta (Vasco, 2005).

Una de las grandes dificultades al preparar individuos en competencias, que requerirían para su desempeño profesional actual, es que no se sabe si estas mismas serán las requeridas para el futuro que se caracteriza por ser incierto. Es importante para preparar para ese futuro incierto que el individuo desarrolle la habilidad de aprender a aprender (Rubin, 1998). Esto se puede lograr a través de la toma de conciencia acerca de las debilidades y fortalezas de la forma como se aprende. El desarrollo de tales habilidades permitirá construir aprendices a lo largo de toda la vida que se logren ajustar a las nuevas situaciones a través de diferentes desempeños (Sizoo, Agrusa, Mat, 2005).

Al interior de la enseñanza de la disciplina jurídica, podrían ser aplicables los planteamientos que ya se han mencionado y que guardan relación con los postulados en la pedagogía desarrollados por Dewey, contenidos en su obra “Experiencia y Educación” (Dewey, 1938). Su visión de la educación tenía que ver con el crecimiento de la comprensión, la capacidad, el descubrimiento autónomo teniendo en cuenta los propios intereses y motivaciones del individuo. La educación debía tener en cuenta la importancia del descubrimiento y la necesidad de establecer relaciones entre lo conocido y lo desconocido, de lo nuevo con lo viejo, para lo cual es necesario estar ejecutando diferentes tipos de desempeños en los que se pongan en acción las diferentes competencias (Perrone, 1999).

Para la American Bar Association al interior de la disciplina jurídica se podrían identificar como competencias igualmente ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y actitudes, que, relacionados entre sí, permiten a un individuo argumentar, interpretar, proponer y actuar en todas sus interacciones a lo largo de su vida como abogado. Se parte de la interacción entre dos comunidades, la escuela de derecho y los abogados practicantes. En efecto, las competencias y valores de un abogado competente se forman a través del tiempo, inclusive con anterioridad a la misma escuela de derecho. Se debería intentar que los docentes del derecho y los abogados practicantes dejen de verse como dos extremos desconectados entre sí. Esta desconexión genera un vacío entre lo que se enseña y lo que deben saber hacer para ejercer el derecho a punto tal que las quejas frecuentes de los abogados respecto de los estudiantes se refieren a su incapacidad para redactar un contrato, estructurar una reclamación, entre otras razones, porque los profesores de planta de algunas facultades, dentro de éstas la de la Universidad de los Andes, en su mayoría jamás han estado en una corte. Pero aún en aquellos casos en los cuales los profesores son litigantes igualmente se presenta el mismo fenómeno en razón a que éstos no enseñan lo que hacen sino que repiten lo que está en un Código. Para acometer la tarea de intentar eliminar ese vacío entre lo que se enseña y lo que se debe saber hacer es importante, en primer lugar, identificar qué es la disciplina jurídica y como consecuencia de ello qué competencias y valores debe tener un abogado antes de poder hacerse cargo de un asunto legal (ABA, 1992).

Es muy difícil encontrar unanimidad en la identificación de las competencias y habilidades que debe desarrollar un estudiante de derecho egresado de la facultad de derecho de la Universidad de los Andes para ejercer como

abogado. Las respuestas considero deben buscarse en los empleadores, que son quienes demandan a los recién egresados. Sin embargo sus respuestas pueden estar sesgadas por el tipo de ejercicio profesional que adelanta el empleador. Sin perjuicio de lo anterior, en general es posible encontrar que los empleadores identifican como habilidad requerida fundamental la analítica y frente al manejo de información de manera mayoritaria se insiste en que se tengan unos conocimientos básicos y una visión panorámica de la estructura legal (Montoya, J., 2008).

La enseñanza del derecho y el ejercicio de éste han captado poca atención de quienes piensan el derecho en Iberoamérica. La enseñanza del derecho debe estar delimitada por qué es el derecho, cómo y para qué se enseña (Bohmer, 1999). El diseño del currículo evidencia la concepción que del derecho se tiene por parte de una facultad. A manera de ejemplo, en la medida en que el currículo se desarrolle a partir de un enfoque positivista y dogmático del derecho, se favorecerá una estrategia didáctica donde la memorización y el papel de superioridad del docente serían característicos (Bocanegra, 2004). En Colombia llama la atención la forma como el Ministerio de Educación ha descrito las competencias que debe poseer quien egresa de una facultad de derecho. Mediante la resolución 2768 de noviembre 13 de 2003 se establecieron los tipos de competencias que debe poseer quien opte por el título de abogado. Se afirma que el abogado debe tener competencias cognitivas, investigativas, interpretativas, argumentativas así como capacidades para la conciliación, el litigio y el trabajo interdisciplinario (Res. 2768/03 proferida por el Ministerio de Educación Nacional, 2003). Las primeras cuatro competencias descritas pueden ser propias de cualquier ciencia y no exclusivamente del derecho. En consecuencia es necesaria una

reflexión a profundidad que permita identificar esas competencias propias del derecho.

El paso por la educación superior enriquece la construcción y adquisición de habilidades necesarias para el ejercicio profesional. Existen investigaciones que han evidenciado la importancia de los estudios de postgrado respecto de la construcción de esas habilidades necesarias para el desempeño profesional en contra de la creencia que la práctica profesional por sí sola es suficiente para lograr ese objetivo. Uno de estos estudios se adelantó en la Universidad de Colorado. Se llevó a cabo una investigación cualitativa que tenía por objetivo comparar las habilidades que poseen los egresados de un programa de maestría en administración frente a individuos que no hubiesen pasado por este programa pero que hubiesen tenido experiencia laboral. El estudio se realizó aplicando el estudio “pretest-postest” diseñado por Boyatzis en 1.995. Se utilizaron dos grupos, el primero de 115 individuos y el segundo de 222. Ambos grupos pertenecían al año 1997 y tenían en común ser egresados del programa de maestría. Estos grupos se compararon con el grupo control que no cursó el programa. Se identificaron previamente doce habilidades para comparar los grupos. El estudio mostró evidencias acerca de la diferencia entre los dos grupos a nivel de habilidades. Los egresados del programa de MBA frente a los que no habían pasado por dicho programa, tenían de las doce habilidades previamente identificadas, siete significativamente más desarrolladas que los segundos. La conclusión a la que se llegó es que el programa en efecto añade valor a los estudiantes, valor que no necesariamente se obtendría mediante la experiencia laboral (Kretovics, 1999). La anterior investigación evidenciaría que el desarrollo de competencias y habilidades necesarias para el desempeño profesional es mayor cuando el individuo ha

cursado un programa de maestría que cuando ha entrado luego de obtener su grado directamente al mercado laboral, validándose nuevamente la necesidad de romper fronteras entre la escuela y la vida cotidiana laboral.

La concepción de la disciplina que se desarrolle tendrá que verse reflejada en los currículos (Bocanegra, 2004). Si la disciplina se define a través de las competencias, estos currículos deberían describirlas para ser coherentes con la enseñanza del derecho a partir de competencias. Esa enseñanza a través de adquisición de competencias estaría basada en la comprensión que permite formar sujetos críticos y creativos, capaces de moverse con flexibilidad en diferentes dominios y escenarios (Montiel, 2003). Entendiendo comprensión como la capacidad de llevar a cabo una serie de acciones o desempeños que demuestren no sólo entendimiento de un tópico sino asimilación y manejo del mismo en diferentes situaciones es posible identificar el concepto de desempeños de comprensión (Blythe y Perkins, 1999). El desempeño de comprensión se refiere a los casos en que un alumno piensa y actúa a partir de lo que sabe, y es diferente a lo que se conoce como desempeños rutinarios en los que no hay comprensión sino simplemente memorización, pensamiento y acciones rutinarias. En el desempeño de comprensión el estudiante es capaz de explicar, justificar, extrapolar y sobre todo de conectar y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento previo y de la habilidad rutinaria (Montiel, 2003). Teniendo en cuenta lo anterior, el puente entre lo que se enseña y lo que debe hacer un abogado se podría lograr a través de los desempeños de comprensión auténticos que habrán de encontrarse en la práctica laboral. En efecto se requerirá la integración entre el saber ser con el saber conocer y el saber hacer (Tobón, 2005). Esas competencias y habilidades deberían evidenciarse a través de desempeños auténticos. Esos desempeños auténticos

se dan en aprendizajes dentro de situaciones reales de la vida. Los ambientes de aprendizaje auténticos permiten la conexión entre actividades académicas y los problemas cotidianos de la vida de una persona. Evidencian que el aprendizaje no se da exclusivamente en la escuela sino en general en todas las actividades diarias reales.

Como lo menciona Gordon (1998), en aprendizajes auténticos los estudiantes exteriorizan lo que van aprendiendo. La construcción del conocimiento se ve como una tarea compleja, impulsada por marcos y situaciones en algunas ocasiones enfrentadas. Los individuos utilizan el conocimiento para reinterpretar y actuar en el mundo que los rodea (Boix Mansilla – Gardner, 1999). El conocimiento se convierte en una herramienta para enfrentar problemas, formular juicios y transformar la vida cotidiana en tanto que exista comprensión en los términos descritos por Perkins. La evaluación en consecuencia no es la tradicional de los cuestionarios tradicionales que permite asignar puntajes sino por el contrario observaciones del desempeño de los estudiantes frente a la resolución de problemas reales, que en ocasiones puede ser calificado por los actores reales del problema que enfrentaron. Ejemplo de esto último lo constituyen las clínicas legales en las que el desempeño consiste en la presentación de una demanda de nulidad ante una corporación judicial que culminará determinando si el estudiante tenía razón en su pretensión o no.

La evaluación cuantitativa periódica y final no corresponde a una evaluación integral de competencias, formativa, que involucre diferentes momentos de la práctica académica. El concepto renovado de evaluación de las competencias



a través de los desempeños de comprensión invita al evaluador a tener un papel activo y no una actitud contemplativa. Se da un diálogo permanente y se caracteriza por ser continua ya que está encaminada a lograr un mejoramiento permanente (Bogoya, 2000).

La evaluación puede tener por objeto constatar la adquisición de esas competencias que podrán ser observadas a partir de estándares (Vasco, 2005). En Colombia la evaluación de los programas de derecho a partir de las pruebas del ECAES adelantada por el Icfes pretende verificar la formación en competencias (Montoya, 2005). Las evaluaciones deberían ser la verificación de si el estudiante sabe hacer lo que el mercado laboral pretende que sepa hacer para de esta manera eliminar el vacío entre lo que se enseña y lo que debe saber hacer (ABA, 1992). Dicha evaluación no será en consecuencia la parte final del proceso de aprendizaje sino será la observación permanente de la forma como se adelantan los diferentes desempeños auténticos. Concebir el aprendizaje como un proceso permanente, sin final, permite sustentar el que la evaluación no es la etapa final de todo proceso sino por el contrario una necesidad permanente para verificar en los desempeños la adquisición de las habilidades y competencias. En estudio cualitativo realizado en Sri Lanka con profesionales de la salud se demostró que la observación del mismo individuo respecto de sus falencias, permite crear la motivación de la necesidad de reforzar el aprendizaje de manera permanente. El estudio en primer lugar ubicó 63 competencias que estos profesionales de la salud debían poseer para estar en capacidad de ofrecer una ayuda primaria. Se incluyeron los instructores, los administradores, los supervisores, y los profesionales con experiencia. Se agruparon en dos categorías las competencias, las necesarias para un inmediato y apropiado manejo de un paciente para evitar su muerte, y

las necesarias para atender pacientes que no se encuentran en peligro inmediato de muerte. Cada uno de los participantes fue interrogado solicitando que calificara su manejo de cada una de las 63 competencias previamente identificadas y clasificadas. Se interrogaron 165 individuos. Su autoevaluación permitió constatar las falencias así como ofrecer programas que fortalecieran su aprendizaje en las áreas que ellos mismos identificaron, generando una motivación frente a la necesidad de aprendizaje permanente.(Weerakoon & Fernando, 1991).

La motivación parece constituir un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje en el que el estudiante toma conciencia de la necesidad permanente de dicho proceso en tanto que no es ajeno a su cotidianidad y no es exclusivo de un salón de clases. El aprendizaje auténtico como lo menciona Gordon (1998) se adelanta a través de la vivencia de los problemas cotidianos y trasciende el aula con lo que se evitaría ese vacío entre lo que se aprende en la facultad y lo que se hace en la vida profesional. En este punto es fundamental el desarrollo del concepto de “pensar como un profesional” en el que se pretende que se genere un proceso de autoreflexión en el que se intenta lograr una unión entre lo que se aprende y se hace con respecto a quién uno es como individuo (Joshua, P. 2008). El individuo debe tener como norte el realizarse buscando su plenitud con ser humano, por lo que el aspecto profesional, en especial a que se va a dedicar cobra vital importancia ya que un objetivo es ser feliz en lo que se hace en el día a día.

Dentro de esa evaluación continua de los desempeños de comprensión la meta evaluación juega un papel crucial. La reflexión en torno a preguntas tales

como ¿Qué significa educar para el desarrollo de competencias? ¿Para qué se evalúa y cómo se debería evaluar? y ¿Cómo se podría mejorar la evaluación? En consecuencia la meta evaluación tendría dentro de sus objetivos el hacer reflexionar de manera permanente al maestro sobre la comprensión como objetivo fundamental mediante la observación de los desempeños auténticos que realiza el estudiante (Pinilla, 2003).

A partir del marco teórico que vengo de presentar se aplicó una innovación pedagógica que tiene por objeto introducir un acercamiento entre la enseñanza del derecho y lo que hace un abogado en su práctica profesional. Para lo anterior mediante desempeños auténticos se pretende generar un proceso de aprendizaje del estudiante en el enfrentamiento ante casos que se le plantean y en los que debe jugar diferentes roles. En el capítulo siguiente presentaré una descripción de la innovación aplicada así como los resultados que fue posible identificar.

## **II. SE APRENDE DERECHO HACIENDO DERECHO**

La pregunta de fondo que considero que tenemos todos aquellos que nos dedicamos a la enseñanza del derecho consiste en cómo enseñar el derecho. Es por ello que en no pocas ocasiones se encuentran personas que están en la búsqueda de un manual de enseñanza en el que se incluyan metodologías, estrategias y técnicas de enseñanza del derecho. No conozco ninguno y de existir considero que pueden ser de poca utilidad ya que lo primero que hay que determinar es para qué se enseña derecho. Creo que la pregunta de qué debe saber alguien que termina un programa de derecho está superada y se ha

modificado por la de, qué competencias debe estar en capacidad de desarrollar quién ha terminado un programa de derecho. En este punto, podría pensarse que será diferente si las competencias se requieren para ser un abogado litigante, un consultor, un académico o un investigador. Sin embargo no necesariamente esta deberá ser la respuesta ya que podría ser que independientemente de la dedicación que se vaya a tener, un abogado debe estar en capacidad de aplicar ciertas competencias básicas y con estas podrá dedicarse luego a cualquier tipo de oficio al interior de la abogacía. Si esta es la respuesta probablemente estaremos concluyendo que existen unas competencias generales para cualquier profesional que pretenda ejercer una profesión liberal de carácter humanística. Este será un punto a resolver a través de éstas reflexiones.

En sociedades donde la información cada vez es más accesible y adicionalmente cada vez más amplia, la preocupación inicial de los currículos y los pensums en las diferentes instituciones de educación superior consiste especialmente en determinar si estos son adecuados o no considerando que no alcanzan a cubrir la totalidad de la información y aspectos disponibles y requeridos. En el campo del derecho sucede algo similar ya que en un primer momento lo que se evidencia es una estrategia que consiste en reorganizar en etapas el estudio de la disciplina. Se pretende reducir en tiempo la formación general que se deberá encargarse de aportar la información y conocimientos básicos para cualquier persona que pretenda ejercer una profesión, para luego ampliar las etapas de especialización de acuerdo con las inclinaciones y perfiles buscados por el individuo mediante profundizaciones en las que se pretende obtener un experticio en un área particular que le permita desempeñarse de manera adecuada. Evidencia lo anterior, en mi opinión, a

manera de ejemplo, que el pensum de la facultad de derecho de la Universidad de los Andes, se divida en tres ciclos, el ciclo de contextualización, el básico y el de profundización.

Esta división lleva implícita una idea de aprendizaje secuencial. Se concibe una primera etapa en la que el individuo se ubica dentro de la disciplina, una segunda de lo que podríamos llamar la dogmática y la transmisión de conceptos e información relevante para poder pasar a una tercera en la que pueda profundizar y adquirir destrezas a través de una visión práctica normalmente a través de resolución de casos. Para la tercera es requisito haber pasado por la primera y la segunda, y es por ello que afirmo que se concibe el aprendizaje del derecho de una manera secuencial.

En la innovación pedagógica aplicada se parte de la creencia de que no necesariamente el aprendizaje debe ser secuencial. El aprendizaje se da de manera permanente mediante la conexión de experiencias vividas anteriormente con las nuevas situaciones que se están viviendo para que de esta manera el individuo construya por sí mismo su proceso. El estudiante descubre que la información no es el objetivo sino el saber utilizarla en situaciones con las que no ha estado familiarizado. Considero que aquí se da un gran cambio, ya que cuando no existía el acceso a la información que hoy vivimos, gran parte del trabajo se gastaba encontrando información que estaba dispersa y era de difícil ubicación. Hoy por hoy es tanta la información que está a la mano de todos que el problema radica más en diferenciar la información relevante y útil de la irrelevante para luego con la relevante aprender a aplicarla para construir argumentaciones lógicas que sean

aplicables a situaciones reales cercanas a la cotidianidad del individuo. Considero que el sentir esa cercanía de lo que está haciendo en sus clases con su cotidianidad y con los problemas que encuentra en su entorno vivencial permite desarrollar motivación hacia el ejercicio de la profesión. El estudiante lo que debe adquirir en mi opinión son una serie de competencias que le permitan desempeñarse a lo largo de su vida profesional en la que va a requerir utilizar la explosión de información que encuentra disponible al utilizar su pensar de abogado que la facultad le permitió desarrollar.

Es por ello que al estudiante se le pone en situaciones prácticas de manera tal que mediante la conexión de experiencias vividas anteriormente y mediante la discusión en grupo con otros individuos, logre identificar las soluciones a los problemas y situaciones a los que se enfrenta ahora, y que probablemente jamás había enfrentado, construyendo por sí mismo su proceso de aprendizaje.

En este punto considero que puedo formular tres objetivos de la enseñanza del derecho bajo esta perspectiva. Estructurar en un individuo los conocimientos y estructuras básicas del derecho, adquisición de habilidades prácticas en la aplicación y manejo de esas habilidades en las diferentes situaciones nuevas que afronta de manera tal que pueda evidenciarse comprensión, y en tercer lugar que asuma que en su calidad de abogado tiene un rol en la sociedad relevante que lo obliga a tomar decisiones dentro de unos estándares éticos y con contenido social. Estos tres objetivos pueden relacionarse respectivamente, con tres tipos de aprendizajes mencionados en el documento de la Carnegie Foundation, y que considero que podría inclusive identificar como habilidades. Estas consisten en el desarrollo de las siguientes

habilidades o competencias: la cognitiva, la práctica y la ético-social (Sullivan, Colby, Welch, Bond, Shulman, 2007).

Estos tres objetivos surgen igualmente del conjunto de habilidades y competencias que se consideró que debían desarrollar los estudiantes y que surgió del encuentro del programa Sócrates de la facultad de derecho de la Universidad de los Andes que se realizó en el año 2006 (Encuentro Sócrates, Melgar, Colombia, 2006).

En consecuencia se debe desarrollar la idea de que el aprendizaje por ende nunca termina ya que ante la explosión de la cantidad de información corresponde a cada uno aprender a aprehender por su cuenta. Ese aprender a aprehender implica saber escoger la información relevante y sobre todo tener el criterio para saber aplicarla. El estudiante debe desarrollar criterios de aplicación de conceptos e información que está ahora a disposición de todo el mundo. Hace unos años la ventaja la tenía quien pudiese acceder a la información. Ahora en la medida en que la información está disponible para todo el mundo, en razón a la tecnología, la ventaja solo se obtendrá en aquella persona que desarrolle las competencias más adecuadas para seleccionarla, y aplicarla de la mejor manera para su vida profesional (Clark, 1993). Por ende la concentración debe estar en desarrollar criterios en el estudiante de manera tal que pueda decidir cómo aplicarlos bajo los estándares éticos ya mencionados. El proceso de aprendizaje no está circunscrito al salón de clases. Este simplemente se convierte en el espacio de discusión o de constatación del desarrollo de las diferentes competencias.

A manera de síntesis podría afirmar que se debe enseñar a un individuo que está estudiando derecho a pensar como abogado y a actuar como abogado cuando se encuentra ante un caso. Esto parte de pensar y seleccionar como lo haría un abogado, la información relevante que le pueda servir, y sobre todo, en el actuar, saber cómo aplica esa información en aras a defender el interés que pretende salvaguardar. Para esos efectos se debe saber al menos, qué hace un abogado y como debe actuar un abogado. Y es allí donde los tres objetivos antes mencionados constituyen en norte a seguir con un énfasis especial en la parte ética del abogado.

Considero fundamental en este punto manifestar que las presentes reflexiones, el soporte de la innovación pedagógica aplicada, así como las conclusiones que se derivan de esta no pretenden cuestionar una concepción de aprendizaje del derecho tradicional frente a una concepción de aprendizaje actual sino simplemente presentar mis puntos de vista frente a lo que considero que puede ser la concepción de aprendizaje del derecho ante la nueva realidad que enfrentamos en virtud de la avalancha de información disponible. Lo que se pretende presentar son las virtudes que se considera puede tener una concepción de aprendizaje basada en prácticas constructivistas tales como desempeños auténticos y simulaciones teniendo en cuenta las características actuales de acceso a la información.

Lo que parecería incontrovertible es que la enseñanza de las disciplinas, en este caso la del derecho, no puede ser la misma de hace veinte años cuando no existía la disponibilidad de la información que existe hoy gracias al desarrollo del internet. El poder consultar bibliotecas de cualquier parte del mundo así



como la existencia y acceso a las diferentes bases de datos en la que se contiene información inimaginable obligan a pensar que la enseñanza tiene que adecuarse a esa nueva realidad.

Es por las razones anteriores que a través de la innovación pedagógica se pretendió desarrollar una forma particular de entender la enseñanza del derecho mediante la utilización de prácticas constructivistas tales como los desempeños auténticos y las simulaciones de casos con juegos de roles. Estas prácticas pretenden lograr el cumplimiento de los tres objetivos ya mencionados: estructurar en un individuo los conocimientos y estructuras básicas del derecho, adquisición de habilidades prácticas en la aplicación y manejo de esas habilidades en las diferentes situaciones nuevas que afronta de manera tal que pueda evidenciarse comprensión, y en tercer lugar que asuma que en su calidad de abogado tiene un rol en la sociedad relevante que lo obliga a tomar decisiones dentro de unos estándares éticos y con contenido social.

En aras de establecer los efectos y resultados obtenidos en la aplicación de la innovación pedagógica se han formulado tres preguntas de investigación:

¿Cuál es el impacto que tiene en el desarrollo de competencias y habilidades del estudiante en materia de derecho procesal, la utilización de prácticas constructivistas, tales como la utilización de tribunales simulados que se ocupan de problemas de actualidad?

¿Los estudiantes de la materia Acciones Públicas logran desarrollar aprendizajes relevantes y similares a los requeridos para la práctica profesional de abogado?

¿Cuál es el impacto que tienen en el estudiante las actividades implementadas en la percepción del estudiante respecto de la actividad de un abogado en su ejercicio profesional?

En aras a desarrollar las respuestas a estas preguntas de investigación es necesario en primer lugar describir de una manera detallada la innovación pedagógica aplicada.

### **III. DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN**

La innovación se ha venido aplicando en la materia denominada ACCIONES PUBLICAS desde el semestre 2006-2 hasta la fecha. Sin embargo los semestres que se tomaron de referencia para efectos del presente estudio son 2006-2 y 2007-1.

Antes de entrar a describir algunas particularidades de la innovación aplicada en esta materia en la Universidad de los Andes es necesario describir las características que tradicionalmente tiene dicha cátedra tanto en otras universidades como en la otra sección de la materia que se ofrece a los estudiantes en la Facultad de Derecho de los Andes.

## **A. Características tradicionales de la materia en las facultades de derecho en Colombia**

Constituye esta materia una de las principales asignaturas del Área de Derecho Público de todas las facultades de derecho del país, e incluso de las facultades de derecho de tradición romano-germánica de otros países. En la Universidad de los Andes se denominó Acciones Públicas pero dicho nombre solo obedece a una división interna que se efectuó durante algún tiempo dentro del pensum. Una vez se reorganizó internamente el pensum, la materia conservó el nombre de Acciones Públicas pero su contenido corresponde al de la cátedra de Derecho Contencioso Administrativo, o Derecho Procesal Administrativo, tal y como se conoce en otras facultades. Cuando se le asignó el nombre de Acciones Públicas se pretendía que en su contenido se tratara de una manera más amplia no sólo las acciones contencioso administrativas sino también las acciones constitucionales. Esto permitía generar un puente entre el procedimiento constitucional y el procedimiento administrativo. Tal y como viene de afirmarse, el contenido actual de la materia corresponde exclusivamente al de contencioso administrativo ya que la parte de acciones constitucionales esta incluida en la materia de argumentación constitucional.

Como se deduce de su nombre, la materia contencioso administrativo o procesal administrativo se ocupa de los procedimientos que deben cumplirse cuando se tiene una controversia con la Administración Pública. Podría a manera de síntesis afirmarse que es una materia propia del derecho procesal pero que estudia sus características cuandoquiera que la controversia judicial se tiene con un órgano del Estado. Es por ello que tradicionalmente se ubica como una materia en la que se describen los diferentes tipos de trámites y

procedimientos que se deben adelantar en aras de lograr que un juez resuelva una controversia. Tradicionalmente se enseña la estructura de la jurisdicción de lo contencioso administrativo, es decir, quienes son los jueces encargados de decidir las controversias estatales en sus diferentes instancias. Igualmente se le presentan al estudiante los diferentes instrumentos o vías (acciones contencioso administrativas) a través de las cuales puede elevar ante un juez una reclamación así como los trámites a seguir y plazos previstos, dependiendo de la acción utilizada.

Todo lo anterior está descrito en el llamado código contencioso administrativo en el que a través de 267 artículos se desarrolla la materia. Es por ello que la enseñanza de la materia pasa desde metodologías en la que el profesor lee los artículos y los explica hasta algunas en las que los estudiantes deben memorizar los artículos que considera el profesor más relevantes. En otras ocasiones se plantean casos en los cuales los estudiantes deben buscar una solución que al final el profesor establece si es correcta dependiendo de si esa fue la respuesta que él tenía o no. La evaluación en consecuencia consiste en identificar que tanto conocimiento posee el estudiante producto del desarrollo de las clases.

La bibliografía del curso generalmente la constituyen los diferentes manuales de procesal administrativo que se consiguen en el mercado y en algunas ocasiones se complementa con jurisprudencia del Consejo de Estado.

Esta es una materia, como ya se dijo, que existe en todos los programas de derecho y que se ha entendido tradicionalmente como una materia poco

interesante por estar encargada de enseñar los procedimientos que se deben adelantar ante un tribunal contencioso administrativo. Dada la característica anteriormente mencionada se enseña por lo general a través de cátedra magistral limitándose a la transmisión de la información que está contenida en el Código Contencioso Administrativo. Esta característica está presente incluso en las otras secciones de la materia que ofrece la facultad de derecho. El propósito de la innovación fue lograr una coincidencia entre lo que se enseña y lo que hace un abogado en el campo contencioso administrativo buscando adicionalmente generar una mayor motivación en el estudiante.

## **B. Características de la materia al aplicar la innovación**

Como ya se dijo, la innovación se aplicó en una de las secciones que se ofrecen a los estudiantes del curso denominado acciones públicas. Este curso, lo toman por lo general estudiantes que se encuentran en los últimos dos semestres de pregrado del programa. La práctica pedagógica planteada pretendió aplicar una innovación pedagógica en estos dos últimos semestres intentando eliminar la distancia que generalmente se identifica entre la enseñanza del derecho y la práctica profesional de un abogado. Es posible afirmar que el objetivo es desarrollar la habilidad en el estudiante de pensar como un abogado cuando ante una controversia requiere de un juez para lograr la solución a la ésta.

Esta innovación pedagógica pretendió igualmente generar un impacto en la desmotivación que caracteriza a los estudiantes que cursan estos últimos semestres de la carrera en la Universidad de los Andes. Las conversaciones

con los estudiantes de últimos semestres han permitido identificar una desmotivación respecto de la carrera a punto tal que aquellos que se encuentran próximos a graduarse afirman que ellos no van a ser abogados sino individuos graduados de una facultad de derecho Su ocupación por ende luego de estar graduados se desarrolla en cualquier campo diferente al derecho. Terminan siendo abogados dedicados al arte, al baile, a los negocios, al campo, etc. (entrevistas a empleadores en Montoya, J. (2008)).

En el concepto de motivación que menciono quiero que se entienda que me refiero a que el estudiante logre disfrutar el ejercicio del derecho en cualquiera de los campos en que vaya a ejercer. Es intentar enfrentar al estudiante a que identifique si disfruta el ejercicio del derecho como una forma de vida ya que en la medida en que así lo sienta le va a permitir ser mucho mejor y a su vez estará en el camino de la búsqueda de la felicidad. Se buscará que se formen individuos felices, sanos y éticos en los términos que Shlitz lo menciona (Shlitz, P., 1999) . Esto permite un resultado de doble vía, tanto un individuo pleno con seguridad en sí mismo, como un individuo comprometido con la sociedad de la que hace parte.

La Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes tiene reconocimiento a nivel nacional e internacional. Ha pretendido diferenciarse de otros programas de derecho publicitando la aplicación de la cátedra activa como metodología de aprendizaje. Desde el punto de vista teórico tradicionalmente se ha dicho que dicha cátedra activa se fundamenta en el método socrático. Sin embargo desde el año de 1.996 se viene afirmando que la cátedra activa se desarrolla principalmente a través de la aplicación del PBL (Aprendizaje a

través de problemas). La intervención efectuada al igual que el PBL está ubicada dentro de lo que se conoce como cátedra activa, en la medida en que el aprendizaje no proviene de información dada del profesor sino de construcción que hace el estudiante a partir de su vivencia.

No obstante las características anteriores de la concepción de cátedra activa que se mencionó, esta innovación pretende ir un poco más allá, ya que se pretende que el estudiante construya su conocimiento actuando como lo hace el abogado en su práctica profesional.

Teniendo en cuenta que uno de los problemas a combatir es la ausencia de relación que existe entre la enseñanza del derecho y el ejercicio de la profesión se intenta que el estudiante adquiera a través de diferentes desempeños las competencias y habilidades que debe poseer un abogado. Es a partir de estos desempeños auténticos a través de los cuales el estudiante construirá su conocimiento para llegar a la comprensión de la disciplina jurídica, tal y como la ejercerá una vez ingrese al mercado laboral.

Para estos efectos es indispensable determinar al menos cinco competencias que se espera tenga un abogado que pretenda dedicarse al derecho público:

- Análisis crítico
- Capacidad argumentativa
- Comunicación oral y escrita
- Capacidad de identificación de problemas jurídicos

- Comprensión del concepto de “lo público” frente a “lo privado” \*<sup>2</sup>

Considero que todas estas se compendian en una que podría denominarse: “pensar como abogado”. Este pensar como un profesional de este campo implica de alguna manera un proceso de auto-reflexión e identificación de los aspectos éticos y las consecuencias sociales del ejercicio del derecho bajo el concepto más amplio de “pensar como un profesional” (Perry, J. 2008). Para lograr esto deberá desarrollar entre otras, las cinco competencias enunciadas y relacionarlas al aplicarlas con quién él es en tanto individuo con un rol en una sociedad determinada.

En aras a que se entienda la forma como se aplica la innovación y previo a la presentación de los resultados procedo a describir la manera como se pretende que el estudiante aprehenda un objetivo de aprendizaje básico del derecho público que le permitirá desarrollar habilidades y competencias mencionadas como necesarias en este campo de la disciplina jurídica.

#### **IV. DESCRIPCION DEL DESARROLLO DE UN OBJETIVO DE COMPRENSION QUE SOPORTA LA CARACTERISTICA FUNDAMENTAL DE LAS RELACIONES ENTRE PARTICULARES Y EL ESTADO**

La materia Acciones Públicas se ocupa fundamentalmente de estudiar los trámites y procedimientos que deben seguirse ante un juez para efectos de controlar la actuación de la administración pública. Esta actuación que se

---

<sup>2</sup> La identificación de estas cinco habilidades proviene de las encuestas realizadas a un grupo de 20 docentes de derecho público que alternan la enseñanza con la práctica profesional.



denomina actuación administrativa se caracteriza por tener como objetivo la búsqueda del interés general. Para poder cumplir con dicho objetivo, el Estado a través de sus diferentes autoridades, se encuentra dotado, en virtud de la decisión de la ley, de potestades que se denominan excepcionales o exorbitantes diferenciándose de esta manera de las comunes que tienen los ciudadanos y que por sus características los ciudadanos no les es dable ejercer. Bajo estos supuestos de la actuación administrativa los procedimientos ante la administración y el control de sus actuaciones adquieren unas características particulares que se diferencian en gran forma con aquellas propias de las actuaciones entre particulares.

El legislador modifica con frecuencia los procedimientos a través de los cambios que introduce en la ley. Es por ello que el énfasis, contrario a lo que sucede en algunas cátedras de esta materia, en lugar de buscar que el estudiante aprenda el procedimiento particular, radica en que el estudiante entienda la razón que lleva a que estos procedimientos administrativos tengan características particulares diferentes a aquellas propias de los ciudadanos del común. Entendida esta razón de ser, independientemente de los cambios normativos que se den, tendrá presente la estructura lógica de los mismos. En consecuencia el objetivo de aprendizaje consiste en que el estudiante comprenda el porqué debe existir una diferencia entre las características de los procedimientos y actuaciones entre los particulares y el Estado.

En este momento se considera fundamental que el estudiante comprenda al menos tres puntos: la razón que explica el porqué a las autoridades públicas es necesario dotarlas de esos poderes fuera de los comunes que tienen los

particulares, las características fundamentales de esas exorbitancias o excepciones y el cómo esas exorbitancias aplican en determinadas actuaciones cuando se busca el interés general ya que existen casos en que el Estado actúa como si fuera un particular y por ende no le es posible aplicarlas.

Para estos efectos procedo a describir el desarrollo de la construcción de los objetivos de aprendizaje descritos. El cumplimiento de estos objetivos de aprendizaje comienza a partir de la primera sesión del semestre y por lo general se adelanta durante las dos semanas de clase sin agotarse íntegramente ya que le corresponde al estudiante a través del semestre terminar de construir y entender el funcionamiento de los procedimientos que obedecen a la lógica descrita.

Para la comprensión de los objetivos mencionados he utilizado un caso que ha sido escogido a partir de la cotidianidad de la vida estudiantil y que pretende que el estudiante en esas situaciones elementales y cotidianas identifique los conceptos involucrados, ubique la información relevante y proceda a aplicarla para presentar una argumentación lógica frente al caso planteado. Se busca que el estudiante efectúe conexiones entre experiencias vividas y la información que esta encontrando. Adicionalmente que mediante el trabajo colectivo, en especial la discusión en los grupos de trabajo se logre una interacción que permita la clasificación de la información relevante y la construcción de la argumentación producto del análisis grupal.

La dinámica empieza con la entrega a los grupos (en promedio de cuatro estudiantes cada uno) en que se ha dividido el curso de un recibo de teléfono o

de gas en el que aparece un cobro exagerado por concepto de consumo del respectivo servicio. La indicación que se le da al estudiante es la de que proceda a indicar al usuario del servicio público que procedimiento puede seguir para hacer la reclamación incluso elaborándole el escrito respectivo. Para efectos de este desarrollo el estudiante se ve forzado a establecer que naturaleza jurídica tiene ese recibo de teléfono o gas según el caso.

El asunto es de complejidad mayor aún para los especialistas ya que se da una combinación de aplicación de derecho público y derecho privado entendiendo el primero como aquél aplicable a las autoridades públicas mientras el segundo aplicable a los particulares. Los servicios públicos domiciliarios, ejemplo de los cuales lo constituyen la telefonía básica conmutada y el gas domiciliario, pretenden satisfacer necesidades básicas de los ciudadanos y por ende se prestan para satisfacer el interés general. Sin embargo desde la Constitución de 1991 dichos servicios públicos que con anterioridad solo los podía prestar el Estado pueden ser prestados ahora directamente por los particulares. En consecuencia se trata de una actividad que por tradición ha sido entendida como típica actividad pública pero ahora prestada por un privado. La consecuencia de lo anterior sería que si el régimen que prima es el del derecho privado estaremos en presencia de un reclamo igual al que haría alguien cuando va a un proveedor de televisión por cable al que le cobran más del valor acordado, mientras que si se trata del régimen público estaríamos frente a una reclamación que se caracterizaría por la necesidad de hacerla mediante la interposición de un recurso de la vía gubernativa, propio de las actuaciones clásicas del Estado en ejercicio de autoridad, frente a la factura que pretende el cobro exagerado.

Los estudiantes actúan de diferentes maneras frente al caso que se plantea. Algunos proceden a efectuar una búsqueda de jurisprudencia para intentar encontrar en la jurisprudencia la respuesta a la naturaleza jurídica de la factura. Sin embargo, dada la complejidad y dificultad del tema encuentran que ha habido jurisprudencia que la ha catalogado conforme al derecho privado así como jurisprudencia que la cataloga conforme al derecho público. Es decir ubican lo que se denomina jurisprudencia encontrada respecto al tema. En síntesis no encuentran una posición unificada. Lo anterior permite que el estudiante entienda que lo relevante no es realmente la respuesta correcta (ya que esta al menos de manera unánime o mayoritaria no existe) sino que la argumentación que presente para sostener su posición es lo que realmente tiene trascendencia. De alguna manera pretende cambiar la dinámica tradicional en análisis de casos en los que al final se encuentra la respuesta correcta y el estudiante procede a copiarla en su cuaderno para futuras ocasiones.

Otros estudiantes se dirigen a la empresa de servicios públicos a averiguar cual es el trámite a seguir en caso de reclamación. Allí se encuentran con que les dan un formato de reclamo pero no les resuelvan su duda respecto a si están en presencia o no de un trámite de aquellos en los que por estar presente un servicio público domiciliario es necesario aplicar el derecho público o si por el contrario, al ser prestado por un particular es necesario aplicar el derecho privado. Esto último en razón a que el servicio al existir varios prestadores puede el usuario escoger quién se lo suministre por lo que medie entre la empresa y éste un contrato que se denomina de condiciones uniformes ya que todos los usuarios se rigen por el mismo contrato.

El resultado de estos dos ejercicios efectuados por los estudiantes obliga a retomar en el salón de clase los resultados de su búsqueda. Se confrontan las dos tesis, la del acto regido por derecho privado y la del acto regido por derecho público, sin llegar a dar una respuesta que resuelva el caso, entre otras razones porque no se posee.

En esta discusión lo que se busca es que el estudiante identifique las características que debe tener el trámite si concluye que se trata de una relación regida íntegramente por el derecho privado, o las características particulares del mismo si concluye lo contrario. Este tema queda sin definición y será retomado y comparado a lo largo de todo el semestre para seguir estructurando una posición que debe irse reafirmando en el estudiante a lo largo de las discusiones. Esta debe ser una controversia que lo va a acompañar a lo largo de su cotidianidad, ya que la probabilidad de tener un conflicto en alguien cercano a su familia, o en su propia familia, con una empresa de servicios públicos es altamente probable.

El estudiante debe darse cuenta que las controversias del derecho público están frente a sus ojos, en su cotidianidad, y que en los asuntos más simple pueden darse las mayores complejidades.

Este ejercicio pretende además de plantear como objetivo de aprendizaje el identificar las características de las relaciones entre particulares y el Estado frente a las relaciones entre particulares exclusivamente, hacer sentir al estudiante que en su cotidianidad, en sus intereses diarios, están presentes los grandes debates del derecho público. Esta cercanía con las controversias

estructurales del derecho público identificadas en su cotidianidad pretende generar una motivación frente al ejercicio del derecho.

Es importante destacar que no se limita el ejercicio al pensamiento e indicación de la solución sino, que tal y como lo hace un abogado en su ejercicio profesional, debe proceder a elaborar el escrito mediante el cual eleva la reclamación del sobrecosto en la factura. Este ejercicio que comúnmente no desarrolla el estudiante lo enfrenta al desarrollo de habilidades y competencias de comunicación tanto escritas como orales ya que tras haberse elaborado el respectivo escrito se intercambian entre los grupos los documentos con lo que se obtiene una crítica que obliga a la defensa oral del escrito de cada quién. No sólo implica el manejo del conocimiento sustancial sino el saber plasmarlo en un documento que de acuerdo con nuestra normativa tiene requisitos formales.

Tan pronto se entrega el ejercicio al estudiante, se realiza una pequeña discusión buscando identificar las diferentes posiciones de los estudiantes. Los pocos que se atreven a participar tienen posiciones radicales y contundentes que afirman desde que es un acto administrativo la factura hasta que la factura no es nada. La razón de cada una de estas posiciones cuando se indaga es la mayor parte de los casos proveniente del recuerdo memorístico de conceptos o de haber escuchado con anterioridad esta discusión pero no se percibe el entendimiento de la problemática real de la controversia. Es supremamente interesante ver la manera como a medida que avanzan las discusiones hay mayor participación de todos los estudiantes y como los extrovertidos del principio se van dando cuenta que sus argumentos carecían de fundamento

sólido y van evidenciando la sensación hacia los otros, que equivocándose se va estructurando y construyendo un argumento más sólido.

Se evidencia al final del semestre que esta discusión respecto de la cual nunca se concluyó una posición como correcta lo que les permitió a los estudiantes fue avanzar en la identificación de las consecuencias y características que debía tener cualquiera de las posiciones que se acogiera, radicando la fortaleza del argumento en la coherencia lógica del mismo.

Este mismo caso es puesto a consideración del estudiante al final del semestre. En el siguiente capítulo se describirán los resultados obtenidos a nivel de comprensión en el estudiante.

Luego de estas primeras sesiones y ya habiendo evidenciado el estudiante que el proceso de aprendizaje le corresponde adelantarle a él a través de situaciones prácticas se inicia lo que se denomina la simulación de una controversia judicial en materia de derecho público. El estudiante en algunas materias de derecho procesal lo que ha revisado son las normas que se encuentran en los diferentes códigos y que regulan el trámite de los procesos judiciales, ya sea junto con el profesor o en algunos casos, en cátedras entendidas como activas, a través de la resolución de diferentes casos.

En la innovación aplicada el proceso que vive el estudiante es absolutamente novedoso con respecto a lo vivido en otras materias. Los estudiantes siguen trabajando en los grupos como lo han venido haciendo en las primeras sesiones. En este punto se les asigna un rol, ya sea, demandante, demandado o

juez. Los demandantes y los demandados, de manera independiente, inician el trabajo con una reunión en una sala de juntas con un extraño, desconocido para ellos, y quién les manifiesta que está buscando los servicios de un abogado para obtener la protección de sus derechos. Esta persona es quién les relata los hechos que le ocurrieron. Cada grupo esta en el mismo momento reunido con ese extraño quién actúa como cliente.

Me parece importante detenerme en este punto para resaltar que en esta dinámica es el estudiante quién identifica los hechos relevantes y no relevantes a través de sus preguntas y de la forma como oye el relato de su cliente. Tradicionalmente lo que se hace en métodos de casos es que el profesor le presenta los hechos al estudiante, ya escritos, sin posibilidad de ser modificados ni interpretados realmente por parte del estudiante. Aquí es el cliente quién relata su historia y está abierto a que el estudiante le pregunte lo que requiera. Igualmente es importante resaltar, que en la medida en que tanto el demandante como el demandado tienen su cliente diferente, cada uno cuenta, como sucede en la realidad, la historia desde su óptica. Cada uno de ellos le solicita a sus nuevos abogados que le indiquen que documentación requieren que les sea conseguida. Esto obliga al estudiante a pensar en que le va a pedir a su cliente para ser presentado en el proceso que van a iniciar. En la medida en que los casos seleccionados para la simulación han sido en su gran mayoría casos ya fallados en la realidad, la información y el expediente está a disposición del profesor por lo que es éste quién le entrega al cliente la información requerida por el estudiante. Esto lo que implica es que todos los documentos son reales, lo único que se ha hecho es modificar los nombres de las personas que en la realidad tuvieron que ver con los casos respectivos. Y



finalmente le solicita que le presenten una propuesta de honorarios para efectos de atender su proceso judicial.

El objetivo de esto último claramente no es enseñar a los estudiantes a cómo se cobran honorarios, sino fundamentalmente que tengan que sentarse a pensar y a relacionar las etapas de un proceso, su duración, la carga de trabajo que les implicará, para poder reflejarlo en la racionalidad de la determinación del monto de los honorarios a incluir en la propuesta solicitada.

Mientras los demandantes y demandados realizan esta labor los jueces están estructurando en un cuadro, las diferentes etapas del proceso que van a tener que adelantar así como identificando las actuaciones y decisiones particulares de cada una de esa etapa. A ellos les corresponde establecer el cronograma que se va a seguir al interior de la simulación del proceso ya que los términos que consagra el código contencioso administrativo para cada una de las etapas exceden la duración del semestre por lo que es necesario ajustarlos para lograr hacer la totalidad de la simulación en las sesiones correspondientes.

Luego de elaboradas y entregadas las propuestas de honorarios, los grupos las exponen con lo que se permite que ellos mismos evidencien las diferencias en las consideraciones tenidas en cuenta o dejadas de considerar para efectos de la elaboración de ese primer trabajo.

De acuerdo con el cronograma fijado, les corresponde a los demandantes la presentación de la demanda y a los jueces el correspondiente pronunciamiento sobre esta. Igualmente les corresponde notificar a los demandados y hacer

entrega de la demanda que ha sido presentada contra ellos. Los demandados, igualmente de acuerdo con el cronograma fijado proceden a presentar la contestación de su demanda. Una vez efectuado lo anterior, al igual que en el proceso contencioso administrativo regulado en la ley, corresponde decretar las pruebas que hayan solicitado las partes y proceder a su práctica. En este punto los jueces deciden las pruebas a practicar y se fijan las fechas para ello.

Por lo general estas pruebas son de tres tipos, documentales, testimoniales, interrogatorios de parte y periciales. Tal y como se dijo, las documentales les son suministradas al estudiante así como las pericias respectivas, obviamente ajustadas a las preguntas que hayan elaborado para ser respondida por el perito. Frente a las testimoniales y a los interrogatorios de parte asisten a clase también personas extrañas para los estudiantes, quienes actúan ya sea como testigos o como partes para efectos de las respectivas diligencias. Todas estas personas que actúan han sido previamente preparadas por el profesor. Los jueces son quienes se encargan de dirigir las audiencias y las prácticas de pruebas. El profesor deja que se desarrollen las respectivas audiencias sin intervenir. Para efectos de guiar las sesiones y que no se desordenen así como para generar interrogantes sobre lo que se está haciendo, el profesor asistente actúa como ministerio público en el proceso y a través de este rol se hacen intervenciones que buscan que los estudiantes se den cuenta de los errores que se están cometiendo o reafirmen lo que están haciendo.

Luego de practicadas todas las pruebas, tal y como sucede con el proceso regulado en el código, corresponde la etapa de alegatos de conclusión, en el que cada uno de los grupos de demandantes y demandados deben presentar en

media hora sus alegaciones finales. Para efectos de participación de la totalidad de los miembros del grupo, se divide la intervención en dos etapas, los primeros veinte minutos interviene la persona que por sorteo le corresponda, y los restantes diez minutos lo puede hacer el resto del grupo. Los alegatos finales son grabados en video para efectos de que los estudiantes al final puedan observarse e identificar fallas y aciertos en sus intervenciones. La simulación termina con la expedición de la sentencia por parte de los jueces quienes tienen que explicarla al curso y entregar el texto como tal junto con el expediente que se fue construyendo con el desarrollo de todas las etapas del proceso simulado.

Teniendo en cuenta lo anterior, y previo a la presentar los resultados de la aplicación de la innovación, procedo a describir la metodología utilizada.

## **V. METODOLOGIA DE INVESTIGACION**

A partir de una intervención en el ambiente natural de un salón de clases se desarrolla una investigación cualitativa. En esta investigación se realiza observación de fenómenos sin la existencia de experimentos ni grupos de control. Se observa tanto de manera directa como de manera indirecta, el desarrollo de habilidades y competencias en materia de derecho procesal. La observación de la evolución en el desarrollo de habilidades y competencias se constata a través de los diferentes desempeños auténticos que se realizan a lo

largo del semestre así como en los juegos de roles a los que se somete el estudiante.

Teniendo en cuenta que se trataba de mi salón de clases y que tengo la convicción de que es a través de una concepción diferente a la de la enseñanza tradicional del derecho que se puede generar un impacto positivo en los estudiantes, la posibilidad de tener un sesgo en la observación es factible. Es por ello, que para evitar este tipo de problemas la totalidad de las sesiones durante los dos semestres en que se realizó la práctica fueron filmadas. A partir de éstas se efectuó una triangulación junto con la observación de las filmaciones por parte de dos pares. Uno de ellos con formación jurídica, y el otro par con formación jurídica, quienes utilizaron una matriz de observación y análisis. Igualmente estos reportes se cruzaron con la información que yo reporté a lo largo de las sesiones y que ésta contenida en el diario de campo en el que hice anotaciones al finalizar cada una de las sesiones. Adicionalmente se les aplicaron dos tipos de encuestas, las de la universidad que tradicionalmente se han venido aplicando, así como una especial elaborada para efectos de recoger información respecto de la innovación aplicada.

Adicionalmente a un grupo de quince estudiantes que tomaron la materia en el período de aplicación de la innovación que ya se encuentran en el ejercicio profesional se les aplicó una encuesta encaminada a recolectar información que contrasta lo que se hizo en la materia con lo que hacen como abogados recién egresados. Esta encuesta se aplicó en el 2008-2.

Para efectos de identificar habilidades y competencia propias de abogados dedicados al derecho público se aplicó a un grupo de doce abogados, especialistas en derecho administrativo una encuesta dirigida a identificar cinco competencias que se consideran deben tener los abogados y en especial quienes se dedican a esta área del derecho.

La escogencia de la muestra se realizó por conveniencia ya que es el grupo que llega a la materia Acciones Públicas y que corresponde a una asignatura que normalmente toman estudiantes de los últimos tres semestres de la carrera. En esta asignatura la facultad ofrece tres secciones por lo que el estudiante puede escoger a cual sección asiste. Las otras dos secciones utilizan prácticas tradicionales de enseñanza de la materia. No obstante que al momento de la pre-inscripción de los estudiantes se les informa la característica de la sección de la que estoy encargado, en la primera clase procedo a explicar de manera detallada las características de la concepción de la enseñanza que tengo y las prácticas que se desarrollarán a lo largo del semestre. Luego de esta explicación el estudiante tiene la posibilidad de cambiar de sección si no está de acuerdo o no quiere vivir esta experiencia.

Los grupos a los que se les aplicó la innovación y cuyos resultados en este documento se presentan corresponden a los estudiantes que tomaron la materia en el segundo semestre del 2006 y en el primer semestre del 2007. En el primer semestre se contó con un número total de cincuenta y un estudiantes mientras que en el segundo el número de estudiantes fue decuarenta y dos.

El primer instrumento de recolección de datos se refiere a la observación participante. Para estos efectos se cuenta con las grabaciones de video de las treinta y dos sesiones presenciales de hora y media que conforman cada uno de los dos semestres en los que se adelantó la práctica. Los estudiantes corresponden a dos grupos diferentes para cada uno de los semestres que se inscribieron a esta materia. Estas sesiones fueron analizadas por dos pares externos. Un par, docente, con estudios en educación y sin formación jurídica, y por un par, igualmente docente, profesor auxiliar de la materia, y con formación jurídica, quienes reportaron sus apreciaciones en las fichas previamente elaboradas para ello. Adicionalmente, después de terminar cada una de las sesiones procedí a grabar mis impresiones respecto de lo sucedido en la clase que acababa de terminar por lo que se contará igualmente con este soporte de análisis propio.

El segundo de los instrumentos son las encuestas, diligenciadas por cada uno de los estudiantes que participaron en esta experiencia durante los semestres 2006-2 y 2007-1 así como las encuestas de dos semestres anteriores de la misma materia en los que no se aplicó la innovación. La encuesta de la Universidad es el instrumento que ha venido utilizando la facultad de derecho desde hace varios años para obtener información de los estudiantes en dos momentos del semestre. En la mitad del semestre y al finalizar éste. Se indaga respecto de ocho aspectos: el curso, la metodología, la evaluación, el profesor, el material, los recursos pedagógicos, y el monitor. Se le solicita que le asigne un número de uno a cinco a cada una de las preguntas siendo cinco el puntaje máximo (excelente) y uno el mínimo (deficiente). Adicionalmente la encuesta tiene un espacio para comentarios adicionales de los estudiantes que usualmente muy pocos de ellos utilizan. Los resultados de la encuesta son

enviados a los docentes al final del semestre en un documento resumen en el que además se presentan gráficas comparativas con los puntajes promedio de la facultad.

Además de las encuestas aplicadas al final del semestre correspondiente a 2006-2 y 2007-1, a un grupo de quince estudiantes a quienes se les aplicó la innovación, y quienes en el año 2008-2 ya se encontraban en el ejercicio profesional se les aplicó una encuesta que pretende contrastar lo que ellos vivieron en la materia con lo que hacen en el ejercicio profesional del derecho. Estos estudiantes, denominados egresados en la presentación de los resultados fueron objeto de encuesta en el año 2008-2.

Finalmente, para identificar cinco competencias o habilidades que requiere un abogado, se procedió a encuestar a un grupo de doce profesionales del derecho especialistas en derecho administrativo. Dentro de este grupo ocho de ellos combinan el ejercicio profesional con la docencia.

## **VI. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

### **A. Efectos de la aplicación de la innovación en el estudiante que la vive**

En el proceso de aprendizaje se viven una serie de sensaciones que constituyen el eje a partir del cual se describe el respectivo proceso.

La semestralización del estudio del derecho genera en el estudiante una sensación de que cada semestre empieza algo completamente nuevo y desconectado de lo visto con anterioridad. En parte por ello, en la primera clase de acciones públicas se percibe una sensación en el estudiante de desconcierto frente a la explicación de la manera cómo va a desarrollarse el curso a partir del entendimiento del proceso de aprendizaje. La explicación que se caracteriza por hacer énfasis en la frase: se aprende derecho haciendo derecho. En esta sesión se hace una breve explicación de lo que se entiende por desempeños auténticos y en especial de la manera como se van a vivir situaciones que permitirán desarrollar habilidades y competencias como consecuencia de la ejecución de prácticas constructivistas.

Se explica que el curso se va a desarrollar a través del análisis de casos reales cercanos a su cotidianidad. Adicionalmente que el curso cuenta con un material de lectura de apoyo consistente en una serie de sentencias y laudos arbitrales que tratan problemas jurídicos que tienen que ver los temas del curso. En esta selección existen incluso providencias que tienen posiciones encontradas respecto a los temas mencionados, buscando que el estudiante pueda concluir que es a él a quién le corresponde estructurar una argumentación coherente y permitirse el análisis crítico de las argumentaciones de las corporaciones judiciales y de sus fallos.

Seguidamente se describen la serie de sensaciones que van a aflorar en el estudiante con ocasión del desarrollo del curso. Se describe que va a sentir que no están preparados para desarrollar casos particulares cuando quiera que



previo a éste no se ha visto la parte teórica o se han explicado los conceptos involucrados en el caso. Se explica igualmente que se sentirá que las lecturas del curso (jurisprudencia fundamentalmente) no traen las respuestas a los casos y que el profesor no da respuestas a los casos planteados.

En efecto, el estudiante en las primeras sesiones experimenta la sensación de que sus bases que creía eran sólidas y que le permitían dar respuestas a preguntas concretas o incluso ser aplicadas para dar soluciones a casos planteados por el profesor realmente no parecen serlo y que el profesor en nada ayuda a ratificarlo o a corregirlo.

A partir de esto último el estudiante empieza a percibir que el profesor deja de ser el personaje central entorno al que debe girar la sesión y que ya sea al principio, o al final da la respuesta que el debe copiar en su cuaderno para luego memorizar y aplicar en las evaluaciones que se le aplique .

El estudiante a lo largo de la simulación se vio obligado a obtener las respuestas de sus dudas en el código y a aplicarlas sin intervención de nadie diferente a sus compañeros quienes lo hicieron cada uno a partir de los roles que habían sido asignados. Igualmente a lo largo de la simulación el estudiante relaciona el trabajo y las discusiones de las primeras sesiones, evidenciando ya no ese temor y desconcierto total frente a los temas iniciales del curso al no recordar información y conceptos de semestres anteriores, sino empieza a sentir que para elaborar argumentaciones puede construir a partir de lo ya vivido.

## **B. Preguntas de investigación**

### **1. PRIMERA PREGUNTA:**

¿Cuál es el impacto que tiene en el desarrollo de competencias y habilidades del estudiante en materia de derecho procesal, la utilización de prácticas constructivistas, tales como la utilización de tribunales simulados que se ocupan de problemas de actualidad?

El estudiante a lo largo de estas discusiones y estas búsquedas se da cuenta que muchas de las cosas que ha repetido por largo tiempo en razón a aprendizajes memorísticos de conceptos se deshacen cuando se pregunta el porqué y no el que.

- *“Análisis profundo que lleva a cuestionar incluso lo que parece más obvio”*(estudiante 1, encuesta final del curso, 2007-1)

Esto genera en el estudiante una sensación de pérdida total en un mar de conceptos y un desespero porque alguien le de la respuesta que busca para lograr para intentar recuperar su sensación de tranquilidad del que posee la información.

- *“En un comienzo incertidumbre total por falta de respuestas claras.”*(estudiante 4, encuesta final, 2006-2)

El no lograr del profesor la respuesta y el sentir que todos sus compañeros se encuentran en la misma situación permite evidenciar con la simple observación que al estudiante le sobreviene una sensación de inseguridad y de sentirse perdido por ausencia de validación de quién en teoría para él tiene la autoridad y la obligación de hacerlo.

- *“Como dije antes, la metodología de esta clase está muy bien caracterizada por la sensación de estar perdido durante gran parte del semestre, no obstante esto aporta de cierto modo a que se está más atento y más abierto a cualquier nuevo aprendizaje que permita entender cosas anteriores.”(estudiante 2, encuesta final, 2006-2)*

Tal y como se desprende de la cita anterior, el estudiante comienza a construir desde la misma base ya que siente que esta en el día cero y que ha perdido los supuestos que consideraban que eran correctos. A partir de la interiorización de esta sensación la construcción del conocimiento encuentra un campo listo para el desarrollo.

La observación directa de los estudiantes permite poner de presente que el proceso de comprensión se evidencia cuando el estudiante desarrolla la habilidad para encontrar las falencias en su argumentación y las fortalezas de la misma. Esto le permite al estudiante corregirse él mismo sin necesidad de que alguien este indicándole sus errores o por el contrario aplaudiendo sus aciertos.

El rol del profesor se transforma del concentrador de respuestas al de un interlocutor que facilita las discusiones que a su vez obligan al estudiante desarrollar el proceso que vengo de mencionar.

- *“La metodología fue más activa. La diferencia tiene el efecto de generar mayores inseguridades en los estudiantes que creen que indefectiblemente hay respuestas correctas.”(estudiante 3, encuesta final, 2007-1)*

Para avanzar en la respuesta a este interrogante es necesario identificar algunas características del estudiante que inicia la intervención académica descrita. Como ya dijimos, es un estudiante que se encuentra en la etapa final de su carrera con lo cual considera que ya está terminando su proceso de aprendizaje, que tienen cierta seguridad en sí mismo y que ha adquirido un vocabulario jurídico considerable. En gran un gran número está iniciando su práctica de consultorio jurídico con lo cual está empezando a percibir un vacío entre lo que ha aprendido en los semestres anteriores y lo que requiere saber para brindar una asesoría al cliente del consultorio que le llega.

El estudiante en todo caso manifiesta cuando empieza el curso que no recuerda claramente lo visto en los semestres anteriores. Esto permitiría evidenciar que el proceso que pretende realizar el estudiante es a partir de la memoria.

El intentar acudir a la memoria se evidencia claramente en el primer contacto que tiene el estudiante con la factura del servicio público domiciliario. Su proceso para intentar presentar una posición propia parte de recordar

conceptos vistos en materias de anteriores semestres. El observador identifica la tendencia del estudiante a dar una respuesta sin hacer relación alguna al proceso previo de análisis requerido para llegar a la respuesta que pone a consideración. Es por ello que sobre todo en las primeras sesiones son muy pocos los que participan ya que ante la incertidumbre que sienten su inseguridad los lleva a sentir temor de decir una barbaridad. Lo anterior es constatado por la observación efectuada por el par con formación jurídica tanto como por el par no jurídico.

En efecto, el par sin formación jurídica describe estas primeras sesiones así:

- *“Nadie pregunta*
- *Los alumnos asienten*
- *Muy pocos alumnos escriben*
- *Hay silencio hasta que un alumno responde*
- *El mismo alumno contesta*
- *La alumna responde*
- *En este momento hablan otros alumnos.*
- *Los alumnos parecen atentos*
- *Y existe mas intervenciones afirmando los conceptos.*
- *Nadie responde*

- *En ocasiones ante las preguntas hay confusión*
- *Los alumnos se ven en ocasiones confundidos pero preguntan” (descripción contenida en la matriz de observación de las sesiones, par sin formación jurídica, 2006-2. Corresponden a las primeras cuatro semanas de sesiones)*

Por su parte el par con formación jurídica reporta lo siguiente:

- *“El estudiante refleja una sensación de inseguridad inmensa. Frente a cada afirmación que realiza cuando el profesor le contrapregunta o incluso si el profesor lo parafrasea preguntando al final si eso fue lo que quiso decir, el estudiante no sabe que contestar.” (descripción contenida en el diario de cada una de las sesiones, elaborado por par con formación jurídica, 2007-1)*

Este proceso de ruptura inicial es útil porque el estudiante comienza a sentir que esta en la misma posición que el resto de sus compañeros y que su principal ayuda serán ellos mismos para disipar las dudas y empezar a construir conocimiento.

- *“Se enseña al estudiante a trabajar en grupo.*
- *El trabajo en grupo es clave y se encuentran formas muy positivas del esfuerzo en equipo.” (estudiante & encuesta final de semestre, 2007-19*

Este trabajo en equipo introduce un elemento que en la práctica profesional se está obligado a enfrentar y es el trabajo con otras personas de manera interdisciplinaria. Aquí la interdisciplinaria equivale a la no homogeneidad

en el manejo de conceptos y de información en algunas ocasiones por tratarse de personas que están en diferentes semestres de su carrera.

En las primeras sesiones, tal y como se dijo anteriormente, se pone a su consideración la reclamación del cobro del servicio público domiciliario. Este mismo taller se vuelve a presentar al estudiante para su análisis al final del semestre, sin haberle avisado previamente. El estudiante vuelve y vive la complejidad del problema presentado y lo que se pretende es que no proceda a intentar el desarrollo de una argumentación mediante la utilización de la memoria de las discusiones del inicio del semestre sino que por el contrario construya su posición a partir de lo vivido durante el semestre teniendo por objetivo la coherencia en su argumentación. La observación del proceso del estudiante evidenció el logro del objetivo de aprendizaje, ya que independientemente de la conclusión del estudiante frente a que la factura del servicio público domiciliario como un acto administrativo o el simple cobro de un servicio tal y como lo efectúa un particular frente a un servicio que no tiene la calidad de público domiciliario, es que en los casos en que concluyó que se trata de un acto administrativo derivó como consecuencia de ello que se debe aplicar el procedimiento administrativo propio del derecho público, y en los casos en que concluyó que se trataba del segundo, procedió a identificar el reclamo tal y como se hace ante un particular.

Llama la atención como aquí el proceso ya no parte de un ejercicio memorístico en el que se pretende armar una respuesta conceptual a priori y luego buscar el fundamento jurídico del argumento sino que por el contrario,

primero se estructuran los argumentos, se verifican las debilidades y fortalezas del mismo y luego si se plantea una solución o posición respecto al punto.

El par con formación jurídica reporta su observación de la siguiente manera:

- *Las discusiones de los estudiantes al final del curso cuando retoman el caso de la factura que llevan inmerso un razonamiento jurídico. Se identifica la construcción de silogismos jurídicos que fortalecen sus posiciones. El énfasis del estudiante empieza a verse en el cómo llego a la posición que sustenta más que en la explicación de su posición, entendiendo ésta como respuesta que inicialmente era lo que se evidenciaba en la primera sesión cuando se le presenta la factura.” (descripción contenida en el diario de cada una de las sesiones, elaborado por par con formación jurídica, 2007-1*

En gran parte el presentar como casos, situaciones que están cerca de la cotidianidad del estudiante permite desarrollar un interés mayor en el tema y adicionalmente la sensación de que el problema le es muy cercano ya que es muy real. No es el típico caso que tradicionalmente ve en derecho romano, de un “Cayo y Ticio vendiendo una carroza”, o posteriormente en otras materias de “Juan Perez” demandando a otra persona. Se evidencia interés en el caso ya que probablemente ha vivido en su casa esta situación o ha tenido cercanía con alguien que le ha tocado vivirla.

Está enfrentando un caso real que tiene que enfrentar de una manera práctica. El aprendizaje es sentido por parte del estudiante como algo más real, más



cercano a él. Se transforma en algo que está a su alcance y deja de ser aquel conocimiento o información que solo el profesor tiene y que simplemente me la transmite para efectos de que yo la memorice y la pueda con posterioridad repetir.

- *“No es para nada parecida a una “cátedra magistral” en donde el profesor es el protagonista y director de la clases –No hay apegos y textos restrictivos – La clase es mucho más participativa.”(estudiante 4, encuesta final de semestre, 2007-1)*

Su proceso se construye a partir de contacto con la práctica, frente a situaciones que no había vivido con anterioridad, pero que de manera personal, en conjunto con sus compañeros enfrenta, descubre y empieza a desarrollar argumentaciones construidas por el mismo.

- *“Pues fue un proceso de aprendizaje más real pues el método lo enfrenta a problemas reales que solo se aprenden con la práctica.”(estudiante 3, encuesta final de semestre, 2007-1)*
- *“La ventaja que tiene el aprendizaje práctico en materias de derecho, es que otorgan bases y orientaciones diferentes a la literalidad de la ley, mejor dicho abrirán el campo de acción del derecho, pues permiten incorporar la teoría a la práctica.” (estudiante 9, encuesta final de semestre, 2.006-2)*
- *“Este proceso de aprendizaje lo acerca a uno a problemas prácticos que pueden ser muy similares a lo que ocurre en el ejercicio de la profesión, por fuera de un salón de clase. Considero que este es un*

*aspecto muy positivo.”(estudiante 1, encuesta final de semestre, 2006-2)*

La conexión entre realidad y práctica hace que se evidencie una relación clara entre lo que se trata en la Universidad y lo que enfrenta en su vida cotidiana. Esto permite al estudiante asimilar que el proceso de aprendizaje no está limitado ni temporal ni espacialmente. Este se da por fuera del salón de clase y más allá del horario de clases e incluso del semestre en que se vio la materia particular.

- *“La metodología de simulación es mejor porque se enfoca en elementos más prácticos del litigio e involucra capacidades de análisis más grande.”(estudiante 6, 2007-1)*

Es posible constatar que se da un impacto con la aplicación de la innovación frente a lo que tradicionalmente se ha entendido respecto de la creencia de que el aprendizaje debe ser secuencial en el sentido de que primero se debe dar la teoría para luego aprender a aplicarla. En la aplicación de la innovación los encuestados reportaron aprendizaje y manejo de la teoría a partir de los ejercicios prácticos, casos reales.

- *“Sí, encontré una diferencia en la metodología pues no hay una explicación de la teoría, se aprende directamente con la práctica.”(estudiante 8, encuesta final, 2007-1)*
- *“El proceso, la enseñanza de asuntos que a uno nunca le enseñan como abogado.”(estudiante 2, encuesta final, 2006-2)*

La aplicación de la innovación evidenció que el estudiante logra una construcción de conocimiento a partir de su propia experiencia. Se desarrolla un proceso de comprensión ya que logra por sí mismo identificar incluso los errores de su argumentación así como las fortalezas de la misma.

- *“Permitió afianzar el aprendizaje obtenido en el desarrollo del curso. **Permitió que aprendiéramos de los errores cometidos** en los talleres de manera rápida y clara.”(estudiante 9, encuesta final, 2006-2)*
- *“En mi proceso de aprendizaje me di cuenta que muchas veces no estaba entendiendo el tema, que **algunas veces creía que estaba estructurando bien el argumento pero en realidad tenía muchas contradicciones.**”(estudiante 1, encuesta final, semestre 2007-1)*

Identifica la primera etapa de cualquier problema que enfrenta como una etapa de confusión necesaria que le va a permitir luego construir su argumentación en la medida en que el mismo va avanzando en su proceso de búsqueda de información. Encuentra información relevante e irrelevante y es a él mismo a quién le corresponde clasificarla y luego utilizarla para llegar a un fin. El estudiante en las primeras cuatro semanas de clase evidencia inseguridad y luego él mismo va superando este estado para llegar a lograr defender posiciones incluso al interior del tribunal simulado, que tiene lugar durante las últimas cuatro semanas, en el que combinan tanto el manejo conceptual como la habilidad de transmitir de manera escrita y oral sus argumentos.

- *“Al principio no entendía nada, los talleres no le daba a una sola respuesta buena. Ahora tengo menos problemas en el entendimiento.”(estudiante 5, encuesta final, 2007-1)*
  
- *“Estuve totalmente perdido en los primeros temas hasta le punto de obstaculizar algunos temas posteriores, muchas lagunas sentí que se disiparon con la simulación.”(estudiante 3, encuesta final, 2006-2)*

Tal y como se reportó con anterioridad, el estudiante logra identificar tanto en el caso de la factura de servicio público como en el caso de la simulación, que no existen respuestas únicas y que es a él a quién le corresponde estructurar argumentaciones que van a ser sólidas o débiles de acuerdo con la coherencia que las caractericen. En la medida en que se logra percibir que el proceso de aprendizaje no tiene límite ni espacial ni temporal, el estudiante identifica que la carga de construcción no está en el profesor sino en el propio estudiante con la ayuda de sus compañeros mediante el trabajo grupal y que este se da de una manera permanente y constante.

- *“Mi proceso de aprendizaje fue constante aunque por momentos no suficiente.”(estudiante 6, encuesta final, 2006-2)*
  
- *El proceso fue constante pues había que estar pendiente (porque el curso cambiaba constantemente) y siempre cambiaba lo que cada persona tenía que entender.”(estudiante 9, encuesta final, semestre 2007-2)*

Lo anterior se ve más explícito cuando hacen alusión a los papeles que al interior de la innovación aplicada tomaron el profesor y el estudiante.

- *“Sí, evidentemente mientras que en la mayoría de los cursos el profesor tras hacer reflexionar al estudiante, finalmente le da la respuesta, con esta deja que el estudiante sea creativo y reflexione por sí solo.”(estudiante 5, encuesta final, 2006-2)*
- *“Debido a las diferencias el proceso fue más activo y dinámico. Es bastante importante que no hay distancia alguna entre el profesor y el estudiante.” (estudiante 7, encuesta final, 2006-2)*

Incluso se reportan procesos de mayor satisfacción por lograr encontrar sus propias respuestas y no haberlas obtenido del profesor. Esto se considera que permite fortalecer la seguridad en sí mismos que al principio de las sesiones se reportó como un aspecto que impactaba al estudiante como consecuencia de su sensación de incertidumbre.

- *“Invita a la reflexión, llegué a respuestas por mí misma lo cual produce mayor satisfacción.”(estudiante 3, encuesta final, 2007-1)*
- *“Permite el aprendizaje autónomo de los objetivos que se pretenden en clase.”(estudiante 2, encuesta final, 2006-1)*
- *“Si, hay una diferencia clara, pues las clases son más interactivas y el proceso de aprendizaje está principalmente en manos del estudiante, guiado por el profesor.”(egresado, encuesta 2008-2)*

Coincide lo contestado por los encuestados con la observación tanto de los pares como de quién aplica la innovación en el sentido de evidenciar un cambio en el estudiante a lo largo del semestre:

Estudiante encuestado:

*“Empecé siendo ignorante de todo el tema y después de aprender la metodología de la clase aprendí a adquirir conocimiento identificando los usos que podía darle y no a seguir investigando para no darle ninguna aplicación.”(estudiante 4, encuesta final, 2007-1)*

Observación par con formación jurídica:

*“Se observa que el estudiante demuestra seguridad en sí mismo al presentar su posición. El manejo de términos jurídicos en forma adecuada evidencia comprensión. Se identifica un crecimiento del interés del estudiante en los diferentes temas entre lo que se percibía al principio del semestre con lo que se evidencia al final.” (descripción contenida en el diario de cada una de las sesiones, elaborado por par con formación jurídica, 2007-1)*

Reporte de par sin formación jurídica:

*Los estudiantes al final del semestre se pelean por participar. Se evidencian procesos de autoreflexión de lo que ellos mismos están diciendo y presentando como argumentos.”( descripción contenida en la matriz de observación de las sesiones, par sin formación jurídica, 2006-2. Corresponden a las primeras cuatro semanas de sesiones)*

Se registra la adquisición de una mayor énfasis en el cómo hacer más que en el saber entendido como información que se posea pero que no se sepa cómo aplicar. Incluso la observación indirecta a través del mismo encuestado lo reporta de esta manera:

*“Yo no quiero saber de memoria los requisitos de una demanda. Quiero saber como interponerla en la práctica. La mayoría de los cursos nos llenan de teoría y cuando vamos a trabajar es como si no supiéramos nada. Con este curso creo que se logró este objetivo de “saber hacer y no saber por saber”.” (egresado, encuesta, 2008-2)*

Revisados estos impactos que se logran evidenciar es necesario establecer que resultados se obtuvieron frente al desarrollo de aprendizajes relevantes a los requeridos por un abogado en su ejercicio profesional.

## **2. SEGUNDA PREGUNTA:**

¿Los estudiantes de la materia Acciones Públicas logran desarrollar aprendizajes relevantes y similares a los requeridos para la práctica profesional de abogado?

Para efectos de establecer cuáles serían los aprendizajes relevantes o similares a los requeridos para la práctica de un abogado se requiere identificar competencias o habilidades en un abogado. Para el caso específico se procedió a intentar identificar algunas de ellas. Para la identificación de cinco competencias que debe desarrollar un abogado que se dedique al campo del derecho público se procedió a tomar un grupo focal de docentes y/o abogados dedicados al derecho público. En algunos casos se trata de personas que combinan la docencia con el ejercicio profesional, en otro caso solamente abogados dedicados al derecho público, y en algunos casos exclusivamente docentes de planta de la facultad. Lo anterior permitió identificar las siguientes competencias:

- Análisis crítico:

Esta competencia entendida como la habilidad del estudiante de evaluar diferentes argumentaciones y frente a ellas tener la capacidad de tomar una posición propia debidamente fundamentada.

- Capacidad argumentativa:

Esta competencia fue descrita como la habilidad de estructurar posiciones debidamente fundamentadas y poder defenderlas de forma adecuada cuando son cuestionadas

- Comunicación oral y escrita

Esta competencia fue descrita como la habilidad de transmitir tanto de manera escrita como de forma oral una idea de manera tal que quién escucha entienda el mensaje en forma debida

- Capacidad de identificación y resolución de problemas jurídicos

Esta competencia fue descrita como la habilidad de escoger entre una multiplicidad de hechos los relevantes de manera tal que se logren estructurar los problemas jurídicos que deben ser objeto de estudio y de resolución.

- Comprensión del concepto de “lo público” frente a “lo privado”

Esta competencia se describe como la capacidad de comprender las características de las relaciones entre particulares frente a las



relaciones cuando interviene una entidad pública cuya misión es satisfacer un interés general y maneja recursos públicos

Con ocasión de la IV Conferencia de Competencias Legales celebrada en Washington D.C., los días 4, 5, y 6 de junio de 2009, el Instituto de Empresa tuvo oportunidad de presentar las competencias legales que fueron identificadas como necesarias para un abogado, por parte de diferentes actores del derecho:

*“The Skills in the Survey*

- *Ability to manage STRESS and heavy WORKLOADS*
- *Ability to work LONG HOURS*
- *Computer and IT LITERACY*
- *CREATIVITY; thinking outside the box*
- *ETHICS and integrity*
- *Foreign LANGUAGE skills*
- *HUMANITIES (appreciation of art and literature)*
- *INITIATIVE*
- *TIME-MANAGEMENT skills*
- *INTERCULTURAL sensitivity*
- *Legal ANALYSIS and WRITING (prepare clear notes, memoranda, etc.)*
- *Legal RESEARCH (finding appropriate legislation or cases)*
- *NEGOTIATION and bargaining skills*
- *PEOPLE skills (teamwork, empathy, collaboration)*
- *Public SPEAKING; making presentations*

- *RHETORIC; logical and persuasive arguments*
  - *Substantive legal knowledge (“KNOWING THE LAW”)*
- (Investigación aún en proceso, Instituto de Empresa, Madrid, 2008-2009)*

Respecto a cada una de las cinco competencias que se considera debe desarrollar alguien que pretenda ejercer como abogado, se reportan a través de la observación indirecta en lo contestado por los encuestados avances destacables.

Este estudio permite validar la inclusión de las cinco competencias identificadas por los administrativistas encuestados a efectos de revisar el desarrollo de las mismas con la aplicación de la innovación.

**a) Análisis crítico:**

- *Adquirí un gran conocimiento y mayor capacidad de análisis. A PESAR DE LAS MALAS CALIFICACIONES.(estudiante 1, encuesta final, 2006-2)*
- *La mayor diferencia y fundamental, escrito anteriormente se caracterizó en que obliga al estudiante a buscar sus propios criterios.(estudiante 9, encuesta final, 2006-2)*
- *Si, adquirí una capacidad de análisis más procesal del derecho.(egresado, encuesta 2008-2)*

- *Mucha lectura, **capacidad de análisis, sentido crítico**, planteamiento de problemas jurídicos, posición de parte de un proceso contencioso administrativo. Posición y desarrollo jurisprudencial como órgano competente en procesos contenciosos de la administración.*(estudiante 5, encuesta final, 2006-2)

### **b) Capacidad argumentativa**

- *“Claridad- **Desarrollo argumentativo – desarrollo de habilidades orales y escritas.**”*(encuesta egresado, 2008-2)
- *“Totalmente! Es imposible no aprender en la clase! En las otras clases con solo estudiar de un libro se responde lo que el profesor quiere en los exámenes. Acá se necesita un conocimiento profundo del tema, ir a todas las clases y **poder analizar e interpretar la información.**”* (estudiante 9, encuesta final, 2006-2)
- *“Mayor autonomía y **criterio personal. Visión analítica** de las distintas teorías y posiciones jurisprudenciales para su aplicación en casos concretos.”*(estudiante 7, encuesta final, 2007-1)

### **c) Comunicación oral y escrita**

- *“**Uso del lenguaje** – Uso de los momentos – Pérdida del susto – Práctica de lo que sucede en la vida diaria.”*(estudiante 3, encuesta final, 2006-2)
- *“Si, mayor **capacidad de argumentación**, más que todo escrita.”*(estudiante 2, encuesta final, 2007-1)
- *“Conocimiento legal práctico y mayores armas **en cuanto a oratoria y presentación oral.**”*(estudiante 2, encuesta final, 2007-1)

- “Todo, capacidad de argumentación, expresión, conocimientos de derecho administrativo.”(estudiante 1, encuesta final, 2007-1)
- “Manejo del Tribunal administrativo tanto oral como escrito.(estudiante 8, encuesta final, 2006-1)

#### d) Capacidad de identificación de problemas jurídicos

- Si, una capacidad de identificación de problemas jurídicos mucho mayor y capacidad creativa para el desarrollo de estrategias de litigio.(estudiante 8, encuesta final, 2007-1)
- La mejor virtud fue el entrenamiento en resolución de problemas; que es más importante que aprender conceptos.(estudiante 7, encuesta final, 2006-1)
- Desarrollo de habilidad de resolver problemas en cualquier supuesto de hecho.(egresado, encuesta 2008-2)

#### e) Comprensión del concepto de “lo público” frente a “lo privado”

- Creo que aún quedan dudas por resolver; sin embargo, la metodología anterior permite una comprensión estructural de la norma.(estudiante 6, encuesta final, 2007-1)
- El conocimiento sobre el procedimiento contencioso administrativo. Los recursos que se interponen en la jurisdicción contenciosa administrativa.(estudiante 9, encuesta final, 2006-2)

- Si, tengo mejores nociones de derecho procesal no solo contencioso sino en general. También tengo buen panorama de acciones.(estudiante 2, encuesta final, 2006-2)
- Si, se aprendió derecho publico.(estudiante 5, encuesta final, 2007-1)

Mi reporte contenido en el diario de clases y que describe la observación de los estudiantes a quienes se les aplicó la innovación permite coincidir con sus respuestas en lo que tiene que ver con desarrollo de las cinco competencias mencionadas. Este desarrollo de competencias es perceptible en la medida en que frente a problemas nuevos el estudiante no sienta temor en desarrollar análisis y presentar argumentaciones ya sea oralmente o por escrito que evidencien manejo de información.

Esto se encuentra igualmente reportado por quienes respondieron las encuestas:

- Sí, lo mencionado en la anterior respuesta generé una confianza y unos conocimientos nuevos muy importantes.(estudiante 4, encuesta final, 2006-2)
- Si, mucha seguridad Mucho conocimiento y sobre todo práctica.(estudiante 8, encuesta final, 2007-1)
- Si, la metodología es completamente distinta. El esfuerzo personal que debe adelantarse para la construcción de conocimiento es muy grande y así se asimilan los conceptos mucho mejor.(estudiante 9, encuesta final, 2007-1)

- *Simulación. A pesar de que he tenido simulación en otros cursos, en esta es en donde se convierte indispensable la apropiación del conocimiento para el desarrollo de la misma. Así mismo se experimenta un proceso de construcción de conceptos previamente adquiridos.(estudiante 7, encuesta final, 2006-2)*
- *Apropiación y aplicación de los conocimientos. Fundamentos de derecho administrativo sólido (egresado, encuesta 2008-2)*

El reporte anterior obtenido de las encuestas de los estudiantes menciona de manera reiterada desarrollos obtenidos en autonomía y seguridad personal, análisis crítico, expresión oral y escrita, capacidad argumentativa, y capacidad de resolución de problemas. Algunas de estas habilidades son percibidas por el par externo cuando reporta:

*En esta clase han hablado personas que nunca lo hicieron antes. Y en una forma acertada ante las preguntas del profesor.*

*En esta clase se puede identificar que alumnos están comprendiendo los conceptos trabajados.*

*Es importante anotar que los demás escuchan a los otros grupos.*

*En esta clase aunque se observa más atentos a los alumnos y se atreven a dar respuestas Esto no se observaba anteriormente. Esto puede deberse a que han ido construyendo conocimiento sobre derecho administrativo. Los alumnos contestan correctamente y Felipe amplia. Diferente a lo que ocurría en las primeras clases. También se observa que los alumnos escriben más.*

*”(descripción contenida en la matriz de observación de las sesiones, par sin formación jurídica, 2006-2. Corresponden a las sesiones de las semanas ocho a diez)*

A su vez ese proceso de apropiación de conocimiento, de desarrollo de seguridad en sí mismos y de las habilidades de expresión escrita y oral repercuten directamente en el aumento de interés por los temas de la materia, y en especial por el papel del abogado.

### **3. TERCERA PREGUNTA:**

¿Cuál es el impacto que tienen en el estudiante las actividades implementadas en la percepción del estudiante respecto de la actividad de un abogado en su ejercicio profesional?

En este punto es necesario retomar la explicación que se presentó en páginas precedentes ya que tiene que ver con la motivación que se puede generar en el estudiante hacia la práctica y el ejercicio del derecho de una parte y en segundo lugar respecto del entendimiento del real papel que tiene un abogado en una sociedad como la colombiana, independientemente del campo en el que se vaya a especializar profesionalmente.

Respecto de lo primero quiero retomar lo dicho frente a la motivación apoyándome nuevamente en Schlitz (Schlitz, P. 1999). Se trata de lograr individuos que encuentren gusto en lo que hacen en su día a día y que sobretodo entiendan que existe un compromiso de actuar de manera ética en el ejercicio de una profesión en la que se va a interactuar con individuos de la sociedad y que se relaciona ya sea directa o indirectamente con el concepto de justicia.

Veamos que reportan los estudiantes que han culminado la aplicación de la innovación:

- *“Realmente es de las pocas clases de la carrera que realmente me ha gustado y que le haya puesto tanto empeño.”(egresado, encuesta 2008-2)*
- *“Si, conocimiento del código contencioso y sobre todo curiosidad de seguirlo estudiando. Antes le tenía aversión total a los códigos y en especial al contencioso administrativo.”(egresado, encuesta 2008-2)*
- *Un gusto por el Derecho Público, tal vez me gustaría trabajar en esta área y una perspectiva diferente de cómo se debe enseñar, como dije es imposible no aprender en esta clase. Nadie me había dictado una clase así.”(estudiante 4, encuesta final, 2006-2)*

En razón a que hubo oportunidad igualmente de encuestar a egresados de la facultad a los que se les aplicó la innovación y que ya se encuentran en el mercado laboral se encuentra que su reporte es más enfático en lo que a esta pregunta corresponde:

- *Realmente entendí que el ejercicio del derecho se puede disfrutar*
- *Me satisface en lo personal encontrar soluciones a problemas*
- *Me genera adrenalina el que frente a un público tenga que realizar una presentación de un alegato como me ha sucedido en audiencia*



- *Lo que viví en acciones públicas me ha generado una ventaja frente a mis compañeros de trabajo que nunca habían estado en un proceso aunque se saben de memoria las normas procesales(encuestas egresados, 2008-2)*

En este punto finalmente considero que más que una motivación particular frente a lo que hace un abogado lo que se pretende con la innovación es crear conciencia en el estudiante frente a que el individuo en la búsqueda de su felicidad debe intentar dedicar su vida en ocupaciones que le generan ese estado ya que a partir de la felicidad propia es posible empezar a desarrollar resultados positivos así como transmitir el gusto por lo que se hace a otros con lo cual el compromiso con la sociedad en tanto abogado tendrá ya su primer escalón asegurado.

La experiencia de construir aprendizaje junto con el estudiante permite transmitir el gusto y el disfrute del ejercicio profesional que puede sentir el profesor. La relación alumno profesor conlleva una tendencia de admiración del estudiante hacia su maestro. Usualmente existen profesores que generan mayor grado de admiración en sus estudiantes y que se convierten en modelos de identidad a ser reproducidos por ellos. Allí cobran importancia dos temas fundamentales, el comportamiento ético del profesor en su vida cotidiana y la transmisión del gusto por lo que se hace que por lo general se traduce en ejercicio exitoso de lo que se haga.

## VII. CONCLUSIONES

Los resultados que arrojaron los reportes efectuados en la aplicación de la innovación pedagógica permiten constatar que el estudiante cuando se enfrenta a problemas cercanos a su cotidianidad y frente a los cuales le corresponde asumir diferentes roles logra desarrollar competencias propias de un abogado. El tener que efectuar desempeños de los que enfrentan los abogados en su ejercicio profesional obliga al estudiante a aprehender información necesaria para ejercer el rol asignado en forma adecuada. El presupuesto necesario para ejercer su rol es contar con información. Para estos efectos debe tener una habilidad para escoger la información relevante de la irrelevante para el caso que enfrenta. Una vez cumple este presupuesto podrá pasar a la siguiente etapa encaminada a lograr construir argumentos jurídicos para poder transmitirlos ya sea de manera oral o escrito.

El enfrentamiento de reclamaciones administrativas así como las simulaciones de procesos judiciales asumiendo diferentes roles les permiten a su vez experimentar en carne propia el ejercicio del derecho. Esta experimentación de diferentes sensaciones y de lograr comprensión genera motivación en el estudiante por el derecho. Se interioriza el rol que esta jugando y sin ser plenamente consciente del proceso de aprendizaje que se está dando en el.

El aprender derecho haciendo derecho, mediante un trabajo en grupo con otros compañeros a través de las diferentes actividades permite el desarrollo de habilidades propias de un abogado. Evidencias de comprensión son más

perceptibles luego de este tipo de enfrentamientos con actividades reales. Esta asunción de diferentes roles además obliga al estudiante a un proceso de evaluación de cómo debe comportarse desde el punto de vista ético al defender posiciones enfrentadas.

## **VIII. REFERENCIAS**

Bocanegra, H. (2004) *La Educación Jurídica en Colombia: Obstáculos y Posibilidades Actuales*, en Diálogos de Saberes, Investigaciones en Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Libre, no. 21.

Bohmer, M., (1999) *La enseñanza del Derecho y el Ejercicio de la Abogacía*, Colección Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Ed. Gedisa, Barcelona.

Boix Mansilla V. y Gardner, H. (1999) *¿Cuáles son las cualidades para la comprensión?* En : *La Enseñanza para la Comprensión*, Stone W., compiladora. Buenos Aires; Ed. Paidós.

Bogoya, D. (2000) *Una prueba de evaluación de competencias académicas como proyecto*. En: Bogoya D y colaboradores. *Competencias y Proyecto Pedagógico*. Bogotá, D.C.: Unibiblos.

Bligh J., Lloyd-Jones G. , Smith G., (2000). *Early effects of a new problem-based clinically oriented curriculum on students ' perceptions of teaching*. *Medical Education*; Jun2000, Vol. 34 Issue 6, p487-489, 3p, 1

Blythe, T (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Guía para el docente. Ed. Piados. Buenos Aires Argentina.

Browder, D., Schoen, Sh. F., Lentz, Francis E. (1986/1987), *Learning to learn through observation*, *Journal of Special Education*; Winter86/87, Vol. 20 Issue 4,

Brufee, K., (1999) *Consensus Group: One Kind of Classroom Collaboration*, *Collaborative Learning*, Cap. 2. London: The John Hopkins University Press.

Clark, E.E. (1993) *Legal Education and Professional Development*, *Legal Education Review*, 4, pp. 201-221

Courts, P. L. and McInerney, K.H. ( 1993), *Assesment in Higher Education: Politics, Pedagogy and Portafolios*, Praeger, Westport, CT.

Gordon, R. (1998) *Balancing real-world problems with real-world results*. Phi Delta Kappan; Jan98, Vol. 79 Issue 5, p390, 4p, 2bw

Jurado, F. (1999) *Lenguaje, competencias comunicativas y didácticas, estado de la cuestión*. Universidad Nacional.

Kretovics, M.A. (1.999) *Assessing the MBA*. Journal of Management Development; Vol. 18 Issue 2, p125.

Ministerio de Educación Nacional, *Competencias: Educación para la Vida, Compentencias y Reformas en la Educación Superior*, Boletín Informativo no. 5, octubre/diciembre 2.005.

Mockus A, Hernandez CA, Cranes J, Charum J, Castro MC. Epilogo (1997). *El debilitamiento de las fronteras de la escuela*. En: Las Fronteras de la Escuela. 1 edición. Bogotá D.C., Cooperativa Editorial del Magisterio.

Montiel, M. C., ( 2003) *El conocimiento y la Comprensión desde la perspectiva del oficio docente*. Congreso Latinoamericano de Educación Superior, San Luis Argentina, 18,19 y 20 de 2003.

Montoya, J. (2005) *Evaluar los ECAES en Derecho*, en Ministerio de Educación Nacional, Boletín Informativo no. 5, octubre/diciembre 2.005.

Montoya, J. (2008) *The Case For Active Learning in Legal Education*, VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co., Saarbrücken, Germany 2008.

Ministerio de Educación Nacional, Resolución 2768 de noviembre 13 de 2.003.

Myers, M. (1992) *A qualitative study of the impact of teaching self-regulated learning strategies on college student s reading comprehension (study skills)*.  
Disertación no publicada, Austin Texas, University Texas

Perkins, D., (1999) *¿ Que es la Comprensión?*, Cap. 2, en Stone, M., *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires : Ed. Paidós.

Perrone, V. (1999) *¿Por qué necesitamos una pedagogía de la comprensión?*  
En: La Enseñanza para la Comprensión, Stone W., compiladora. Buenos Aires; Ed. Paidós.

Perry, J.E., (2008) *Thinking like a Professional*, Journal of Legal Education, Volume 58, Number 2, HeinOnline—58 J: Legal Educ. 159 2008

Piaget, J. (1970). *Piagets Theory*, En P.H. Mussen (Ed). Carmichaels Manual of Child Psychology (Vo. 1). New York: Wiley.

Pinilla, A. (2003) *Las competencias en la educación superior*, en Tunning América Latina. <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>

Rubin, H (1998, march). *Peter's Principles*. Inc. Magazine

Serrano, E. (2000), *Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia*. Cali, Colombia.

Schlitz, P. (1999), *On Being a Happy, Healthy and Ethical Member of an Unhappy, Unhealthy, and Unethical Profession*, 52 Vand. L. Rev. 871.

Sizoo, S., Agrusa, J., Mat, W. (2005) *Measuring an developing the learning strategies of adult career and vocational education students*, Education; Summer2005, Vol. 125 Issue 4, p527-

Sullivan, Colby, Welch, Bond, Shulman, (2007), *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*, Carnegie Foundation for Advancement of Teaching, John Wiley & Sons, Inc. San Francisco.

Tobon, S. (2.004). *Formación Basada en Competencias*. Ecoe Ed.. Bogotá.

Torrado, M. C. (2000), *Educación para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar*. En : Bogoya D y colaboradores. Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogotá, D.C., Unibiblos.

Unesco, (1988), *Declaración Mundial sobre la Educación Superior*, Conferencia en París,



Vasco, C, (2005) *Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias: ¿ Y ahora Estándares?*, en Reflexiones Pedagógicas, Primer Encuentro Internacional de Educación Superior: Formación por competencias, Medellín, junio de 2005.

Vygotsky, (1978). Interaction between learning and development. En: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Weerakoon K., Fernando, D., (1991) *Medical Teacher*, Vol. 13, p. 103.

Wiske Stone, M (1999): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Ed. Paidós. Buenos Aires

## **IX. ANEXOS**

### **A. Encuesta semestre Acciones Públicas**

1. Indique si encontró alguna diferencia en la metodología de enseñanza que vivió en este curso con respecto a los otros cursos que ha tomado durante la carrera. Explique en que consistieron dichas diferencias en el evento en que las hubiese .
2. En el evento de haber encontrado algún tipo de diferencia, explique las características que Usted considera que tuvo su proceso de aprendizaje.
3. Indique qué falencias encontró en la experiencia vivida a lo largo del semestre en el curso de Acciones Públicas.
4. Indique qué virtudes encontró en la experiencia vivida a lo largo del semestre en el curso de Acciones Públicas.
5. Finalizado el curso, considera que adquirió algo que no tenía antes del curso?

**B. Encuesta egresados Acciones Públicas que han ingresado al mercado laboral**

1. Enumere las competencias o habilidades que considera que ha requerido en el desarrollo de su ocupación profesional como abogado.
2. Explique brevemente que entiende a partir de su ocupación laboral, por el pensar como un abogado.
3. Indique si en la materia de acciones públicas tuvo oportunidad de desarrollar alguna o algunas de las competencias o habilidades que identificó en la pregunta 1.. En caso afirmativo explique cuáles y cómo las adquirió o desarrolló.
4. Indique si en la materia acciones públicas tuvo oportunidad de desarrollar el pensar como abogado que describió en la pregunta 2.
5. Describa lo que usted considera que se hace en la cátedra de acciones públicas y cuáles considera que son los objetivos de dicha cátedra.
6. Indique si la materia Acciones Públicas le permitió adquirir algo que haya utilizado en su vida profesional
7. Indique si la cátedra de Acciones Públicas le aportó algo a su vida personal. En caso afirmativo explique brevemente.

### **C. Encuesta mitad de semestre**



**FACULTAD DE DERECHO**

### **ENCUESTA DE EVALUACION DEL CURSO**

#### **PERIODO:**

#### **Formato 1 (Estudiantes)**

El objetivo de esta encuesta es conocer la opinión de los estudiantes sobre cómo va y cómo se puede mejorar el curso. Por ello se pretende promover la autorreflexión del estudiante respecto del cumplimiento de sus obligaciones académicas, es decir sobre su propio desempeño.

Todas las respuestas se remitirán al profesor. Estas serán una herramienta para que, en lo pertinente, él pueda adoptar los correctivos necesarios en lo que resta del semestre y para el desarrollo de cursos futuros.

## 1. Información general

<b>Curso</b>	
<b>Área</b>	
<b>Profesor</b> <b>(a)</b>	

## 2. Evaluación del curso

### Primera parte: Evaluación cuantitativa

A continuación se identifican algunos aspectos relevantes en la evaluación del curso y establecidos por la Facultad de Derecho. Marque la respuesta en la escala de 1 a 5, siendo 5 lo más importante.

	1	2	3	4	5
<b>1. EL CURSO</b>					
1.1. Se entregó el programa en la primera semana de clases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2. Fomenta labores de análisis, reflexión o crítica	O	O	O	O	O
1.3. Fomenta la participación, diálogo, trabajo en equipo	O	O	O	O	O
<b>2. METODOLOGIA</b>					
2.1. La metodología es pertinente para el desarrollo del curso y para el alcance de sus objetivos	O	O	O	O	O
2.2. Estimula el aprendizaje mediante la utilización de mecanismos tales como la discusión académica, ejemplos, casos, investigación, entre otros	O	O	O	O	O
2.3. La formación permite desarrollar confianza en sus propias capacidades de interpretación, de lectura, de solución de problemas jurídicos, mediante la producción de conocimiento propio	O	O	O	O	O
<b>3. EVALUACION</b>					
3.1. Se hacen con base en criterios de evaluación previamente divulgados	O	O	O	O	O
3.2. Son coherentes con los objetivos del curso	O	O	O	O	O
3.3. Permite aprender más porque el profesor explica mi desempeño	O	O	O	O	O
3.4. Evalúan la capacidad de análisis, reflexión y argumentación	O	O	O	O	O
<b>4. PROFESOR(A)</b>					
<b>ASPECTOS DOCENTES</b>					
4.1. Ha desarrollado los objetivos del curso	O	O	O	O	O

4.2. Ha desarrollado los contenidos del curso a partir del programa y las variaciones han sido justificadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.3. Asiste puntualmente a clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.4. Organiza coherentemente el curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.5. Entrega notas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.6. Está disponible para resolver dudas en sus horarios de atención, previa solicitud del estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.7. Es receptivo a críticas respetuosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>ASPECTOS ACADÉMICOS E INVESTIGATIVOS</b>					
4.8. Conoce adecuadamente los contenidos de la materia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.9. Tiene dominio de los materiales y contenidos que está impartiendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.10. Proporciona aportes diferentes del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>5. MATERIAL</b>					
5.1. El material es adecuado a los objetivos del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2. La bibliografía es actualizada y facilita el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3. El material del curso es de fácil acceso y consulta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>6. RECURSOS PEDAGÓGICOS Y TECNOLÓGICOS</b>					

6.1. El profesor(a) ha utilizado el sistema interactivo de cursos de la Universidad (SICUA) y/o AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje) en el desarrollo del curso	O	O	O	O	O
6.2. El profesor ha utilizado otras herramientas virtuales (Internet, Página Web, entre otras), de apoyo en el desarrollo del curso	O	O	O	O	O

### 2.1. Evaluación cualitativa

**¿Usted recomendaría tomar este curso con el profesor de esta sección?**

**¿Por qué? (si tiene razones para decir que sí, y otras para decir que no, mencione todas)**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---







---

---

---

**D. Encuesta final de semestre**



**FACULTAD DE DERECHO  
ENCUESTA DE EVALUACION DEL CURSO  
PERIODO:**

**1. Información general**

**Curso** \_\_\_\_\_

**Area** \_\_\_\_\_

**Profesor** \_\_\_\_\_

**(a)** \_\_\_\_\_

**Monitor(a)** \_\_\_\_\_

	1	2	3	4	5
<b>4. EL CURSO</b>					
1.1. Existe un programa y se entregó al iniciar el curso	O	O	O	O	O
1.2. Los objetivos del curso aparecen formulados de manera clara en el programa	O	O	O	O	O
1.3. Los contenidos y objetivos contribuyen a la formación del estudiante	O	O	O	O	O
1.4. El curso está organizado o estructurado adecuadamente	O	O	O	O	O
1.5. Fomenta labores de análisis, reflexión o crítica, participación, diálogo, trabajo en equipo	O	O	O	O	O
<b>5. METODOLOGIA</b>					
2.1. La metodología es pertinente para el desarrollo del curso y para el alcance de sus objetivos	O	O	O	O	O
2.2. Estimula el aprendizaje mediante la utilización de mecanismos tales como la discusión académica, ejemplos, casos, investigación, entre otros	O	O	O	O	O
<b>6. EVALUACION</b>					
3.1. Se hacen con base en criterios de evaluación previamente divulgados	O	O	O	O	O
3.2. Son coherentes con los objetivos del curso	O	O	O	O	O
3.4. Permite aprender más porque el profesor explica mi desempeño	O	O	O	O	O
3.4. Evalúan la capacidad de análisis, reflexión y argumentación	O	O	O	O	O
<b>4. PROFESOR(A)</b>					

4.1. Ha desarrollado los objetivos y contenidos del curso a partir del programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Asistió puntualmente a clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. Estructuró metodológicamente la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. Organiza coherentemente el curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. Entregó notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. Estuvo disponible para resolver dudas dentro y en sus horarios de atención	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. Es receptivo a criticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. Proporciona aportes diferente al texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9. Relaciona los objetivos y contenidos con la realidad y la práctica profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. MATERIAL</b>					
5.1. El material es adecuado a los objetivos del curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. La bibliografía es actualizada y facilita el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. El material del curso es de fácil acceso y consulta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. El material esta disponible en Biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. RECURSOS PEDAGOGICOS</b>					

6.1. El profesor(a) ha utilizado adecuadamente el sistema interactivo de cursos de la Universidad (SICUA) y/ AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje) en el desarrollo del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2. El profesor ha utilizado adecuadamente otras herramientas virtuales (Internet, Página Web, entre otras), de apoyo en el desarrollo del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>7. EL MONITOR</b>					
7.1. Mostró un conocimiento adecuado de los temas del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2. Facilitó el entendimiento de los contenidos del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3. Coordinó su trabajo con el profesor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Escriba de 1 a 5 cuál fue la importancia de cada uno de estos factores, siendo 5 lo más importante.**

## **2. Evaluación del curso**

**COMENTARIOS GENERALES:**

---

---

---

---

---

---

---

# FORMATO DE REGISTRO DE OBSERVACION DILIGENCIADO

## POR PARES

REGISTRO VIDEO
-------------------

MOMENTO	PROFESOR	COMENTARIO	ALUMNOS	COMENTARIO
I				



▬

**FORMA TO DE OBSERVACION DE CLASE DILIGENCIADO POR  
EL INVESTIGADOR**

TEMA	INSTRUMENTO	COMPORTAMIENTO ESTUDIANTE	COMPRESION DEL TEMA	COMENTARIO